

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 5ª À 8ª SÉRIES DO SISTEMA ESTADUAL
DE ENSINO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

DANIELLE CRISTINE CAMELO FARIAS

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 5ª À 8ª SÉRIES DO SISTEMA ESTADUAL
DE ENSINO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, área de concentração Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Profº Dr. José Batista Neto

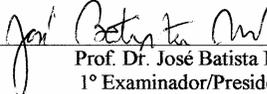
**Recife
2008**

Farias, Danielle Cristine Camelo		
A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de 5ª à 8ª séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas / Danielle Cristine Camelo Farias. – Recife : O Autor, 2008. 127 folhas : il.; fig.		
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.		
Inclui bibliografia e anexos		
1. Avaliação educacional. 2. Aprendizagem – Avaliação. 3. Prática docente. I. Título.		
37	CDU (2. ed.)	UFPE
371.26	CDD (22. ed.)	CE2008-069

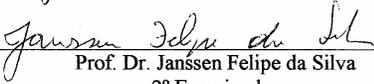
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE
DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 5ª À 8ª SÉRIES DO SISTEMA
ESTADUAL DE ENSINO: Concepções e Práticas.**

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. José Batista Neto
1º Examinador/Presidente



Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva
2º Examinador



Prof. Dr. Rosângela Tenório de Carvalho
3º Examinadora

RECIFE, 30 de setembro de 2008.

Aos amores da minha vida: Acyone da Costa Farias Filho (pai), Cláudia Germana Camelo Farias (mãe) e Gabriel Lucas Camelo Farias (irmão).

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar os meus agradecimentos sem falar da enorme gratidão ao meu orientador: Profº Dr. José Batista Neto. Desde a graduação, Batista me mostra a beleza e a responsabilidade da pesquisa educacional e do ofício de professor. Nesse processo compartilhamos entusiasmos, dúvidas, perdas, sofrimentos, descobertas e realizações. Muito obrigada!

Agradeço também a toda minha família, em especial, ao meu pai (Acyone), a minha mãe (Claudia) e ao meu irmão (Gabriel) pelo amor, dedicação e companheirismo durante toda a vida.

Aos amigos Carol Costa, Claudia Chaud, Cristina Fernandes, Henrique Vilela, Renato Vilela, Roberta Cunha e Rodrigo Azevedo por todos os momentos de felicidade e cumplicidade. São a família que meu coração adotou. AMO!

Aos amigos que fiz nesse Programa de Pós-Graduação.

Daise França, Noemi Cathia, Simone Costa e Vanira Lins, são responsáveis pela construção desse trabalho e pela minha formação enquanto pesquisadora e docente. Não sei como seria minha caminhada sem os estudos na biblioteca, sem os telefonemas em plena madrugada, sem os almoços e todos os momentos de fofocas “acadêmicas” e “não-acadêmicas”.

Preciso agradecer também aos professores do Programa, especialmente a Artur Moraes, Clarissa Martins, João Francisco de Souza (*in memorian*), Eliete Santiago, Laêda Bezerra, Tereza França, Márcia Melo e Rosângela Tenório.

Gratidão aos amigos Albino Dantas, Lucas Bittencourt, Pablo Spíndola, Renata Ramos e Rodrigo Diniz por terem compartilhado um dos melhores momentos de minha vida. Éramos felizes e tínhamos plena certeza disso.

Aos professores membros da “Confraria” (Adelmo Vasconcelos, Aderbal Araújo, Axel Alves, Bruno Lima, Carlos Fernando, Carol Bello, Eduardo Almeida, Eduardo Cordeiro, Erick, Gerardo Neto, Jair Mário, Karina Santiago, Marílson Corcino, Marcos Lima, Nélio Ferreira e Sebá Costa), amigos que me inspiram e garantem minha felicidade em meio à loucura do dia-a-dia.

Ao Colégio Atual, espaço de minha formação desde a Educação Básica até o exercício da docência. Obrigada a André Tadeu, Clayton Staudinger, Dôra, Estela

Couto, Harim Britto, Paula Cordeiro, Paulo Salviano, Sérgio Vilarin, Simone Tenório e Taciana Durão.

Ao Colégio de São Bento de Olinda, local onde construí grandes amizades e realizo meu trabalho com orgulho e dignidade. Muito obrigada a D. Marcos (OSB), Ana Kárite, Angela Dobin, Angela Martha, Carol Macedo, Hugo Vilela, Karina Ferreira, Lemos, Marcelo Uchôa, Paloma Camarotti, Ramsés Xavier, Sérgio Bezerra e todos os colegas com quem compartilho as doçuras e os desafios de ensinar.

À professora Jussara Hoffmann por todos os ensinamentos sobre avaliação.

Aos sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e empenho na realização desse trabalho.

E, finalmente, sou grata aos meus alunos que nas horas mais difíceis apareceram com palavras de carinho e incentivo. Aprendo a cada dia com eles!

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
INTRODUÇÃO	11
a) Novas perspectivas para o Ensino de História.....	13
b) Problema e objetivos da pesquisa.....	17
c) Do percurso Metodológico.....	18
CAPÍTULO 1 – A avaliação das aprendizagens na prática docente: Uma perspectiva teórica	23
1.A prática docente como dimensão da Prática Pedagógica: Interseções e Particularidades.....	24
1.1A prática avaliativa como dimensão da prática docente.....	34
1.2.A avaliação na perspectiva formativa-reguladora.....	40
1.2.1A escolha dos instrumentos avaliativos.....	42
1.2.2.O que o erro diz aos docentes?.....	47
1.2.3O desempenho dos estudantes: Uma questão de medida?.....	52
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1. As aproximações com o campo empírico.....	63
2.2. Caracterização das escolas.....	66
2.2.1. Escola A.....	66
2.2.2. Escola B.....	68
2.2.3. Escola C.....	70
2.3. Quem são os sujeitos da pesquisa?.....	73
2.3.1. Professor 1.....	73
2.3.2. Professora 2.....	73
2.3.3. Professora 3.....	74
2.4. Procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	74
CAPÍTULO 3 – A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE 5ª À 8ª SÉRIES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO	77
3.1. A memória como hipótese explicativa para a prática avaliativa.....	78
3.1.1. Críticas à vivência na educação básica.....	79
3. 1.2. Relação teoria-prática.....	82
3.1.3. Discurso dos docentes participantes sobre sua prática avaliativa.....	85
3.2. A avaliação das aprendizagens na prática docente: O que fazem e dizem os professores em/sobre situação de ensino.....	89
3.2.1. Avaliação processual e somativa.....	90
3.2.2. Avaliação como relação de poder.....	96
3.2.3. Instrumentos avaliativos.....	101
3.2.3.1. A negação da prova enquanto instrumento.....	105
3.2.3.2. A auto-avaliação enquanto processo avaliativo.....	107
3.2.4. Análise do erro.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....119**ANEXOS.....124**

ANEXO A – Roteiro da entrevista.....125

ANEXO B – Roteiro da observação.....126

ANEXO C – Roteiro do Memorial.....127

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

Imagem I – Prática Pedagógica 29

Imagem II – Prática Docente 29

RESUMO

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as concepções de avaliação das aprendizagens e a prática avaliativa de professores de História de 5ª à 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco. O trabalho traz como aporte teórico as discussões sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa-reguladora. O referencial teórico fundamenta a análise das informações coletadas a partir da análise documental, da observação da prática docente, enquanto procedimentos, e a entrevista e o memorial como instrumentos de coleta. Utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa que teve como campo empírico, três escolas da Gerência Regional de Ensino Sul (GRE Sul). A pesquisa contou com a participação de três sujeitos que atenderam aos nossos critérios de seleção: ser professor/a das séries finais do Ensino Fundamental, independente do vínculo empregatício, graduado/a em História e que estivessem exercendo o magistério dessa disciplina. A análise e apresentação dos dados fundamentaram-se na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados foram categorizados por temas. Primeiramente, tratou-se das informações obtidas por meio do memorial. Essas informações foram compreendidas como hipóteses explicativas da prática avaliativa dos sujeitos da pesquisa. Diante disso, foram construídas as seguintes categorias: Críticas à vivência na Educação Básica; Relação teoria-prática; e Discurso dos docentes participantes sobre a sua prática avaliativa. As informações oriundas da entrevista e da observação foram categorizadas de acordo com os seguintes temas: Avaliação processual e somativa; avaliação como relação de poder; Instrumentos avaliativos e Análise do erro. Diante disso, percebeu-se que a prática avaliativa dos professores esteve fundamentada na concepção de que a avaliação das aprendizagens não é terminal e, nesse processo, o professor lançava mão de instrumentos avaliativos variados. Tal prática sofria forte influência do marco regulatório da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (Instrução nº 02/2002). O documento afirmava que a avaliação do desempenho escolar deveria estar centrada no processo de ensino-aprendizagem e seria implementada como um processo de natureza cumulativa, contínua, sistemática e flexível. Observou-se, também, que no caso da disciplina de História, a ressignificação do seu ensino avançava em ritmo mais acelerado e notável do que a ressignificação da prática avaliativa. Em muitas circunstâncias a avaliação era concebida, pelos docentes, como instrumento de controle, barganha e manutenção de hierarquias na relação professor-aluno. Esse contexto contribui, sobretudo, para reforçar a idéia levantada pelos próprios docentes de que os avanços no marco teórico sobre avaliação não acompanham a realidade da sala de aula, podendo haver um hiato entre a teoria e a prática avaliativa.

Palavras-Chaves: Avaliação das aprendizagens – Prática Docente – Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The research objective is analyze the conceptions of History's Teacher's learning valuations and experiences with children from 5th grades to 8th grades of the Pernambuco teaching Education. This work bring with support theoryc the discussions about educational's experiences, teaching and valuation of the learning in the adjust training. The theoretic referential ground the analyze of the collected informations from documental analyze, of the observation about teaching experience while actions, and the interview and memorial with collected tool. The qualitative research was used with methodo logical handling who had with course of behavior three schools of the GRE-SUL. The research count on with the report of three subjects who serviced our criterions selection: To be an elementary teacher of the finals grade, independent the spend commitment; History's graduated teachers practicing this subjects classes. The appearance and analyze of this factors are founded at Bardin's contents perspectives. The results were positionated by subjects. First its abouted of the collected informations were understood like explain hypothesis of the valuations experiences of the research's subjects. In front of this was buildt the follow categories: review about the basic education; relation theory – experience and reported teachers about their experiences the informations came by the interview and observation were positioned according to the follow subjects: suit and added up valuation; valuation like power's relations; avaliations tools and mistakes analyze. So, realized that the experience valuation of the teachers were founded in the conception that the valuation of the learning isn't end. Then, in this process the teacher took advantage of the varied valuations instruments. Thjs experience suffered string influence regulated landmark of the government department of the Pernambuco State. (instruction n° 02/2002). The document stated that the valuation of the school performance could be centered in the learning – teaching process and would be introduced like a nature process continued, systematic flexible and added. Observed too that in the History's subject the meaning of the valuation experience. In many circumstance the valuation was thank up for the teachers, like control instruments, exchanged and hierarchy maintenance in the relation between student-teacher. This context contributed, above all, to reforced the teacher's ideas that the advanced in the theoretic landmark about valuation don't follow the classroom's reality, could there to be a problem between the theory and the valuation experience.

Key-Words: Learning valuation - Theacher's Experience - Education Experience

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da pesquisa que resultou nesta dissertação é a avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de História de 5ª à 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco. O interesse por investigar a avaliação das aprendizagens na prática docente de uma disciplina curricular dos anos finais do Ensino Fundamental, decorreu das nossas experiências no processo da formação inicial, da formação continuada e, sobretudo, de nossa prática docente.

Enquanto estudante de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, pudemos tomar conhecimento do debate acerca da avaliação, principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino¹ cuja preocupação consiste em trabalhar a docência nas suas perspectivas práticas e teóricas, a partir dos estágios supervisionados. No cerne das discussões, a avaliação das aprendizagens foi compreendida como uma das múltiplas dimensões da avaliação educacional.

Para entendermos o significado da avaliação no cotidiano escolar, partimos da análise de como este tema vem sendo tratado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – 9.394/96) para que assim pudéssemos sistematizar os estudos sobre a sua dimensão teórica. Com base nesses estudos, passamos a desconstruir a idéia de que avaliação é sinônimo de provas e testes. Foi possível, então, conhecer novas perspectivas que pensavam a avaliação como um processo sistemático em que o docente acompanharia o processo de construção do conhecimento dos estudantes.

Sendo assim, percebemos a importância e o sentido da avaliação no ambiente escolar como uma ação político-pedagógica e não apenas como um mecanismo ou um instrumento técnico utilizado pelos professores. Portanto, parecia - e parece-nos - claro

¹ O curso de Licenciatura em História tem como componente curricular as Práticas de Ensino I e II.

que o fato de repensarmos a prática de ensino, o planejamento, o currículo escolar nos leva a repensar também a avaliação.

Além das questões acadêmicas, a vivência enquanto docente das séries finais do Ensino Fundamental, na rede particular de ensino, nos levou a perceber que os efeitos do processo de ressignificação da História como disciplina escolar e do seu ensino já podiam ser percebidos em determinadas instituições. Concomitante a isto, também surgiu o questionamento se, todavia, a avaliação feita pelos professores, em sua maioria, tem acompanhado esse movimento pela renovação do ensino da disciplina já que o ato de avaliar está intimamente ligado ao ato de ensinar.

a) Novas perspectivas para o ensino de História

Para compreender a renovação por que passou o ensino de História, nos propomos, então, a analisar como a mesma vem se configurando desde as últimas décadas do século XX, no Brasil. Essas mudanças ocorreram atreladas às transformações sociais, políticas e educacionais. Por essa razão, optamos por um recorte temporal a partir da década de 60, período em que o governo ditatorial introduziu uma perspectiva autoritária e burocrática para a educação (Kruppa, 1994).

O decreto-lei 869 de 12 de dezembro de 1969, apoiado pelo AI – 5² de 1968, tornou obrigatório nas escolas a inclusão dos estudos de Moral e Cívica, transformados, então, em um componente curricular, passando o ensino de História a estar vinculado com as perspectivas dessa disciplina. Selva Guimarães (2003) aponta como consequência a valorização de conceitos como pátria, tradição e herói que passaram a estar no centro dos programas de Moral e Cívica e, por efeito, no de História.

² Ato Institucional nº 5, editado durante o governo do presidente Costa e Silva. Foi um instrumento legal que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira e maior consequência foi o fechamento por quase um ano do Congresso Nacional.

No que diz respeito à História do Brasil, os conteúdos estavam voltados para a difusão de valores ufanistas, expressos através da comemoração do 150º aniversário da independência do Brasil e também da comemoração do tricampeonato na Copa do Mundo de futebol em 1970. Este processo de “moralização” do ensino de História sofreu resistência mesmo em meio ao regime ditatorial. Contudo, o governo usava de forte repressão para acabar com os protestos e impor suas decisões e diretrizes curriculares para o ensino de I e II graus.³

Após vinte anos de regime militar, o Brasil ingressou em um novo período democrático. Assim, como foi apontado inicialmente, o contexto político-social interferiu na revisão das práticas de ensino de História, bem como em todo âmbito educacional. Esse movimento de releitura das questões educacionais esteve baseado na perspectiva marxista, principalmente do marxismo gramsciano, muito difundido nos centros acadêmicos e em suas produções em meados dos anos de 1980.

É importante ressaltar que a presença de tal perspectiva teórica não traz como consequência imediata a resignificação da prática docente no cotidiano escolar. Todavia, não podemos negar que possibilitou um novo olhar sobre a Educação.

Dessa forma, muitos autores da área apontam que a partir do início da década de 1980, houve um momento de “crise disciplinar” em que se buscava construir um novo ensino de História. As pesquisas direcionadas para esta questão indicam que a História era vista como o estudo do passado desvinculado das problemáticas do presente. Batista Neto (1995) denuncia que, nos livros didáticos, as narrativas eram fragmentadas, machistas e conjugadas no pretérito perfeito do indicativo. Sendo assim, a tentativa de superar essa concepção consistiria (e ainda consiste) em enxergar a História como uma

³ Utilizamos a nomenclatura da época.

disciplina que se dedica a investigar o passado estabelecendo relações com o presente. Sendo o presente, portanto, o fio condutor para os estudos históricos.

Esse processo de ressignificação ocorre também em virtude de pesquisas e debates promovidos por pesquisadores e educadores reunidos em eventos de âmbito nacional como *Perspectivas do Ensino da História* e o *Encontro Nacional sobre o Ensino da História* (ENEH), capitaneados pela ANPUH (*Associação Nacional de História*), o ENDIPE (*Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*) bem como as reuniões anuais da *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação* (ANPEd). Os resultados desse movimento de renovação foram, mais tarde, assimilados na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais cuja proposta para o ensino de História sugere a adoção da abordagem centradas em eixos temáticos.

Não pretendemos aqui tratar especificamente das questões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nem temos a pretensão de estabelecer uma relação de causa-efeito entre os eventos educacionais, as produções acadêmicas e a formulação das propostas curriculares. Procuramos indicar, no entanto, que o movimento de redemocratização proporcionou uma nova leitura da realidade pela pesquisa educacional brasileira. Com a abertura política, cresceu significativamente nas instituições públicas de Ensino Superior a produção de dissertações e teses, além da publicação de revistas para divulgação de estudos e pesquisas em Educação, apoiados em perspectiva crítica, como indica Gatti (2001).

Nesse contexto, foram criadas várias propostas para o ensino de História nos níveis Fundamental e Médio. Os debates giravam não só em torno da seleção dos conteúdos, mas também da formulação dos livros didáticos e do papel do professor.

As problemáticas analisadas acerca da nova perspectiva do ensino de História aproximam-se também das questões referentes à avaliação das aprendizagens. Na

medida em que (re) pensamos o objeto de ensino da História escolar, estamos (re) pensando os objetos e objetivos da avaliação.

Segundo Hoffmann (2004), a avaliação baseada no Ensino Tradicional de História, avalia “supostas” aprendizagens através de questionários prontos, retirados de livros ou elaborados pelos professores que nem sempre correspondem à abrangência dos temas discutidos em sala de aula e aplicados de forma padronizada à várias turmas. Dessa forma, se existe a tentativa de renovar um ensino predominantemente expositivo e que valoriza a memorização; há a preocupação com a ressignificação dos instrumentos avaliativos e da concepção de avaliação.

Embora esse processo tenha se iniciado há mais de vinte anos, não deu ainda sua última palavra. Um novo olhar sobre o ensino de História também está vinculado à problemática da formação de professores e à superação de um paradigma educacional historicamente construído.

Os primeiros anos de nossa atividade docente vão se dar justamente no momento em que a crise disciplinar em relação à História escolar já se encontra instalada, o debate social e acadêmico sobre o ensino da disciplina havia avançado significativamente e que a reforma curricular da educação básica dos anos 90 tinha sido implantada. Nossa vivência como docente é, portanto, desse período de transição, em que problemáticas, as mais diversas, estão presentes no cotidiano escolar, dentre as quais a da avaliação.

Tendo em vista tal quadro, procuramos intensificar os estudos sobre a avaliação das aprendizagens. O aprofundamento desses estudos teve início através da participação em atividade de formação continuada; um curso composto por três módulos obrigatórios, totalizando uma carga horária de 70 horas. O curso tinha como objeto de estudo a avaliação numa perspectiva mediadora, cujo objetivo consistia em “favorecer a

professores, coordenadores, supervisores e diretores a oportunidade de aprofundamento de concepções e metodologias de avaliação formativa/mediadora, de forma a refletirem e posicionarem-se, criticamente a respeito de suas práticas avaliativas”.⁴

A atividade trouxe grande contribuição não só para o aprofundamento teórico sobre a avaliação, mas, sobretudo, para a compreensão da avaliação como prática educativa transformadora. Essa compreensão foi construída a partir das atividades propostas pelo curso que incluíam socialização de experiências, estudos de caso e leituras orientadas. O estudo de casos⁵, especificamente, tornou possível a aproximação entre as questões teóricas e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Portanto, reforçamos a idéia de que a avaliação não se reduz a uma forma de classificação e mensuração dos conhecimentos que foram apreendidos. Passamos a compreender que a avaliação é uma dimensão da prática docente que pretende acompanhar o processo de construção de conhecimento do estudante através de determinados instrumentos que possam fazer a interação entre o currículo, o planejamento, a prática de ensino e a aprendizagem.

Percebemos, então que, enquanto professora de História na Educação Básica, as discussões sobre as teorias e práticas avaliativas ganhavam e ganham destaque na produção bibliográfica da área educacional, porém os estudos que tratam da avaliação no ensino de História são raros. Assim como as demais disciplinas, a História possui especificidades, o que fica ainda mais evidente quando lançamos um olhar mais acurado sobre o processo da escolarização desse conhecimento, isto é, sua ressignificação pelo ensino. As pesquisas que destacam a relação entre ensino e avaliação assumem

⁴ Retirado do material didático utilizado pelo programa de formação continuada - Recife, 2005.

⁵ O programa propunha que selecionássemos um estudante que estivesse sob nossa regência e demonstrasse alguma problemática com relação à aprendizagem – não sendo um sujeito portador de necessidades educacionais especiais - e ao relacionamento com os demais componentes do grupo-classe.

relevância na medida em que construímos um novo olhar sobre as questões educacionais e mais diretamente sobre a prática docente.

b) Problema e objetivos da pesquisa

O trabalho inscreve-se nesse movimento mais geral da pesquisa educacional nos campos do currículo, do ensino e da prática docente no que diz respeito aos estudos das problemáticas que concernem à relação ensino-avaliação. Sabemos que ao docente, em virtude do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, cabe organizar e implementar a avaliação em seus diversos aspectos e dimensões, numa relação pedagógica.

A partir disso, passamos a nos questionar: Como se configuram as concepções sobre a avaliação das aprendizagens e a prática avaliativa em professores de História, num contexto educativo em que avançam concepções e práticas do ensino desta disciplina?

Partindo dessa problematização e do objeto de estudo, a pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as concepções sobre avaliação construídas por professores de História das séries finais do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino, bem como a relação entre essas concepções e sua prática avaliativa.

Configuram-se como objetivos específicos às intenções de:

- Analisar como os marcos regulatórios influenciam na prática avaliativa de professores do Sistema Público de Ensino.
- Conhecer as concepções de avaliação construída por professores de 5ª a 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino.
- Analisar a prática avaliativa através do conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados, do modo de uso e da periodicidade com que se dá o uso.

- Compreender como os professores lidam, no processo avaliativo, com os erros dos estudantes.

c) Do percurso metodológico

A metodologia adotada neste estudo será aqui brevemente apresentada porque teremos uma descrição mais detalhada no corpo do texto. Ela adota a abordagem qualitativa por meio de análise documental, observação da prática docente, realização de entrevistas semi-estruturadas e construção de um memorial.

Nesse estudo foram utilizados diferentes instrumentos para a análise documental. Buscamos identificar nos marcos regulatórios (Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira – LDB 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN's, e Instruções da Secretaria de Educação de Pernambuco, em especial a de nº 02/2002) a perspectiva de avaliação que norteia a prática docente dos professores do Sistema Público.

A pesquisa de campo teve início em outubro de 2007. Nesse período, o Sistema Estadual de Ensino era capitaneado por uma instrução de avaliação que indicava que o rendimento escolar dos estudantes seria avaliado com base nos indicadores de desempenho. Segundo o documento nº 02/2002, os docentes teriam autonomia na escolha dos instrumentos avaliativos e na decisão da periodicidade do uso. Diante disso, os professores atribuíam conceitos aos desempenhos dos estudantes, sendo esses o *DNC* para o Desempenho não Construído, *DEC* para o Desempenho em Construção e o *DC* para o Desempenho Construído.

A mudança de gestão do governo do Estado de Pernambuco trouxe mudanças para o Sistema de Ensino. Dentre as mudanças estão as instruções para avaliação do

desempenho escolar. Com base no atual documento (Instrução normativa nº4/2008), a avaliação terá registro por meio de notas expressas numa escala de 0 (zero) a 10 (dez). Além disso, tornou-se obrigatório o uso de provas, como instrumento avaliativo, aplicadas em períodos definidos pela própria Secretaria de Educação do Estado.

A partir da análise documental pudemos levantar hipóteses acerca do nosso objeto de estudo e dar início ao procedimento de observação da prática docente. A opção em observar a prática do professor esteve baseada na concepção de que o fenômeno da avaliação manifesta-se nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem.

As entrevistas foram realizadas após o procedimento da observação e buscavam identificar as concepções de avaliação dos docentes bem como o discurso que construíram sobre sua prática. Junto a isso, os docentes construíram um memorial a partir de questões que os estimulavam a remeter às lembranças sobre a prática avaliativa enquanto estudantes (Educação Básica, Formação Inicial e Continuada) e professor.

A pesquisa foi construída com base na prática docente de três sujeitos – duas professoras e um professor. Configuram-se como campo empírico, as escolas em que lecionavam os sujeitos. Portanto, trabalhamos com três escolas da GRE Recife Sul (Gerência Regional de Ensino) das quais duas estão localizadas no bairro de Boa Viagem, e uma, no bairro de Setúbal.

Esta pesquisa sobre a avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de História das séries finais do Ensino Fundamental, vem atender à discussões, no âmbito educacional, sobre as concepções e práticas avaliativas nas escolas. Apontamos especificamente uma reflexão sobre a avaliação das aprendizagens no ensino da História afim de buscar caminhos para uma melhor compreensão da relação entre o ato de ensinar e o ato de avaliar.

A relevância do estudo dá-se em face de que as publicações sobre a avaliação das aprendizagens na área de História são escassas. Nosso trabalho vem contribuir para o debate pedagógico sobre avaliação e sobre o ensino da História enquanto disciplina escolar.

Diante disso, trazemos na **Introdução** do trabalho a construção da problemática geral da pesquisa, os questionamentos da investigação, os objetivos (geral e específicos) do estudo. Junto a isso, apresentamos um panorama metodológico e a relevância do tema estudado.

Nesse contexto, no capítulo I, intitulado, **A avaliação das aprendizagens na prática docente: uma perspectiva teórica**, buscamos traçar um debate teórico sobre a avaliação das aprendizagens. Para isso, partimos da concepção de prática pedagógica e prática docente fundamentados no pensamento de FREIRE (1997), PIMENTA (1999), TARDIF (2005), TARDIF & LESSARD (2005) e SOUZA (2006). Num segundo momento tratamos da prática avaliativa como dimensão da prática docente baseados em ZABALA (1998), LUCKESI (2005), HOFFMANN (2005).

A partir de então, abordamos a avaliação das aprendizagens numa perspectiva formativa-reguladora dando ênfase ao debate sobre a análise do erro, à escolha dos instrumentos avaliativos e a análise do desempenho escolar. Assim, nos apoiamos nas idéias de PERRENOUD (1999), HADJI (2001) e SILVA (2006).

No capítulo II, **Percurso Metodológico**, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa onde se tomou como fundamentos da investigação a abordagem qualitativa. Está presente, nesse capítulo, a fundamentação teórica sobre os procedimentos e instrumentos de investigação utilizados na pesquisa. Trata também das etapas do trabalho de campo, do perfil das escolas, do perfil dos docentes sujeitos da pesquisa, e, do debate sobre a análise e interpretação dos dados.

O capítulo III, **A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de História de 5ª a 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino**, é destinado a análise dos dados obtidos por meio da análise documental, da observação, das entrevistas e dos memoriais. As informações construídas a partir do memorial aparecem como hipóteses explicativas da prática avaliativa dos sujeitos. Tais informações são tratadas a partir de três categorias: críticas à vivência na Educação Básica, relação teoria-prática e discurso dos docentes participantes sobre sua prática avaliativa.

Diante disso, passamos a analisar os dados referentes às entrevistas, análise documental e observação. A partir de quatro categorias: Avaliação processual e somativa, avaliação como relação de poder, instrumentos avaliativos e análise do erro.

Nas **Considerações Finais** buscamos fazer uma releitura do percurso construído na tentativa de atender aos objetivos do trabalho e propor questões para futuras pesquisas. Trazemos a idéia de que a prática avaliativa dos professores não está desassociada do contexto educacional do sistema de ensino do qual faz parte.

Diante disso, desejamos que a pesquisa contribua com a discussão sobre prática docente e, mais especificamente, sobre avaliação das aprendizagens na disciplina de História visto que a ressignificação do seu ensino suscita uma renovação das práticas avaliativas.

CAPÍTULO 1
A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE: UMA
PERSPECTIVA TEÓRICA

Nesse capítulo trazemos a fundamentação teórica de nossa pesquisa que tem como objeto de estudo a avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de História de 5ª a 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco. Inicialmente, trataremos dos conceitos de prática pedagógica e prática docente para que assim possamos situar a prática avaliativa, pois partimos do pressuposto de que a prática avaliativa configura-se como uma dimensão da prática docente e essa como dimensão da prática pedagógica.

Após o debate inicial, passaremos a discutir questões específicas da avaliação na perspectiva formativa-reguladora dando ênfase à escolha dos instrumentos avaliativos, à concepção de erro, ao significado de notas e conceitos e à avaliação como relação de poder.

1. A Prática Docente como dimensão da Prática Pedagógica: Interseções e Particularidades.

De acordo com Saviani (1985), na História da educação, no Brasil, podemos perceber a presença de práticas educacionais inspiradas em correntes pedagógicas que estão vinculadas às teorias da educação. Ainda de acordo com Saviani, as teorias de educação podem ser categorizadas como “teorias não- críticas”, “teorias críticas”. As teorias “não-críticas” encaram a educação como autônoma, em relação ao contexto histórico e social, e buscam compreendê-la a partir dela mesma. As teorias “críticas”, por sua vez, empenham-se em compreender a educação remetendo-a sempre aos seus determinantes sociais e à estrutura sócio-econômica. As teorias “crítico-reprodutivista”,

essas também expressão das teorias críticas, por sua parte, entendem que a função da educação é a reprodução da sociedade.

Relacionada às teorias “não-críticas” estão a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. A Pedagogia Tradicional está enraizada na educação brasileira desde a presença dos jesuítas no século XVI. A Pedagogia Nova, emergente a partir das primeiras décadas do século XX, caracteriza-se pela crítica à Pedagogia Tradicional. Já a Pedagogia Tecnicista, que surge no findar da primeira metade do século passado, advoga a organização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.⁶ Diante dessa perspectiva, Saviani (1985) situa, nas últimas décadas do século XX, o surgimento de teorias críticas da educação.

Dentre essas teorias estão as “crítico-reprodutivistas”. Para o autor, estas teorias consideram a educação como um instrumento da classe dominante capaz de reproduzir o sistema vigente, provocando, portanto, a marginalização. Já a “Teoria Crítica da Educação”, proposta por Saviani, está baseada na “Teoria da Curvatura da Vara” de Lênin para justificar um processo de tentativa de ajustes na educação. Nesse sentido, a educação deveria ser o instrumento para escolha do homem livre, democrático, cidadão e autônomo.

Nesse percurso histórico, podemos perceber que foram atribuídos diversos significados à prática pedagógica e à prática docente. Os debates mais recentes voltados para a análise do trabalho docente⁷ estão pautados por perspectivas em que a educação escolar tem o papel político-pedagógico de formar educandos enquanto cidadãos, produtores de conhecimentos e sujeitos capazes de promover transformações sociais.

⁶ Ao tratar da Pedagogia Tecnicista, Saviani afirma que neste momento histórico surgiu, em contrapartida, a tentativa de se desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Celestin Freinet e Paulo Freire.

⁷ A fim de evitar a repetição, utilizaremos no decorrer do texto os conceitos de “ação docente” e “trabalho docente” como sinônimos de “prática docente”, mesmo sabendo que, na literatura educacional, eles podem assumir significados distintos em função da perspectiva teórica que os embasam.

Segundo Pimenta (1986, p.78), isso significa “formá-lo com a capacidade para ter uma inserção social crítica/transformadora na sociedade em que vive”. Para Freire (1997, p.14) “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.”

Concordamos com a idéia de que na contemporaneidade a ação docente não pode ser reinventada com base, apenas, na renovação dos métodos e das técnicas utilizadas em sala de aula, pois o trabalho do professor vai além dessas dimensões. Ou seja, na mudança de prática docente, é fundamental uma nova concepção de educação, de escola, de currículo, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Nesse sentido, percebemos a importância de teorizar tal prática já que as novas concepções não são vistas como receitas, mas como horizontes teórico-metodológicos, como possibilidades de intervenção. Freire (1997, p.24) já apontava para a importante relação entre teoria-prática ao afirmar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.”

Com base nos quadros teóricos referentes ao trabalho docente, é possível perceber a presença de inúmeras noções através das quais o professor é visto como professor crítico, professor intelectual, professor crítico reflexivo, professor intelectual transformador, professor pesquisador. Tais noções fundamentam a prática docente no contexto da contemporaneidade onde se questiona o papel da escola e, dentro disso, o papel do próprio professor. Segundo Santiago (2007):

Esses são alguns termos que marcam o discurso pedagógico nas últimas décadas, do mesmo modo que representam características e posturas reivindicadas para o professorado. Por vezes os termos não passam de um discurso, em outras correspondem a um esforço que tem figurado na base de processos interativos dos sujeitos da educação. (SANTIAGO, 2007, p.113).

Concordamos com a idéia de que os objetivos escolares, na verdade, são variados e estão sob a responsabilidade de sujeitos que, estando na escola, não são docentes *stricto sensu*, mas também de sujeitos que estão fora da sala de aula, como indicam Tardif & Lessard (2005):

O trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.205)

Autores como Tardif & Lessard (2005) e Pimenta (1999) denunciam que em muitos depoimentos de professores, o trabalho docente está resumido ao “como fazer”. As prescrições, por vezes, são compreendidas como a solução dos problemas que permeiam a ação docente. Todavia, se assim fosse, estaríamos tratando de uma prática que se justifica, que se sustenta por ela mesma. Partimos do princípio que a ação verdadeiramente humana requer certa consciência da finalidade.

Tardif (2002) aponta que o ato de trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação em outra coisa, mas é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. No contexto de um trabalho pedagógico e, especificamente, do trabalho docente, o professor constrói sua identidade a partir das marcas de sua própria atividade e sua existência é marcada por sua atuação profissional. Ou seja, “com o passar do tempo, ela [a pessoa] vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.”

A atividade docente se realiza em lugares organizados e socialmente definidos. Em nosso contexto estes espaços são as escolas que se configuram não só como espaços físicos, mas também como um espaço social. O trabalho nas escolas não se resume

apenas ao trabalho do professor e sim ao de todos os sujeitos que compõem a instituição e com ela interagem. Segundo Tardif & Lessard (2005),

Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.55)

Por isso, compreendemos que o trabalho pedagógico escolar é uma *práxis* pedagógica. Ou seja, esta prática apresenta-se como uma atividade material transformadora e condicionada a objetivos (KOSIK, 1976).

Pensar a *práxis* pedagógica implica a análise das possíveis tarefas da educação escolar no mundo contemporâneo, compreendido como um mundo complexo no qual se configuram os processos educacionais. De acordo com Souza (2006), a *práxis* pedagógica se configura como:

A inter-relação de práticas e sujeitos sociais formadores que objetivam a formação dos sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades. (SOUZA, 2006, p.6)

Ao partirmos desse debate mais amplo sobre práticas e teorias educativas, pretendemos situar nossa reflexão sobre prática docente configurando-se como uma das dimensões da prática pedagógica. Segundo Souza (2006. p.4), “a prática docente é apenas uma dimensão da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente, a prática gnosiológica e/ou epistemológica”.

Dessa forma, parece-nos importante salientar que, se admitir a idéia de Souza, a ação docente é elemento constituinte da Prática Pedagógica, junto com outras com os

quais se relaciona. Portanto, não buscamos também reduzir a prática docente à prática de ensino. A participação na vida escolar, a gestão do currículo, a elaboração do planejamento e a avaliação também compõem aspectos do trabalho do professor.

As imagens a seguir (Imagem I e Imagem II) têm por objetivo elucidar a concepção que trazemos de prática pedagógica e prática docente revelando as interseções e particularidades de suas dimensões.

Imagem I - Prática Pedagógica

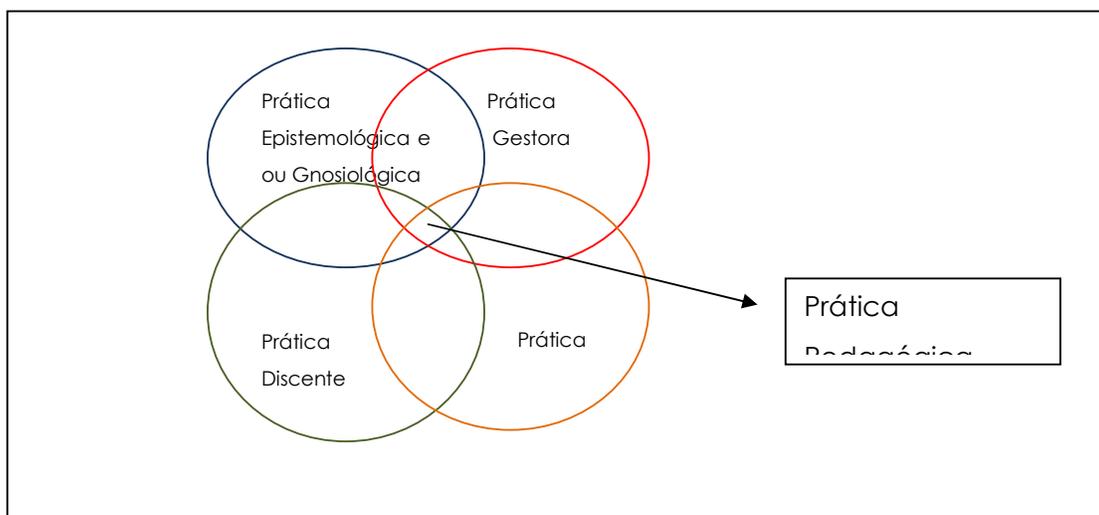
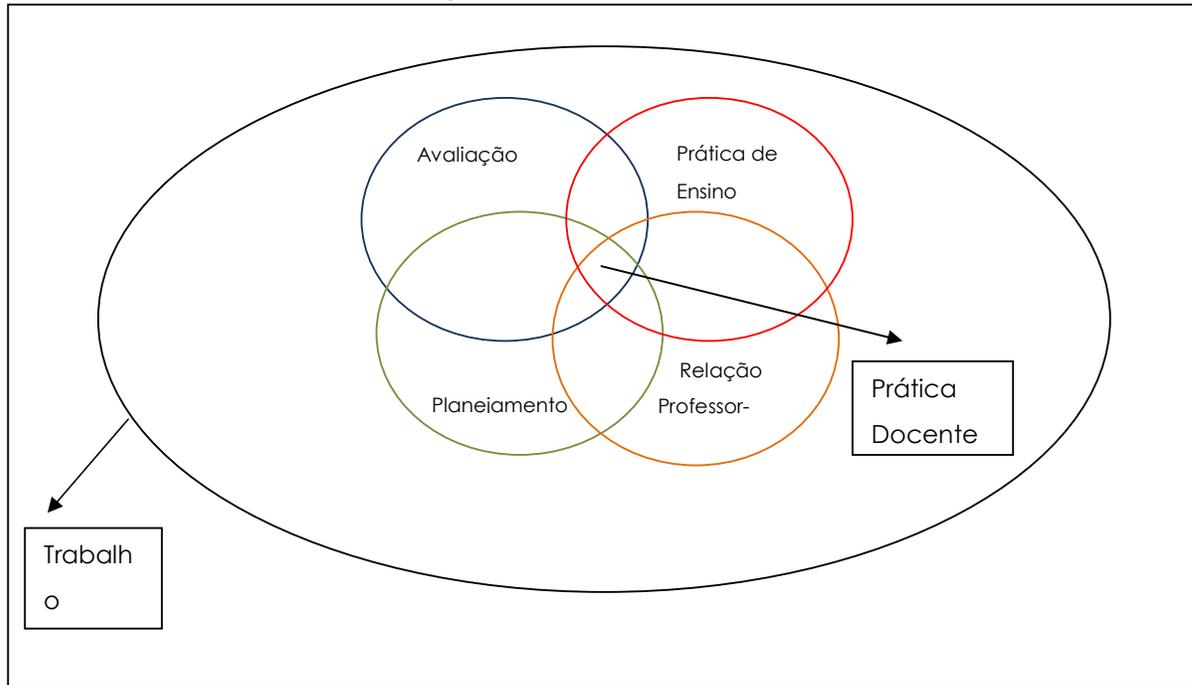


Imagem II – Prática Docente



Os aspectos apontados como categorias formadoras da prática docente possuem suas finalidades específicas, porém, não estão desassociadas. Diante desse conjunto, nosso objeto de estudo, como já foi apontado, está centrado na discussão sobre a esfera da avaliação. Acreditamos que para darmos início ao debate específico sobre o objeto é necessário discorrer sobre os demais componentes da prática docente a fim de revelar a teia de relações existente entre os mesmos, na quais o objeto construído se situa.

No que diz respeito ao trabalho coletivo na escola, entendemos que a participação do professor não se resume apenas a sua presença em eventos como festividades, reuniões, palestras, cursos de formação, mas, sobretudo, na construção do Projeto Político Pedagógico.

Desde meados da década de 1990, o Brasil vem passando por um amplo processo de reformulação das políticas educacionais. Uma das expressões dessa reformulação foi a promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, que traz em seu bojo fundamentos que atingem diretamente a organização escolar no que tange o princípio da autonomia e a estratégias de flexibilidade de planejamento e de ação educacional (Art.12). Como resultado do debate social, essa lei instituiu e legalizou ainda a necessidade de participação do docente no exercício efetivo de ações coletivas.

Todavia, essa dinâmica não se restringe apenas ao cumprimento de um dispositivo legal. Sua realização visa mudanças nas práticas educativas já que renova a concepção de gestão e de comunidade escolar⁸. Concordamos com a idéia de Pimenta (1986) de que o trabalho escolar não é uma linha de montagem onde cada sujeito realiza suas atividades específicas, individualmente, cujo produto final corresponde à soma de

⁸ Comunidade escolar é entendida nesse texto como o conjunto formado pelos componentes do corpo docente, discente, gestores, funcionários e pais de alunos.

todos esses trabalhos. As práticas escolares são práticas coletivas, pautadas em relações entre os sujeitos, com indicativos de aproximação, articulação e unidade.

Dentre as atividades coletivas está a gestão do currículo, como foi apontado anteriormente. Não pretendemos aqui realizar uma discussão específica sobre o currículo, mas apontar a sua gestão como uma das dimensões da prática docente que passa a ser ressignificado e ressignificada. Nesse sentido, tratamos do currículo não como uma prescrição dos programas e dos conteúdos escolares, mas como um projeto de sociedade que se traduz num projeto de escola que é também materializado nas situações de ensino. De acordo com Santiago (1998):

Currículo é, então, compreendido como o próprio movimento institucional, representado pelo confronto dos valores, dos interesses, das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos. (...) Em síntese, o currículo é a expressão da política educacional que resulta do diálogo entre diversos campos do conhecimento e do confronto de interesses de grupos que se instalam na escola/sala de aula. (SANTIAGO, 1998, p.39-40)

Junto à questão do currículo, está a do planejamento que corresponde a uma tarefa importante e regular do professor. Esse instrumento vem assumindo uma perspectiva de transformação da prática já que é responsável pela estruturação dos conteúdos a serem trabalhados, da organização das atividades de ensino e aprendizagem como também do material pedagógico a ser utilizado.

O planejamento escolar não se resume a uma mera programação de atividades, muitas vezes, encarada como uma ação burocrática. O ato de planejar permite ter conhecimento da distância entre o ponto de partida e de onde se quer chegar (GANDIN, 2001). Porém, este percurso não é constituído por um único caminho nem tampouco impede de se criar novas possibilidades.

Diante da perspectiva de que o planejamento é um componente da prática docente, percebemos que para sua construção é necessário que o professor leve em

consideração não só os saberes a serem construídos, mas também o perfil do grupo-classe com quem vai trabalhar. Ou seja, não são os estudantes que devem se enquadrar a todo custo nos objetivos propostos inicialmente, já que as situações de ensino não são previsíveis e a participação dos estudantes pode trazer uma nova trajetória para o trabalho do professor.

O ato de planejar, portanto, permite uma flexibilidade que não é sinônimo de falta de perspectiva e consistência. Para se construir uma realidade desejada não significa que o docente precise percorrer um único caminho. O planejamento escolar não se destina a organizar a circunstância existente e mantê-la funcionando, mas sim transformar a realidade, construindo uma nova, assumindo assim o sentido de *práxis*.

Se estamos tratando do planejamento como uma *práxis*, não podemos afirmar que a prática de ensino, por sua vez, se resume à transmissão de conhecimento. Assinalamos anteriormente que o ato de ensinar é uma das dimensões da prática docente e vem preocupando inúmeros educadores já que é neste momento que o professor lida diretamente com o conhecimento e com a aprendizagem.

Muitas são as pesquisas voltadas para o ensino. Os temas são os mais variados e perpassam os diversos domínios da educação. No Brasil, a revisão das práticas de ensino ganhou novo impulso, sobretudo, a partir da década de 1980 com a crítica ao tecnicismo dominante. As concepções de que o professor pode ter sua autoridade baseada na competência (FURLANI, 1987) e de que os alunos não têm a função apenas de reproduzir o conhecimento, - já postas desde Freire nos anos 60 e retomadas neste momento de redemocratização - colocam em xeque o modelo de ensino vigente até meados da década de 1970.

Nesse movimento, podemos perceber também que certas disciplinas escolares passaram por um processo de revisão, como já foi apontado, inicialmente para o caso da

História. Sendo assim, percebemos que a tentativa de reestruturar os conteúdos disciplinares requer, inclusive, a desconstrução e reconstrução de conceitos sobre a prática de ensino. Parece-nos claro que a re-significação da prática de ensino está vinculada, entre outras coisas, às teorias construtivistas de ensino que, embora tratem especificamente das questões cognitivas, trazem à tona a necessidade de perceber o estudante como um ser de conhecimento em desenvolvimento, capaz de construir conhecimento e de definir um novo papel para o professor.

Coll (2003, p.14) aponta que a psicologia da educação vem ampliando os conhecimentos sobre como os alunos desenvolvem-se e aprendem, e também, como os professores ensinam. Junto a isso, Carretero (2002, p.10) traz a importância da relação entre os princípios psicológicos e os programas curriculares básicos, na tentativa de “vencer os obstáculos e os problemas concretos da prática educativa”.

Freire (1997), numa outra perspectiva teórica, trata do ato de ensinar como uma ação reflexiva e emancipadora tanto para os discentes quanto para o docente.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, à pergunta dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimento. (FREIRE, 1997, p.52)

Desta forma, retomamos o debate proposto inicialmente quando tratamos da mudança não apenas de métodos e técnicas de ensino, mas de concepções e práticas do educador frente ao mundo. A concepção trazida por Freire não nos aproxima apenas dos problemas referentes à prática de ensino pois, como apontam Tardif & Lessard (2007), a docência realiza-se numa escola e portanto não se resume apenas ao ato de ensinar.

Tal discussão nos remete às inquietações levantadas por Zabala (1998) sobre as unidades de análise da prática educativa. Zabala busca ressaltar que o objetivo de qualquer profissional consiste em ser cada vez melhor em seu ofício. Ao aproximarmos essa premissa do âmbito educacional, passamos a nos perguntar como o professor é capaz de analisar sua prática no contexto contemporâneo marcado pela diversidade? Que aspectos do trabalho docente necessitam ser analisados? Quais os resultados educativos da prática docente?

Diante dessas problemáticas, acreditamos que as respostas para muitos desses questionamentos podem ser alcançadas por meio de uma prática avaliativa. O ato de avaliar possibilita analisar e pensar a atividade docente – em muitas das suas perspectivas –, sendo capaz de redimensionar os objetivos da prática educativa, sobretudo quando voltamos nossos olhares para a sala de aula e temos como foco de análise o processo de ensino-aprendizagem.

1.1. A prática avaliativa como dimensão da prática docente.

Nossa abordagem parte do pressuposto de que há relação entre prática avaliativa, a concepção de educação escolar e, especificamente, de ensino. Trouxemos anteriormente um debate sobre prática docente onde foi posta a idéia de que a prática de ensino não se resume à transmissão de conhecimentos. Dessa forma, nos afastamos da concepção que configura essa prática como um movimento de transmitir-verificar-registrar e a avaliação das aprendizagens como um instrumento de autoridade e exclusão no ambiente escolar, cujos objetivos estariam reduzidos a aprovar ou reprovar os estudantes.

Considerando os avanços no debate sobre a prática docente, entendemos a avaliação como um recurso pedagógico útil e necessário que dá sentido ao trabalho do

educador e do educando. Por isso, a avaliação é uma prática social que ganha cada vez mais espaço nas preocupações educativas e pedagógicas.

Não podemos tratar das renovações do ensino sem também repensar a avaliação da aprendizagem. Todavia, os estudos voltados para esta área apontam que a dimensão teórica da avaliação tem grande expressividade, porém as ações no cotidiano escolar ainda estão arraigadas de concepções de avaliação como mensuração. Zabala (1998) aponta que, habitualmente, quando se trata de avaliação, se pensa primeira ou exclusivamente em resultados obtidos pelos estudantes.

Os professores, as administrações, os pais e os próprios alunos se referem à avaliação como um instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance, de cada menino e menina, em relação a determinados objetivos previstos nos diversos níveis escolares. Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. (ZABALA, 1998, p.195)

Autores como Luckesi (2005), também chamam atenção para a concepção de avaliação presente nos espaços escolares. Segundo o autor, embora a literatura pedagógica avance no debate sobre avaliação, a prática avaliativa ainda se faz presente em muitas práticas docentes, como uma ação tirana, classificatória e ameaçadora.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirania da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Basta de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames que são classificatórios, seletivos, excludentes. (LUCKESI, 2005, p. 39)

Acreditamos ser importante salientar que tal compreensão da prática avaliativa está fundamentada numa perspectiva teórica da avaliação educacional construída por Ralph Tyler, na década de 1930, nos Estados Unidos. Sua perspectiva parte do princípio

que educar consiste em gerar e/ou mudar padrões do comportamento, devendo, como efeito, o currículo escolar ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados. Portanto, a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos, por meio da congruência entre resultados e objetivos. Seria uma forma de validar os pressupostos em que se baseavam os programas curriculares. Caberia à avaliação verificar, periodicamente, até que ponto a escola demonstrava eficiência como instituição responsável pela promoção da educação.

Analisando as propostas de Tyler, percebemos que a avaliação seria responsável por oferecer elementos para uma crítica fundamentada da instituição, baseada em dados empíricos, e permitiria, ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação. Desta forma, possibilitaria o aprimoramento dos programas com a eliminação do que foi tido como inoperante e o desenvolvimento daqueles aspectos considerados positivos.

De acordo com os objetivos propostos por Tyler, a avaliação seria também responsável por oferecer informações relativas à eficiência dos sistemas, especialmente em relação à aprendizagem, como aponta Vianna (2000):

A avaliação, na proposta de Tyler, dado o seu caráter sistemático, possibilita eliminar com segurança todos aqueles elementos que possam gerar desconfiças da parte da comunidade, porque os dados levantados mostram o sucesso operacional do currículo, ou, então, apontam aqueles elementos que devem ser imediatamente corrigidos com o fito de restaurar a credibilidade que se deve depositar em uma escola bem orientada. (VIANNA, 2000, p.51)

No que diz respeito à interação professor/aluno, as propostas de Tyler indicavam que o professor devia deixar claro aos estudantes aquilo que pretendia alcançar. Os alunos ficariam, assim, em condições de apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola, do currículo e do professor. O modelo de Tyler traz um enfoque da avaliação

não como uma questão isolada, mas baseada em diversos pontos da sua concepção de educação.

A teoria da avaliação, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos de 1960, sobretudo, foi muito ampla a divulgação da proposta de Tyler conhecida como “avaliação por objetivos” (HOFFMANN, 2005). Tal proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão, embora a partir da década de 1960 teóricos como Cronbah, Scriven, Parlett e Hamilton tenham defendido posições críticas à concepção do modelo Tyleriano nos Estados Unidos e Inglaterra.

Para Cronbah, a finalidade da avaliação não era apenas fazer um julgamento final, mas oferecer meios que possibilitassem o aprimoramento dos currículos. Junto a isto, compreendia o caráter multidimensional dos resultados da aprendizagem. Os trabalhos de Cronbah foram continuados e ampliados pelas proposições de Scriven que introduziu um novo elemento de grande significado à prática avaliativa: a obrigação do avaliador determinar o valor do que está sendo objeto da avaliação. Segundo Vianna (2000), a reação mais veemente contra a avaliação por objetivos, modelo estabelecido por Tyler, partiu de Parlett e Hamilton (1972), na Inglaterra, pois propunham uma avaliação de tradição humanística, divulgada por intermédio de uma linguagem acessível aos diferentes grupos interessados no assunto e que superasse o dogmatismo metodológico.

De acordo com as abordagens acerca das teorias avaliativas, percebemos que o modelo de Ralph Tyler, embora questionado, ainda possui grande influência na educação brasileira. Tal proposta reforça a idéia de que até o final da década de 1970, a escola se configurava como um ambiente de práticas autoritárias. O processo de redemocratização e de re-significação da educação e do ensino também trouxe fortes

contribuições para os estudos voltados para a avaliação, porém, ainda não são decisivos para a superação da “avaliação por objetivos”. Hoffmann (2005) denuncia que:

Embora esse enfoque tenha recebido sérias críticas de muitos outros teóricos em avaliação, o que se percebe é que essas críticas e os modelos contemporâneos não foram decisivos para a derrubada dessa concepção, sedimentada fortemente na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação, em publicação na área da avaliação. (HOFFMANN, 2005, p.33-34)

Atualmente, a produção bibliográfica, no Brasil, que tem por objeto a avaliação das aprendizagens, possui grande expressão. A concepção de avaliação como prática educativa e mediadora mostra-se clara nas obras dos estudiosos da área. Dentre elas podemos destacar as propostas de Hoffmann (1993) em relação à “avaliação mediadora”, Saul (1995) com a “avaliação emancipatória” e Silva (2006) com a perspectiva “formativa-reguladora”.

Para Hoffmann (1993), a avaliação mediadora é aquela que se opõe ao paradigma sentencivo e classificatório. A ação avaliativa é concebida, portanto, como uma mediação pela qual se encoraja a reorganização do saber. É um movimento que tem por objetivo a reciprocidade intelectual entre os sujeitos da prática educativa, ou seja, professor e estudante buscando coordenar e reorganizar suas idéias.

No que diz respeito à avaliação na perspectiva emancipatória⁹, defendida por Saul (1995), podemos caracterizá-la como um processo de descrição, análise e crítica de uma determinada realidade, visando sua transformação. Seu interesse primordial é emancipador, e busca provocar a crítica de modo a libertar os sujeitos de condicionamentos deterministas. De acordo com Saul (1995), a avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e permitir que o homem, através de sua consciência crítica, imprima uma nova direção a suas ações.

⁹ Saul deixa claro que a avaliação emancipatória destina-se a programas educacionais ou sociais. Porém, utilizaremos aqui o seu paradigma de avaliação educacional.

Os princípios norteadores da avaliação levantados por Hoffmann e Saul nos mostram um novo olhar sobre a avaliação educacional. A partir desse movimento de renovação, nos propomos a trabalhar com a perspectiva de avaliação formativa-reguladora que não se distancia dos fundamentos da avaliação mediadora e da avaliação emancipatória, mas a amplia. Ela nos traz contribuições significativas, dentre as quais se destaca a que defende a importância de se assumir a avaliação das aprendizagens como um processo sistemático baseado nas relações entre os sujeitos e as dimensões da prática docente.

Segundo Silva (2006), o sentido da avaliação é compreender o que ocorre na interação entre o ensino e a aprendizagem para uma intervenção consciente do professor, refazendo o planejamento e o ensino para que o estudante também tome consciência de seu percurso de aprendizagem e possa criar suas próprias estratégias.

Diante dessas perspectivas, procuramos tratar da prática avaliativa que se aproxima da nossa concepção de ensino e, portanto, é entendida como uma ação reflexiva pela qual se acompanha os educandos – respeitando-os em suas diferenças - em sua trajetória de construção do conhecimento, mas que também contribui para redirecionar o trabalho do professor. De acordo com Silva (2006), para respeitarmos os caminhos de aprendizagem dos estudantes é preciso flexibilização da ação pedagógica em função dos sujeitos em formação.

A ação avaliativa materializa-se em função das finalidades do fazer pedagógico, ou seja, a intencionalidade da avaliação depende dos objetivos da ação docente como um todo. Na medida em que o ensino for fragmentado, assim como o currículo¹⁰; e o planejamento for apenas uma ordenação de atividades, a avaliação se configura como

¹⁰ Nos referimos à fragmentação da prática curricular, ou seja, a construção do projeto escolar desvinculado das outras dimensões educativas da instituição. Nesse sentido, o currículo será compreendido simplesmente como uma prescrição dos programas e conteúdos escolares.

uma prática que tende a reforçar as desigualdades quanto às oportunidades de acesso aos conhecimentos.

Acreditamos que a complexidade que configura a ação avaliativa deve-se ao fato da mesma não estar desvinculada das questões do currículo, do planejamento e do ensino. Não se pode analisar a prática avaliativa sem levar em consideração as diversas questões que a permeiam. É importante salientar que também entendemos a avaliação numa perspectiva de ação educativa e transformadora.

Sabemos que a tentativa de re-significar a avaliação também é uma tentativa de re-significar a escola e o ensino. Se partirmos do pressuposto de que todos os estudantes podem, em específico, aprender e o que os diferenciam são os ritmos e as formas, colocaremos em xeque a concepção de homogeneidade no ambiente escolar, sobretudo da prática avaliativa.

Ao abordarmos a prática avaliativa não temos a pretensão de elencar um rol de sugestões do tipo “o que fazer”. Se assim fosse, estaríamos anulando a concepção de avaliação das aprendizagens como uma dimensão da prática docente que tem por objetivo a transformação.

Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. (ESTEBAN, 2005, p.14)

O que justifica a existência da avaliação no processo educativo, a nosso ver, é este caráter transformador que se compromete com a aprendizagem dos alunos em sua totalidade, ou seja, como sujeito histórico que constrói relações com o meio e com os outros indivíduos. Não acreditamos na avaliação como um instrumento de ameaça do professor em relação aos seus estudantes. Sabemos que, muitas vezes ela é utilizada como instrumento de repressão e controle na sala de aula. A avaliação é um processo

educativo e sistemático que redireciona o trabalho do estudante e do professor a partir da reflexão que se faz sobre o currículo, o planejamento, o ensino e o que foi avaliado.

1.2. A avaliação na perspectiva formativa-reguladora.

Quando tratamos da avaliação na perspectiva formativa-reguladora percebemos que estamos também redirecionando o debate sobre o ensino e a aprendizagem. Não podemos centrar nosso olhar para a avaliação esquecendo as variáveis que a envolvem e a compõem. A revisão do processo avaliativo está relacionada a uma nova concepção de educação e de prática docente, como apontamos no decorrer de nosso texto. Diante disto, a escola não é vista como um simples espaço criado para oferecer oportunidades de aprendizagem, mas uma instituição responsável por esta aprendizagem em que se busca não reforçar as desigualdades.

Nesse sentido, a avaliação também ganha novo significado. A concepção formativa suscita com uma nova postura pedagógica que visa superar, na escola, a exclusão, a classificação, o ensino, o currículo fragmentado e relações hierarquizadas. Diante disso, Silva (2006) aponta que a avaliação formativa-reguladora possui como características ser democrática, constante, diversificada e contínua, sistemática e intencional.

A avaliação está a serviço de uma dada finalidade, sendo um elemento determinante da ação educativa que contribui não só para a formação do estudante como também para revisão da prática docente. É neste sentido que se denomina como *formativa-reguladora*. Assim, Hadji (2001) aponta que a avaliação formativa é, sobretudo, uma avaliação informativa, no sentido de que,

Uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular a sua ação a partir disto. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprios seus erros. (HADJI, 2000, p.20)

Perrenoud (1999), por sua parte afirma que:

A idéia de avaliação formativa leva o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p.89)

A posição desses autores reforça que o grande pilar da avaliação formativa-reguladora é a intencionalidade. Ao romperem com a idéia de que avaliar é sinônimo de medida, defendem que é fundamental a tomada de consciência na prática docente. O ato de diagnosticar, por exemplo, torna-se inútil se, em consequência, não der lugar a uma ação apropriada. A avaliação, nessa perspectiva, requer uma intervenção pedagógica diferenciada. Por esta razão, a prática avaliativa precisa estar ancorada numa fundamentação teórica consistente para não se correr o risco de intervenções aleatórias e sem sistematização.

Portanto, pretendemos neste momento corroborar com a idéia de que a ação avaliativa é uma mediação pela qual se motiva a reorganização dos saberes. Segundo Hoffmann (2005: 57), corresponde a uma “ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as”.

Sabemos que a avaliação formativa-reguladora ainda não é uma prática corrente. É comum ouvirmos nos discursos dos professores o problema do hiato entre a prática avaliativa e a sua dimensão teórica. Essa separação parece estar associada, sobretudo, ao

modelo escolar vigente. A maioria das escolas ainda apresenta uma organização escolar fragmentada, burocratizada que busca a homogeneização e a padronização. Essas características não coincidem com os pressupostos da avaliação formativa-reguladora que está baseada na integração do currículo, do planejamento, da prática de ensino e da aprendizagem; respeitando as diferenças entre os sujeitos e compreendendo-os em sua totalidade.

1.2.1. A escolha dos instrumentos avaliativos

Um ponto importante a ser discutido no contexto da avaliação formativa-reguladora diz respeito aos instrumentos avaliativos. A escolha dos instrumentos avaliativos precisa estar inserida numa sistemática adequada à natureza do objeto a ser avaliado. Portanto, a idéia de diversificar os instrumentos não corresponde apenas à escolha de atividades diversificadas, aleatoriamente. É insuficiente utilizar diversos instrumentos sem ter a noção de quais objetivos precisam ser alcançados e de que forma serão tratados.

A discussão sobre a natureza dos instrumentos avaliativos está associada às funções da avaliação do ensino-aprendizagem. Essas funções dependem da intencionalidade e do momento do trabalho pedagógico que estamos vivenciando como também da base teórica que estamos nos orientando e do projeto de sociedade que queremos efetivar. Conseqüentemente, essa discussão não é meramente técnica, não se debate os instrumentos em si mesmos, mas a partir de uma variedade de questões de cunho pedagógico, político e epistemológico. (SILVA, 2006, p.74)

Luckesi (2005) afirma que o exercício da avaliação exige três passos: coleta de dados, qualificação dos dados e tomada de decisão. Os instrumentos avaliativos servem, portanto, para a coleta de dados que permitem a descrição da realidade a ser avaliada; são recursos metodológicos que o docente utiliza para processar um ato avaliativo. Ou seja, cada trabalho pedagógico vai requerer certos tipos de instrumentos avaliativos.

Acreditamos que o debate sobre a escolha dos instrumentos avaliativos está intimamente relacionado à natureza dos conteúdos educacionais a serem avaliados. Diante disso, nos fundamentamos na perspectiva de Zabala (1998) cujos conteúdos são classificados em *factuais*, *conceituais*, *procedimentais e atitudinais*. Para cada tipo de conteúdo haveria instrumentos avaliativos coerentes que podem informar significativamente sobre as aprendizagens dos estudantes.

Na contracorrente, as pesquisas sobre avaliação das aprendizagens (Zabala, 1998; Hoffmann, 2005; Luckesie 2005) indicam que a prática avaliativa, na maioria das instituições de ensino, está centrada na utilização de um único instrumento avaliativo – testes escritos, por exemplo. Essa prática fragiliza a avaliação, pois pode sinalizar a primazia de um único conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, sendo ele conceitual ou factual.

A compreensão de conteúdos *factuais* depende da compreensão de conteúdos *conceituais*. Se o docente espera que o aluno seja capaz de descrever um acontecimento como a Revolução Francesa é fundamental que o estudante tenha noção do conceito de Revolução, portanto, as atividades que contemplem conteúdos *factuais* necessitam de uma utilização conjunta de fatos e conceitos. Nesse caso, se o estudante já entende o que é uma revolução; e o que nos interessa saber, no momento, é se são capazes de lembrar nomes, datas, períodos podemos utilizar como instrumentos avaliativos provas ou testes formulados com a simples pergunta.

Segundo Zabala (idem), a rapidez da resposta e a sua certeza permite conhecer suficientemente o grau de competência dos alunos e, o que é mais importante, identificar o tipo de ajuda ou medida que o docente deverá propor para contribuir para o progresso do aluno. As provas objetivas podem ser úteis para a avaliação do conhecimento dos fatos, porém, é fundamental que sejam exaustivas, pois só assim

permitirão saber que tipo de ajuda precisa cada estudante. Nesse contexto, a utilização da prova não acontece de forma assistemática. A clareza dos objetivos a serem alcançados pelos alunos na resolução da prova permite que o professor construa um diagnóstico para que possa intervir no processo de ensino-aprendizagem.

Quando os conteúdos são conceituais dificilmente podemos afirmar que a aprendizagem está concluída. Por isso, a avaliação de conceitos é uma prática difícil a ser realizada pelo professor em certo tempo e de forma acabada. Zabala (ibidem) afirma que temos que falar de graus ou níveis de profundidade e compreensão, ou seja, algo que implica a necessidade de propor atividades em que os estudantes possam expor o que entenderam, denotando assim seu grau de desenvolvimento.

Ainda é habitual, embora cada vez mais reduzido, o uso de provas orais ou escritas em que as perguntas solicitam que os estudantes definam um determinado conceito. Para Zabala (op. cit.) as atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear apenas na repetição de algumas definições. De acordo com o autor, as melhores atividades para garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implica na observação do uso de cada um dos conceitos em situações diversas e nos casos em que os estudantes usam esses conceitos em suas explicações espontâneas.

Por vezes, o cenário educativo não favorece a observação dos conteúdos conceituais. O número de alunos em uma sala e o tempo de aula de determinado professor compromete a realização de tais procedimentos. Nesse caso, as atividades escritas tornam-se os recursos mais viáveis, porém, o professor precisa ter clareza das limitações que esse instrumento possui para se alcançar tal objetivo. É importante elaborar exercícios que conduzam os estudantes a usarem o conceito e que possam explicitar com suas palavras o que entendem sobre ele.

Nesse sentido percebemos que tanto os *conteúdos factuais* quanto os *conceituais*, de uma certa forma, podem ser expressos por escrito. Tal situação se modifica quando tratamos dos *conteúdos procedimentais* pois esses implicam um saber fazer e o conhecimento sobre o domínio desse saber fazer só pode ser verificado em situação de vivência destes conteúdos.

As atividades adequadas para conhecer o grau de domínio, as dificuldades e obstáculos em sua aprendizagem só podem ser as que proponham situações em que se utilizem estes conteúdos procedimentais. Atividades e situações que nos permitam realizar a observação sistemática de cada um dos alunos. Conhecer até que ponto sabem dialogar, debater, trabalhar em equipe, fazer uma pesquisa bibliográfica, utilizar um instrumento, se orientar no espaço, etc., só é possível quando os alunos realizam atividades que implicam dialogar, debater, fazer uma pesquisa, etc. (ZABALA, 1998, p. 207)

As habituais atividades escritas, no que dizem respeito aos conteúdos *procedimentais*, só têm sentido caso o procedimento a ser realizado exija a utilização de papel. A escrita, o desenho, a representação gráfica do espaço, os algoritmos matemáticos são exemplos de procedimentos a serem avaliados. Outros conteúdos, como a transferência, a classificação, a inferência e a dedução, também podem ser expressos por escrito. Todavia, na maioria dos casos, só é possível avaliar o nível de competência dos alunos se os colocamos diante de situações que lhes conduzam a desenvolver o conteúdo procedimental e que seja facilmente observável.

Percebemos, portanto, a dificuldade em avaliar aprendizagens conceituais e procedimentais. No campo dos conteúdos *atitudinais* surge uma maior insegurança na avaliação dos alunos. Para Zabala (op. cit.), a dificuldade consiste no fato de que, tradicionalmente, as escolas tendem a menosprezar estes conteúdos e reduzem a avaliação a uma função sancionadora expressa quantitativamente. Essa situação junto à falta de experiência nesse campo faz com que, muitas vezes, se questione a necessidade de avaliar conteúdos *atitudinais*.

Para percebermos as necessidades dos alunos e o que valorizam, é necessário que na classe e mesmo na escola surjam situações conflitantes que permitam a observação do comportamento dos estudantes por meio das relações inter-pessoais. Acreditamos que tal condição também se configure como uma dificuldade para que a avaliação dos conteúdos atitudinais seja realizada. É importante salientar que esses conteúdos manifestam-se em debates, atividades em grupo, ou seja, em manifestações que possam ocorrer dentro ou fora da sala de aula.

Diante do estudo da relação entre tipos de conteúdos e de instrumentos avaliativos coerentes a cada um deles, reforçamos a idéia de que os instrumentos escolhidos e construídos¹¹ atendem a determinados critérios fundamentais como o da viabilidade, da utilidade, da pertinência e da boa elaboração (Silva, 2006). O primeiro critério preocupa-se em saber se os instrumentos são possíveis de serem utilizados de maneira que os alunos possam respondê-los de forma reflexiva. É importante nos indagar se os instrumentos de avaliação propostos favorecem os estudantes a pensarem e a criarem hipóteses.

No que diz respeito à utilidade, trata de saber se as questões contempladas nas atividades são relevantes para a trajetória de aprendizagem dos alunos e se possibilitam ao docente informações que favoreçam a análise de sua prática. Por isso, “os conteúdos dos instrumentos avaliativos precisam estar relacionados com os objetivos, os critérios e os níveis sociocognitivos dos aprendentes e para que provoquem o raciocínio reflexivo dos alunos” (Silva, 2006, p.77)

A pertinência nos leva a questionar se os instrumentos avaliativos estão coerentes com o processo de ensino e o planejamento. Ou seja, é uma categoria que nos

¹¹ Admitimos que alguns instrumentos são construídos a partir da negociação entre docente e discentes.

conduz a vigilância da fragmentação do trabalho pedagógico já que um processo avaliativo formativo regulador fundamenta-se na articulação.

Outra questão fundamental a cerca da escolha dos instrumentos avaliativos refere-se a sua elaboração. Os enunciados e comandos precisam ser precisos para que não deixem margens a dúvidas.

Os instrumentos não podem ser utilizados como armadilhas e sim trilhas para a construção de saberes e de competências. As questões e os procedimentos contidos nos instrumentos avaliativos necessitam ser claros e relevantes para o processo de aprendizagem e, por conseguinte, para a efetivação do ensino. (SILVA, 2006, p.78)

Diante de tal discussão pretendemos ratificar que a prática avaliativa não é concebida como um sinônimo de instrumento avaliativo. A seleção dos instrumentos é uma das dimensões da prática avaliativa, pois a mesma depende sobretudo da intencionalidade da avaliação que repercute sobre a seleção e da análise dos dados que os instrumentos produzem. Nesse sentido, não compartilhamos da perspectiva de que os instrumentos de avaliação são mecanismos de medição, classificação e seleção.

1.2.2. O que o erro diz aos docentes?

O debate sobre o erro na avaliação ganha grande importância, nas últimas décadas, tornando-se fundamental quando tratamos da avaliação formativa-reguladora. Ele não é visto como algo a ser desprezado, mas como um indicativo para a reestruturação do ensino e das situações didáticas.

As idéias construtivistas e sócio-construtivistas da aprendizagem re-significaram a análise sobre erro. Os estudos de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Vergnaud contribuíram para que pudessemos compreender o erro como um processo dinâmico e lógico. Tais contribuições procuraram superar a noção de que avaliação seria o momento de testar se

os estudantes seriam capazes ou não de reproduzir um determinado conhecimento que lhes foi transmitido.

A concepção de que o erro é sinônimo de fracasso está fundamentada na perspectiva skinneriana do que é ensino e do que é aprendizagem. As teorias de Skinner foram formuladas com base em experiências com animais. Um ponto chave da sua proposta de aprendizagem é o condicionamento. De acordo com este teórico, tudo do comportamento humano é fruto de um condicionamento.

Diante disso, é possível estabelecer uma relação entre as propostas de Skinner e a “Pedagogia Tradicional”. Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como uma tabula rasa receptora de qualquer conhecimento. A apreensão destes conhecimentos depende do condicionamento e do estímulo que é oferecido a cada sujeito.

O importante para a aprendizagem, portanto, são as respostas imediatas como resultado de um determinado estímulo. A exemplo disso, citamos as máquinas de ensino idealizadas por Sidney L. Pressey, na década de 1920, cujo destino era o teste automático de informações. O material didático usado nas máquinas era fator determinante para o seu sucesso. Nesses aparelhos, os alunos deparavam-se com questionamentos onde as respostas não estavam à mostra. Após resolver determinada questão, o estudante deveria verificar se obteve êxito, ou seja, se a sua resposta estava de acordo com a proposta pela máquina. Este instrumento não tinha apenas o objetivo da auto-avaliação, mas também, era fundamental para a aprendizagem.

Estas máquinas, como Pressey indicava, podiam não só testar e avaliar podiam também ensinar. Quando um exame só é corrigido e devolvido depois de uma demora de horas ou dias, o comportamento do aluno não se modifica apreciavelmente. O resultado imediato fornecido pelo aparelho de auto-avaliação, entretanto, pode ter um importante efeito educativo. (SKINNER, 1972, p.29)

O conceito de aprendizagem de Skinner corresponde à reprodução de conhecimento. A avaliação, por sua vez, é compreendida como uma verificação se os

conhecimentos ensinados estão sendo reproduzidos de maneira ideal. De acordo com esta proposta, o erro é visto como reflexo do fracasso, por isso, deve ser evitado. Nas situações em que o professor se depara com os erros dos estudantes, é fundamental a aplicação de um castigo. Portanto, o ato de aprender está intimamente relacionado ao ciclo vicioso entre estímulos e recompensa e não a um processo de construção baseado na interação entre o sujeito e o objeto.

Na medida em que ressignificamos a compreensão de prática docente passamos a nos afastar da perspectiva skinneriana de avaliação e, dentro disso, passamos a rever o significado dos erros dos estudantes. Se assumirmos a avaliação numa dimensão formativa-reguladora é importante compreender como os estudos de Piaget – e demais teóricos construtivistas – contribuíram para que entendêssemos o erro como um indicativo.

De acordo com Piaget, o progresso cognitivo não é consequência da soma de pequenas aprendizagens, mas é conduzido por um processo de equilíbrio. O desenvolvimento das estruturas mentais depende do funcionamento constante de dois processos: assimilação e acomodação. A assimilação corresponde ao processo pelo qual o sujeito interpreta as informações do meio. Já a acomodação é um processo complementar à assimilação e diz respeito à modificação de um esquema assimilador. Dessa forma, a aprendizagem se dá quando ocorre um desequilíbrio entre esses dois processos, ou seja, um conflito cognitivo, como aponta Pozo:

Segundo Piaget, o progresso das estruturas cognitivas baseia-se em uma tendência a um equilíbrio crescente entre ambos os processos. Quanto maior for esse equilíbrio, menores serão os fracassos ou erros produzidos pelas assimilações ou interpretações das coisas. Porém, e isto também é muito importante, somente dos desequilíbrios entre esses dois processos surge a aprendizagem ou mudança cognitiva. (POZO, 2002, p.181)

Assim, os estudos piagetianos sugerem situações que privilegiem desafios. Para o educador, é importante propor atividades que sejam provocativas. A resolução de problemas envolve a questão do erro. Para Piaget, o erro é o resultado visível de um processo dinâmico que dirige o desenvolvimento cognitivo; podendo ser considerado como manifestações dos desequilíbrios.

Do ponto de vista da prática avaliativa, tal abordagem tem um papel fundamental. Além de haver uma lógica nos erros do estudante, eles são fundamentais para o progresso dos mesmos. Correspondem, portanto, há indicativos de que o sujeito não incorpora passivamente as informações relativas ao seu meio. Contudo, os conflitos cognitivos podem causar no indivíduo insegurança ou indecisão. César Coll (2000) aponta:

Os desequilíbrios podem manifestar-se em forma de erros e em alguns casos, são acompanhados de um sentimento de conflito e até de contradição. Isso ocorre quando o sujeito se dá conta de que a aplicação de um esquema ou a coordenação de diversos esquemas para resolver um determinado problema leva a um resultado inesperado que ele julga insatisfatório. Em muitos casos, os conflitos traduzem-se em uma conduta insegura e de indecisão (COLL, 2000, p. 255)

Embora a Teoria Genética não esteja voltada diretamente ao ambiente escolar, passou a sustentar princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar, no caso do ensino de História, por exemplo, a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização a dominarem conceitos abstratos como o de “tempo histórico”. Concomitante a isso oferece grande contribuição para os estudos sobre avaliação formativa-reguladora na medida em que esta propõe que o professor promova situações educativas que levem o educando à reflexão do educando e ao acompanhamento do seu processo de construção de conhecimentos por parte do próprio professor.

Nessa perspectiva, a avaliação distancia-se da concepção de simples verificação de respostas certas ou erradas. O desempenho dos alunos pode indicar proximidades ou distanciamentos em relação aos objetivos. Sendo assim, em nosso texto, denominamos de erros os possíveis distanciamentos entre o desempenho (respostas) dos estudantes com relação aos objetivos construídos pelo avaliador.

As respostas dos estudantes a uma determinada situação didática¹² oferecem inúmeras possibilidades de análise. O erro é visto como uma fonte de conhecimento pedagógico, portanto, a ação avaliativa faz-se presente na interlocução entre a análise das respostas e a tomada de decisão do docente na (re) organização do processo de ensino-aprendizagem.

O que se busca, numa avaliação formativa-reguladora é o registro e a análise dos erros como indicativo da compreensão dos estudantes sobre um determinado conteúdo. Na medida em que o equívoco deixa de ser interpretado como fonte de julgamento e punição, caminhamos para a compreensão de que os mesmos são necessários a construção do saber. Não pretendemos ressaltar a idéia de que o conhecimento é construído com base apenas nos equívocos. Buscamos evidenciar a idéia de que o erro pode ser fonte de saberes diversos.

A despeito dos avanços realizados pelas teorias da aprendizagem e da avaliação, o modelo de avaliação vigente na maioria das escolas está fundamentado na perspectiva de que há uma resposta padronizada para cada tipo de pergunta ou desafio lançado pelo professor. Qualquer distanciamento entre a resposta dada pelos estudantes e aquela prevista pelo professor é caracterizado como um fracasso. O fracasso pode ser atribuído ao aluno por algum insucesso no processo de aprendizagem, ou ao professor que não ensinou o conteúdo de forma devida.

¹² Chamamos de situação didática qualquer desafio a ser respondido pelos estudantes, podendo compreender a resolução de testes e provas; apresentação de trabalhos; produção textual; questões atitudinais.

Considerando a perspectiva de avaliação formativa-reguladora, entendemos que num processo de avaliação é fundamental que o docente tenha clareza dos objetivos e objetos a serem avaliados. Diante disso, entendemos que a (re) leitura que se faz dos erros dos estudantes é uma tarefa difícil, pois a mudança de postura em relação ao erro suscita uma nova concepção de avaliação das aprendizagens.

1.2.3. O desempenho dos estudantes: Uma questão de medida?

O termo “avaliação das aprendizagens” é polissêmico e geralmente é interpretado como sinônimo de instrumentos avaliativos; como um conjunto de procedimentos utilizados por professores para verificarem o desempenho dos estudantes ou, ainda, como a análise dos resultados alcançados pelos avaliados. Quando usamos essa expressão para nos referirmos à fase de análise dos desempenhos dos estudantes nos questionamos se tal processo é uma questão de medição ou quantificação.

O uso da medida no processo de ensino-aprendizagem configura uma tentativa de constatar com exatidão as dimensões dos desempenhos dos alunos. Seu objetivo consiste em verificar a quantidade de informações que os estudantes assimilaram sobre determinado assunto. Essa perspectiva predominou durante décadas nos sistemas educacionais e, até os dias de hoje, ocupa lugar central nas avaliações nas escolas brasileiras (Romão, 2005, p. 72).

Inicialmente, as pesquisas da área educacional no campo da avaliação exerceram fortes críticas sobre a quantificação. O uso de provas como instrumento avaliativo e da nota como o indicativo de desempenho passou a ser visto como dimensões de uma prática avaliativa a ser descartada. Em contrapartida, surgem proposições marcadamente favoráveis a supremacia dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo estes

últimos, sempre que possível, serem desprezados. Criou-se, assim, um contexto de dualidade entre o caráter quantitativo e o qualitativo da avaliação.

Nosso debate não está centrado na idéia de que há um maniqueísmo entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação. Segundo Demo (2002, p.40), é possível indicar fenômenos qualitativos através de expressões quantitativas, desde que se tenha a devida consciência de tal reducionismo.

Diante disso, damos continuidade à discussão sobre a análise do desempenho escolar partindo do princípio de que a quantificação do desempenho é uma ação de extrema fragilidade quando realizada de forma assistemática. Ou seja, é fundamental ter clareza de que nem todas as tarefas escolares são organizadas de forma a resultarem em valores exatos.

Todavia, a noção de medida e quantificação no ambiente escolar ainda é confusa, como aponta Hoffmann (2005)

O que se percebe é que os professores não definem o termo medida com clareza. O que acontece é, então, a atribuição de graus numéricos a vários aspectos relacionados à vida do aluno na escola, indiscriminadamente. Decorre, desse equívoco, a atribuição de notas a aspectos atitudinais (comprometimento, interesse, participação) ou a tarefas deles que não admitem escores precisos (redação, desenhos, monografias). (HOFFMANN, 2005, p.40)

O que se pode perceber nas instituições de ensino é que muitos professores têm a compreensão de que tudo pode ser mensurado sem perceber que as notas são atribuídas de forma arbitrária. Na tentativa de superar tal arbitrariedade, algumas instituições alteraram seu regimento com relação à análise do desempenho dos alunos. Dentre as mudanças está a substituição da utilização de notas como indicativos de desempenho para a utilização de conceitos ou pareceres descritivos.

Segundo Hoffmann (2005, p.43), os conceitos passaram a fazer parte do regimento das escolas por influência do escolanovismo. A mudança teve,

principalmente, dois objetivos: o primeiro consistia em minimizar o privilégio dos escores finais do aluno obtidos em provas periódicas e, o segundo, visava encaminhar para análise os aspectos afetivos e psicomotores junto aos cognitivos, estes os mais privilegiados. Os conceitos foram adotados como expressões representativas do desempenho global dos alunos.

Podemos afirmar que a adoção de conceitos nas escolas alcançou alguns resultados significativos na medida em que estabelecia um abandono ao privilégio da mensuração. Todavia, se percebemos alterações quanto a forma de registrar e identificar o desempenho dos estudantes, em muitas circunstâncias não houve mudanças na intenção do que se fazia. Para Hoffmann (2004), esse distanciamento entre a forma e o sentido do que se faz deve-se a crença de que a mudança de normas e regimentos suscita uma imediata mudança na prática docente.

Recebo, para análise, inúmeros regimentos escolares. Os textos introdutórios ao capítulo sobre avaliação apresentam, em geral, intenções e justificativas altamente válidas e coerentes de uma avaliação contínua, em respeito às diferenças, etc. No que se refere a normas de sua efetivação, entretanto, apresentam-se tabelas numéricas, pesos, médias de aprovação, correspondência entre conceitos e percentuais, determinações sobre períodos de recuperação e outras tantas normas dissonantes do corpo teórico. (HOFFMANN, 2004, p. 147)

A situação descrita pela autora revela que a tentativa de ressignificar a análise do desempenho escolar ainda está arraigada de uma concepção de mensuração. Em muitas instituições, por exemplo, os conceitos são decodificados de escalas numéricas, o que reforça o reducionismo da avaliação à concepção de medida.

As práticas rotineiras de avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo, provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas no sistema de classificação dos estudantes. (HOFFMANN, 2005, p. 44)

A dimensão da expressão do desempenho dos alunos é muito mais ampla e séria do que se definir por notas ou conceitos. Todavia, entendemos que o uso de conceitos evita o estigma da precisão, que, de ordinário, resvala para a classificação e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo de notas nas escolas.

Na tentativa de superar a concepção classificatória da avaliação, algumas instituições de ensino, sobretudo aquelas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental, substituíram o uso de notas e conceitos pela utilização de pareceres pedagógicos. Esse indicativo funciona como uma espécie de diagnóstico, por escrito, construído pelo professor a partir da avaliação que realiza do desempenho de seus alunos durante um determinado período.

A preocupação em avaliar o desempenho dos alunos em sua totalidade faz com que as escolas – fundamentadas em perspectivas teóricas renovadas acerca da avaliação – reformulem os procedimentos para o registro e a divulgação desse desempenho. Porém, gostaríamos de ressaltar que os registros dos desempenhos– notas, conceitos e pareceres – não são o fim do processo de avaliação. Correspondem a indicativos que oferecem informações a professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e, por isso, são eixos norteadores da prática docente.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

O debate teórico sobre as pesquisas sociais e o exercício da construção de nossa pesquisa vieram elucidar a importância do encaminhamento metodológico para que o pesquisador tenha clareza do seu objeto, dos objetivos, do campo empírico, dos sujeitos e, sobretudo, da relação entre esses aspectos e o seu aporte teórico. A vivência enquanto pesquisadora da área educacional fez com que pudesse desconstruir a concepção de que o percurso metodológico de uma investigação não diz respeito apenas aos instrumentos e procedimentos necessários para a coleta de dados.

É nesse movimento de construção e descoberta que a pesquisa toma corpo. Entendemos que o encaminhamento metodológico aproxima cada vez mais o pesquisador do seu objeto. A metodologia nas Ciências Humanas exige que tenhamos clareza de suas especificidades, tendo a percepção de que as pesquisas nessa área são significativamente diferentes das pesquisas no campo das Ciências Naturais. Segundo Minayo (1998), o grande diferencial corresponde ao objeto de pesquisa, pois nas

Ciências Humanas estes objetos são históricos dizem respeito aos fenômenos sociais e humanos.

De acordo com Santos (1989), nas pesquisas sociais há o “primado das relações sociais”, ou seja, os fenômenos não se justificam por eles mesmos. Estão imbricados a outros de acordo com suas intercessões e particularidades. No caso de nossa pesquisa, entendemos que a prática avaliativa dos professores não se constrói isolada do seu contexto de trabalho e sua história de vida. O trabalho docente está relacionado à vivência dos professores (enquanto estudantes e profissionais), as relações estabelecidas no ambiente de trabalho, aos marcos regulatórios estabelecidos pela Secretaria de Educação e às propostas políticas da Secretaria.

Nesse sentido, a construção do conhecimento não está voltada para uma análise pontual sem levar em consideração o contexto social e as relações existentes. O interesse do pesquisador não se origina do vazio. Minayo aponta (2002, p.17) que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Essa concepção de Minayo nos parece pertinente quando voltamos os nossos olhares para a área educacional. A construção do nosso objeto de pesquisa não está baseado apenas nas discussões acadêmicas, mas na relação entre esses referenciais teóricos e a atividade docente. Nossa pesquisa nasce no ambiente escolar e entendemos que é para ele que deve retornar, não só como uma intervenção mas, principalmente, como questões que podem ajudar a (re) pensar a escola.

Assim sendo, a escolha da metodologia desta pesquisa tem relação com a natureza e o enfoque do seu objeto de investigação, enquanto objeto das Ciências Humanas, essencialmente qualitativo. O interesse em analisar as concepções e práticas avaliativas de professores de História de um sistema público de ensino implica uma

preocupação com um nível da realidade que para nós precisa ser compreendido como um processo e não como produto. Essa perspectiva trabalha com um universo de significados, desejos, contextos, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a uma análise matemática (MINAYO, 2002, p.22/23)

Um dos pressupostos da abordagem qualitativa diz respeito à compreensão da realidade em sua complexidade e singularidade não como algo simples que possa ser descrito a partir de leis universais. O conhecimento não representa a soma de fatos definidos pelas constatações imediatas do dado empírico. O caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito participante cuja significação para o problema estudado pretendemos explicitar.

Para a concretização dos objetivos de nossa pesquisa, elegemos como campo de investigação três escolas da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, situadas na cidade do Recife, que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª séries), cujos sujeitos foram selecionados dentre os/as professores/as de História de tal segmento.

A opção por trabalharmos com escolas do Sistema Estadual de Ensino deve-se ao seu modelo de organização curricular seriado. Entendemos que esse modelo de organização traz uma concepção de avaliação que se aproxima da que nos propomos a investigar; diferente, por exemplo, das escolas que estão organizadas em ciclos de aprendizagens. Somado a isso, podemos apontar nossa experiência enquanto docente de um projeto da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco em escolas desse Sistema, integradas Gerência Regional de Ensino (GRE) Recife Sul. O interesse pelas séries finais do Ensino Fundamental é justificado pelo fato de que a organização do currículo é disciplinar e cada disciplina é ministrada por um professor específico.

Os critérios de escolha dos sujeitos também obedecem às intenções da pesquisa. Nas escolas do Sistema Estadual de Pernambuco, nem sempre as disciplinas estão sob a regência de um docente com formação que o habilite, de forma compatível, ao magistério da área de conhecimento em que atua. Existem indivíduos formados em Letras, Artes Plásticas, Geografia, Ciências Sociais que ensinam História nas séries finais do Ensino Fundamental. No entanto, optamos por trabalhar com professores de História que possuem uma formação em História (Licenciatura ou Bacharelado) pois acreditamos que assim pudessem responder melhor aos objetivos de nossa pesquisa tratando com mais propriedade o debate sobre o ensino de História e a avaliação nessa disciplina.

No que diz respeito ao vínculo com o Sistema Estadual de Ensino, selecionamos professores sem levar em consideração o tipo de contrato firmado com a Secretaria de Educação do Estado. Pretendemos investigar as práticas avaliativas e as concepções que fundamentam a prática de sujeitos que estejam exercendo a atividade docente, independente deles possuírem vínculo efetivo ou temporário, uma vez que todos são professores que exercem a atividade docente de pleno direito. Um outro critério considerado foi a disponibilidade dos docentes para participarem da pesquisa.

Para nos aproximarmos do objeto de investigação utilizamos como instrumentos e procedimentos metodológicos a *análise documental* das diretrizes e normas relativas à avaliação, no âmbito nacional e estadual¹³; a *entrevista* com os professores participantes; a *observação* da prática docente e um *memorial* onde os sujeitos eram questionados a cerca das lembranças que guardavam sobre avaliação das aprendizagens em História na condição de aluno (Educação Básica e Ensino Superior) e de docente.

¹³ Estamos nos referindo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – 9.394/06), aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN's) e às Instruções da Secretaria de Educação de Pernambuco, em especial a de nº 02/2002.

Cada procedimento e instrumento de investigação têm sua relevância na construção da pesquisa, de modo que não hierarquizamos um em detrimento de outro já que cada um contribui, ao seu modo, para que nosso objetivo de analisar práticas e concepções de avaliação seja alcançado. Consideramos a análise das diretrizes e normas um instrumento importante porque tais documentos constituem um marco referencial que baliza a prática avaliativa do Sistema Estadual de Ensino. Os professores, enquanto membros integrantes do Sistema, podem concordar no todo, em parte ou discordar, também no todo ou em parte, das instruções constantes dessas diretrizes.

A *entrevista* é o procedimento pelo qual podemos inferir as concepções que fundamentam a prática avaliativa de professores de História. De acordo com Otávio Neto (2002, p.57), a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos atores sociais”.

Nesse sentido, entendemos que a entrevista não se configura apenas como um instrumento secundário ou complementar dos demais. É uma fonte fundamental de informações sobre as concepções que os docentes construíram sobre determinado objeto. Utilizamos de entrevistas semi-estruturadas, pois foram formuladas perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa que sofreram alterações no processo da coleta informações¹⁴.

As *entrevistas* foram precedidas pelas observações que ocorreram em sala de aula em situação de ensino-aprendizagem de História em turmas de 5^a a 8^a séries. Optamos por entrevistar os professores após a observação, pois os questionamentos das entrevistas poderiam nortear a ação docente enquanto estavam sendo observados. Esse procedimento nos parece importante, pois podemos captar uma variedade de situações que nos aproximam cada vez mais do real.

¹⁴ Ver roteiro de entrevista em anexo – Anexo A

A escolha por observarmos as aulas de História baseou-se na nossa concepção de prática docente e no que indicavam as instruções de avaliação do Sistema Estadual de Ensino. De acordo com o marco regulatório, a avaliação das aprendizagens deve acontecer de forma processual e contínua. Diante disso, levantamos a hipótese se o marco regulatório estiver sendo observado de que, os estudantes estariam sendo avaliados nas mais diversas situações do processo de ensino-aprendizagem.

Os focos de *observação* consistiam na escolha dos instrumentos avaliativos usados pelos professores; na periodicidade com que usavam os instrumentos; no modo como os professores tratavam os erros dos estudantes, a partir do que pretendíamos inferir, o papel que a avaliação assumia na prática docente. Destinamos para esse procedimento três aulas semanais, em média, independente da série - entre 5ª e 8ª séries - ou turma em que o professor estivesse lecionando.

A duração da *observação* em sala foi de dois meses, tendo variado de uma turma para outra de acordo com o critério da exaustão. Ou seja, se identificávamos que nossas questões podiam ser contempladas num período breve, dávamos por encerrado o período de observação. Do mesmo modo se podemos sentíssemos a necessidade de prorrogar o término das observações, no caso de nossos objetivos não terem sido alcançados. As informações sobre aspectos da avaliação observados foram registrados num diário de campo que tinha os focos de análise como eixos norteadores¹⁵.

Um outro instrumento de pesquisa do qual lançamos mão foi o *memorial* pelo qual pudemos analisar as concepções sobre avaliação construídas pelos professores a partir de sua história escolar¹⁶. Há um interesse crescente entre pesquisadores que tomam como objeto de pesquisa a vida de professores, partindo do pressuposto que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações,

¹⁵ Ver em anexo o roteiro de observação – Anexo B

¹⁶ O memorial foi construído com base nos depoimentos orais dos professores. Ver o roteiro em anexo – Anexo C

preocupações parecem estar correlacionados com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos mesmos.¹⁷ Por outro lado, como afirma Alberti (2000, p.3), “a ênfase na biografia, na trajetória do indivíduo, na experiência concreta faz sentido porque a biografia mostra o que é potencialmente possível em dada sociedade ou grupo.”

Segundo Arroyo (2000), o docente inicia sua carreira profissional familiarizado com o ambiente de atuação. O “saber-fazer” dos docentes do passado deixou marcas na prática dos educadores atuais. Portanto, acreditamos que a prática avaliativa dos professores está fundamentada numa concepção que não foi construída apenas em sua atividade docente e nas discussões teóricas, mas também sofreu influências de sua vivência enquanto estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. As informações obtidas por meio do memorial são hipóteses explicativas da prática avaliativa dos sujeitos de nossa pesquisa.

A clareza do objeto de estudo, dos objetivos da pesquisa, dos instrumentos e procedimentos metodológicos nos permitiu dar início ao trabalho de campo. Segundo Minayo (1998), o campo, na pesquisa qualitativa, é o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho de campo correspondeu a uma etapa essencial da pesquisa e requereu uma constante vigilância no que diz respeito aos objetivos e a problemática da pesquisa, pois o contato com o campo empírico nos conduz a outros questionamentos não só da prática avaliativa, mas de toda a prática pedagógica.

2.1. As aproximações com o campo empírico

¹⁷ Podemos citar as produções de Batista Neto (2005, 2006) e Antônio Montenegro (2005).

O contato inicial com o campo empírico nos revelou algumas dificuldades para que pudéssemos dar início à investigação, sobretudo com relação à disponibilidade dos professores para colaborarem com a nossa pesquisa. Em determinadas escolas, fomos bem recebidos e pudemos contar com o auxílio de educadores de apoio e funcionários do setor administrativo. Noutras instituições, a receptividade foi difícil, sendo necessário deixar claro, a todo momento, que nosso trabalho não se propunha a fazer um relato dos problemas da escola e da prática docente.

Diante dessa heterogeneidade do campo empírico, começamos a estabelecer o primeiro contato com professores para sabermos se atenderiam aos critérios definidos para a escolha dos sujeitos.

A primeira escola visitada possuía um quadro de quatro professores que lecionavam História nas séries finais do Ensino Fundamental. Dos quatro professores, apenas um deles possuía formação específica para ministrar a disciplina e se dispôs a participar de nossa pesquisa.

A escola que fizemos contato em seguida, funcionava apenas com o Ensino Médio, ou seja, pelos critérios estabelecidos não pôde se constituir como um campo de investigação. A terceira instituição possuía turmas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental com 6 professores de História. Tivemos contato apenas com duas docentes que possuíam formação em História e essas se dispuseram a participar da pesquisa

Procuramos, então, iniciar as observações das aulas de um professor e duas professoras de História, dos quais dois deles lecionavam numa mesma instituição. Estávamos convencidos de que esse número de sujeitos atenderia aos objetivos de nossa pesquisa, pois não pretendíamos fazer generalizações nem tampouco trabalhar com a perspectiva de amostra representativa do universo de professores de História, mas em

analisar práticas avaliativas de sujeitos que compõem o Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, levando em consideração suas particularidades. Não se trata de expressar individualidades dos sujeitos participantes, tão somente, mas de analisar situações e questões expressivas e significativas, relativas à prática docente.

Nessa fase inicial, dois professores – de escolas distintas – mantiveram-se disponíveis para prosseguirem na pesquisa, todavia, uma docente desistiu de fazer parte do nosso trabalho. Havíamos conversado inicialmente e a mesma demonstrou interesse em nos ajudar, porém, no dia previsto para começarmos a observação, a professora nos deu a justificativa de que não iria se sentir à vontade no exercício de sua atividade se estivesse sendo analisado por um pesquisador de Universidade.

O discurso da professora estava baseado no hiato existente entre as pesquisas universitárias e o Sistema Público de Ensino do Estado. Ela ressaltou que teve acesso a algumas produções acadêmicas – tanto de cursos de graduação quanto dos programas de pós-graduação – e identificou relatos de situações que desvalorizavam o trabalho dos professores do Sistema Público.

Assim, procuramos estabelecer um diálogo com a docente para que ela pudesse rever esse conceito da academia e dos pesquisadores. Mesmo com o diálogo, a docente manteve-se irredutível, deixando claro que a decisão era uma postura política diante da relação Universidade-Secretaria de Educação- Docentes.

Com a desistência de uma docente, prosseguimos visitando outras escolas que oferecessem o Ensino Fundamental para encontrarmos outro professor que trouxesse contribuições a nossa pesquisa. A primeira escola visitada, após a desistência, oferecia o Ensino Fundamental, porém adotava o sistema de tele salas, sistema pelo qual cada turma está sob a regência de um único professor. Entendemos que esse modelo de

ensino-aprendizagem não atendia à nossa proposta de investigação, portanto, essa escola não se configurou como campo empírico.

A instituição que mantivemos contato posteriormente atendia aos nossos critérios e era composta por cinco professores de História no magistério das séries finais do Ensino Fundamental. Desses docentes, três não possuíam formação em História e, entre os dois restantes, apenas um deles atendia aos critérios. Este aceitou participar de nossa pesquisa.

Diante desse percurso, nossa pesquisa foi construída com três sujeitos – duas professoras e um professor – que lecionavam em três instituições distintas. Assim, chamamos de “Escola A” o espaço que visitamos inicialmente onde encontramos o primeiro sujeito – denominado de “Professor 1”. A “Escola B” corresponde à segunda escola a que tivemos acesso ao segundo docente que chamamos de “Professor 2”. A instituição que chamamos de “Escola C” diz respeito ao espaço onde encontramos o terceiro sujeito da nossa investigação, identificado por nós como “Professor 3”.

Antes de analisarmos as informações obtidas por meio dos nossos procedimentos e instrumentos de pesquisa, trataremos da caracterização do campo empírico para que possamos compreender o ambiente em que os docentes exercem a sua atividade.

2.2. Caracterização das escolas

2.2.1. Escola “A”:

A escola oferece as séries finais do Ensino Fundamental e funciona em três turnos. Está localizada no município de Recife no bairro de Boa Viagem. A sua

localização reflete o contraste social existente no bairro, pois a instituição está cercada por edifícios luxuosos e, no entanto, atende a uma população que habita as áreas periféricas do bairro cujas moradias, em geral, cresceram em ocupações situadas em terrenos alagados ou à beira dos manguezais.

Com relação aos aspectos estruturais, a instituição passou, recentemente, por uma reforma na sua área externa e em algumas salas de aula.

Ao entramos na escola temos um pequeno espaço formado por bancos de cimento, onde os alunos encontram-se antes e depois das aulas. A entrada e saída da instituição é controlada por funcionários da escola e, singularmente, por um vendedor de picolé que lá comercializa seu produto, diariamente. Do lado direito do portão de acesso, temos a secretaria e, junto à ela, a sala da educadora de apoio. Do lado esquerdo, vemos a cozinha da escola e em frente um grande pátio, ao ar livre em que ao seu redor, estão dispostas as salas de aula, a sala dos professores e a sala da direção.

As salas em que a entrada está voltada para o pátio não possuem janelas e são relativamente escuras. As outras possuem a porta de entrada voltada para o muro lateral da escola e as janelas direcionadas para o pátio.

Esse pátio está constantemente ocupado pelos estudantes, seja pela ausência de professores na sala de aula ou pela vontade própria de abandonar a sala e ficar naquele espaço. Há um constante movimento de pessoas circulando pela escola, mesmo quando todas as turmas estão em horário de aula.

Durante nossa permanência na escola, fizemos prova de grande receptividade por parte dos alunos que, inicialmente, questionavam o objetivo da nossa presença nas aulas de História. As turmas observadas – uma de 5ª série e uma de 6ª série - mostraram-se agitadas e inquietas durante as aulas. Havia poucos alunos fora da faixa etária prevista para as séries. Costumavam chegar à escola no horário previsto e,

aparentemente, não havia problemas com atraso nem com o número de estudantes faltosos.

Durante o período de observação, foi constatado que dentre as duas turmas, a 5ª série pode ser considerada, no geral, como a mais agitada. Os estudantes conversavam bastante, levantavam-se constantemente e solicitavam sair da sala de aula com frequência. Tal comportamento tinha influência de duas alunas que assumiam uma postura de liderança entre os colegas e por vezes desafiava a autoridade do professor.

Os alunos da 6ª série interagiam pouco com o professor, mas, apresentavam um bom relacionamento entre si. A localização da sala prejudicava o andamento das aulas, pois estava voltada para o pátio e os estudantes costumavam deixar a sala durante as aulas para encontrar amigos de outras turmas que estavam no pátio.

Pudemos presenciar, também, a organização de uma gincana interdisciplinar cujo tema central era a preservação do meio ambiente. A gincana durou todo o segundo semestre, e, a cada duas semanas, havia apresentação das turmas com o cumprimento de algumas provas. Nessas circunstâncias, o dia letivo era todo dedicado à gincana.

Durante o período de observação não percebemos a presença de pais ou responsáveis pelos alunos na escola. Aparentemente a gestão da escola não contava com a participação dos familiares dos estudantes. No que se refere aos funcionários da escola, tivemos contato apenas com a responsável pela cozinha. Ela parece assumir várias funções na escola, desde preparar os alimentos até atender à telefonemas e controlar a entrada e saída de alunos. Encontramos apenas duas vezes com a vice-diretora da escola¹⁸ e, em nenhum momento, com a diretora.

Os professores encontravam-se antes do início das aulas na secretaria para assinarem a sua frequência numa ata e para pegarem as cadernetas de registro das aulas.

¹⁸ Estivemos observando as aulas de História nas quintas-feiras pela manhã.

Era o espaço em que conversavam e interagiam, seja para decidirem sobre algumas atividades da escola, seja para tecerem comentários, constantes, acerca das políticas públicas voltadas para a Educação no Estado.

Nesse contexto, observamos que o todo da escola funcionava graças a soma dos trabalhos individuais de professores e funcionários. Todos respeitavam regras já instituídas – horário das aulas, a hora do lanche e o controle da saída - mas não havia uma fio condutor no trabalho escolar que desse sentido às relações entre as atividades individuais.

2.2.2. Escola “B”:

Essa instituição oferece as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Funciona pela manhã, à tarde e à noite com esses dois níveis de ensino. Localiza-se, também, no bairro de Boa Viagem e faz parte de um complexo de escola junto a outras duas instituições. O acesso à escola é fácil, pois está localizada numa das principais avenidas do bairro onde circulam muitas linhas de transporte coletivo.

O espaço físico da escola é amplo e, para chegarmos às salas de aula, atravessamos um pátio e um longo corredor. A entrada e a saída de pessoas na escola são controladas por um porteiro ou, eventualmente, por um funcionário da secretaria.

As salas de aula, a secretaria e a sala dos professores estão dispostas em corredores. A cantina localiza-se em frente a um pátio coberto, onde é servido o lanche no horário do recreio. A escola adota o sistema de “salas temáticas”, ou seja, cada disciplina possui salas específicas para que o professor possa receber as turmas. A cada término das aulas, os alunos precisam mudar de sala, caso a próxima aula seja de uma outra disciplina.

Enquanto estivemos na escola, percebemos que o deslocamento de uma sala para outra ocorre sem problemas. A turma que está chegando na sala, espera que a outra desocupe o espaço para que assim possa entrar. A sala de História é bem iluminada e está repleta de mapas e pôsteres relacionados aos conteúdos da disciplina. Além disso, possui uma estante repleta de livros que podem ser consultados tanto pelos alunos quanto pelos professores.

A escola também conta com uma biblioteca, um anfiteatro e salas de projeção para o uso didático de mídias eletrônicas.

Durante o período de observação pudemos presenciar a organização de um evento coordenado pelo Departamento de História cujo tema era o aniversário de quarenta anos da morte de Ernesto Che Guevara. Houve uma mobilização de toda a escola para a realização do evento que foi formado por palestras, debates e exibição de filmes sobre o revolucionário.

As turmas por nós observadas – duas turmas de 6ª série - mostravam-se dedicadas às atividades propostas pela escola, muito embora, durante as aulas, os alunos tenham apresentado comportamento agitado. A professora queixava-se constantemente da agitação. Numa determinada ocasião nos disse que para turmas do Ensino Fundamental seria ideal professores mais jovens, pois ela já se sentia desgastada e cansada para lidar com a agitação dos estudantes.

Os alunos nos receberam cordialmente. Em determinadas ocasiões a professora solicitou que ficássemos com os alunos acompanhando a realização de atividades enquanto ela iria resolver problemas na secretaria da escola. Enquanto a docente ausentava-se, crescia um pouco a agitação das turmas, porém, a maioria dos estudantes procurava fazer o exercício proposto.

Algo que nos chamou atenção durante a nossa permanência na escola foi a presença de pais de alunos. Diversas vezes pudemos presenciar conversas entre pais e professores sobre determinados alunos. Nessas situações a conversa dizia respeito ao rendimento e ao comportamento dos estudantes. A escola conta com a participação de um conselho formado por alguns pais de alunos. Esse conselho possui três representantes que têm o direito de participar de reuniões, junto com professores e demais funcionários da instituição.

A tomada de decisão sobre os problemas cotidianos da escola acontecia, de modo geral, no horário do recreio. A sala dos professores é um ambiente freqüentado por todos os docentes e pelas pessoas responsáveis pela administração.

Percebemos que há uma constante ajuda entre os professores, em que todos estão engajados para manter a escola organizada. Presenciamos momentos em que alguns professores ausentaram-se do trabalho e, por essa razão, outros docentes remanejaram o horário das aulas ou juntaram duas turmas para que os alunos não ficassem o dia inteiro sem atividade.

Outra situação que gostaríamos de destacar diz respeito a falta de água na escola durante todo um dia. Observávamos as aulas no período da tarde e assim que chegamos a professora nos informou que a escola estava com problemas de falta de água desde a manhã. Os professores iniciaram o trabalho da tarde, mas a escola não tinha condições de funcionar devido ao mal cheiro. Sendo assim, esperaram até o momento do recreio onde iriam reunir-se para decidirem se o trabalho na escola continuava. Coletivamente decidiram que não havia possibilidade e suspenderam as duas últimas aulas do turno.

2.2.3. Escola “C”

A escola localiza-se no bairro de Setúbal – Recife. Está numa área residencial distante das principais ruas do bairro. O acesso a escola é facilitado pelo fato de estar próxima ao terminal de uma determinada linha de transporte coletivo. Das três instituições que se configuram como campo empírico de nossa pesquisa, essa escola é a que apresenta a maior estrutura física; formada por três pavimentos que estão ligados por meio de rampas.

Ao entrarmos na escola, vemos do lado direito um pátio onde as salas de aula estão localizadas ao seu redor. Do lado esquerdo, encontram-se a sala dos professores, a secretaria, a direção, o laboratório de informática e a biblioteca. Nos demais pavimentos (1º e 2º andar) encontramos as salas de aula.

A escola oferece o Ensino Fundamental e Médio funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. As paredes da escola estão repletas de cartazes e outros trabalhos realizados pelos alunos, sobretudo na parte térrea. As salas do 1º e 2º andar não se encontram em bom estado de conservação. As portas geralmente estão riscadas e quebradas, assim como as bancas.

Com relação aos funcionários da instituição, percebemos que há um número maior do que nas outras escolas. Na portaria, encontramos uma servidora controlando a entrada e a saída de pessoas de forma disciplinada. Os alunos só podem sair – exceto nos horários previstos - com autorização da direção, e os demais visitantes só podem entrar, caso identifiquem-se. A secretaria conta com três funcionárias que trabalham junto à direção e à coordenadora de apoio. Há também na escola uma funcionária responsável pelo controle da permanência dos alunos nas salas, no horário das aulas, e por dar assistência aos professores.

Durante o período de observação, vivenciamos a organização da “Feira Cultural” da escola. Um evento realizado todos os anos onde cada turma fica sob a

responsabilidade de um professor que formou grupos de alunos e propôs temas para a pesquisa. A “Feira Cultural” é o momento em que grupos apresentaram sua pesquisa oralmente em stands temáticos.

Nessas circunstâncias, as turmas observadas – 8ª série - aproveitavam o momento das aulas de História para resolver problemas ou tirar dúvidas com a professora sobre o trabalho da “Feira Cultural”. Após a realização do evento, percebemos uma evasão muito grande dos estudantes, restando, em média, de cinco a oito alunos por turma. Mesmo em quantidade reduzida, os estudantes participavam ativamente das aulas na realização de qualquer atividade proposta pela professora.

Os professores com os quais tivemos contato estavam engajados na realização do evento. Sabendo da importância da Feira, faziam reuniões para socializarem opiniões e experiências. Além dos professores, os demais funcionários também estavam engajados na organização do evento. Não percebemos, porém, durante o período de observação a presença de pais e responsáveis. Mesmo com a organização da “Feira Cultural” não havia a participação de familiares.

Iniciamos nossa observação já no término do segundo semestre e acreditamos que a experiência de vivenciar a organização da “Feira Cultural” nos disse muito sobre o trabalho coletivo nessa escola. As tarefas realizadas já caminhavam para a finalização do ano letivo de 2007, momento em que os professores e alunos estavam voltados para as avaliações. A direção, junto à secretaria, tentava organizar os horários das aulas para 2008 e as propostas de planejamento.

Acreditamos que por esse motivo a presença dos alunos em sala de aula era baixa. Observamos duas turmas de 8ª série e em ambas a frequência média era de cinco alunos. Mesmo em número reduzido, os estudantes mostraram-se receptivos e

participavam das atividades propostas pela professora. Interagiam bem nos debates procurando expor opiniões e dúvidas.

2.3. Quem são os sujeitos da pesquisa?

2.3.1. Professor 1

O professor 1, 43 anos, iniciou sua carreira docente trabalhando em escolas públicas do município de Jaboatão dos Guararapes (PE) há 13 anos. Ingressou no Sistema Estadual de Ensino no ano de 1997. Durante o período de realização da nossa pesquisa, assumia o magistério não só da disciplina de História como também de Geografia e Artes nas séries finais do Ensino Fundamental.

O docente possui graduação em Licenciatura em História por uma universidade pública. Possui ainda certificado de curso em nível de pós-graduação *lato sensu*, em Ensino de História oferecido também por uma universidade pública.

No que diz respeito aos programas de formação continuada, costuma participar dos eventos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado. Segundo o professor, os contatos mais recentes com o debate acerca da avaliação das aprendizagens aconteceram durante as palestras oferecidas nesses programas de formação.

2.3.2. Professora 2

A professora 2, 54 anos, iniciou sua carreira docente há 20 anos lecionando em escolas públicas do Sistema Estadual de Ensino. Durante o período em que realizamos nossa pesquisa, a docente dedicava-se ao ensino da disciplina de História nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Teve como formação inicial o curso de Licenciatura em História por uma universidade da rede privada. Especializou-se, em Ensino de História por uma universidade pública. A docente afirmou que aprofundou seu debate sobre avaliação das aprendizagens nesse programa de pós-graduação *lato sensu*. Concomitante a isso, costuma freqüentar as palestras oferecidas pela Secretaria de Educação nos programas de formação continuada.

2.3.3. Professora 3

Faz 7 anos que a professora 3, 40 anos, iniciou sua carreira docente lecionando em escolas públicas do Sistema Estadual de Ensino. Durante o período em que realizávamos a pesquisa de campo, a professora assumia o magistério da disciplina de História nas séries finais do Ensino Fundamental.

A docente é graduada em Licenciatura em História por uma instituição da particular. Possui certificado de especialista em Ensino de História conferido também por uma universidade pública. De acordo com a professora, o debate sobre a avaliação das aprendizagens foi aprofundado no curso de especialização, além disso, afirmou não ter participado de programas ou palestras de formação continuada cujo tema era avaliação.

2.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados

O processo de análise de informações da pesquisa é complexo, pois procuramos identificar e atribuir significados às dimensões, categorias, tendências, valores e relações. Deste modo, a linha teórica de Bardin (1977) da análise de conteúdo se configura como caminho teórico-metodológico para interpretação, pois buscamos o entendimento da comunicação entre o pesquisador e o sujeito, apoiados no (re) conhecimento tanto dos conteúdos explícitos quanto dos não aparentes das mensagens.

A autora define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que aplicamos a discursos extremamente diversificados em que o seu esforço de interpretação oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977). Há uma diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa na Análise de Conteúdo. No que diz respeito ao aspecto quantitativo, trata-se de um levantamento da frequência das características no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa considera-se a existência ou ausência de características numa determinada mensagem.

Na Análise de Conteúdo o ponto de partida é a mensagem, sendo consideradas, portanto, as condições contextuais de seus produtores. É importante dar relevância não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens; mesmo que esse sentido esteja implícito no texto. Nesse sentido, percebemos que as questões teórico-metodológicas de nossa pesquisa eram coincidentes com a linha teórica de Bardin.

A análise de conteúdo é formada por três etapas: pré-análise; exploração de material e tratamento dos resultados. Segundo Bardin, a pré-análise é um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais para a construção do plano de análise. A exploração do material, portanto, é a admiração

sistemática das decisões tomadas. O tratamento dos resultados diz respeito à análise das informações e as inferências que o pesquisador faz com base na exploração do campo e do referencial teórico.

Afirmamos anteriormente que para a realização da nossa pesquisa de campo utilizamos a *observação* da prática docente como procedimento metodológico, e, a *entrevista* semi-estruturada e o *memorial* como instrumentos de coleta de dados. As informações que emergiam da observação da prática docente eram registradas por escrito num diário. A entrevista e o memorial foram construídos com base nos depoimentos que eram registrados por meio de gravações.

A fase de exploração do material teve início quando passamos a organizar os registros das aulas e a transcrever as informações obtidas por meio das entrevistas e do memorial. Diante do material escrito podemos fazer uma “leitura flutuante” (Bardin, 1997) de todos os dados para podermos fazer recortes de falas e situações que julgamos importantes para atender aos objetivos da pesquisa.

A partir dos recortes, construímos categorias empíricas com base não só nos dados da pesquisa de campo, mas, fundamentadas no aporte teórico. Os dados foram categorizados por temas referentes à avaliação das aprendizagens.

As categorias construídas a partir das informações obtidas por meio do memorial são: Críticas à vivência na Educação Básica; Relação teoria-prática, e, Discurso dos docentes participantes sobre sua prática avaliativa. A partir das observações e das entrevistas construímos as seguintes categorias: Avaliação processual e somativa; Avaliação como relação de poder; Instrumentos avaliativos, e, Análise do erro. Diante disso, podemos fazer inferências sobre as temáticas propostas levando em consideração a relação entre a fundamentação teórica, o encaminhamento metodológico e os dados da pesquisa.

CAPÍTULO 3
A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 5ª À 8ª SÉRIES DO SISTEMA ESTADUAL
DE ENSINO

Nesse capítulo trataremos da análise dos dados que emergiram da pesquisa de campo. O texto tem início com as informações do memorial construído pelos sujeitos cujo tema central foram as lembranças relativas às experiências com a avaliação das aprendizagens. Em seguida, traremos as informações referentes à observação das práticas docentes e às entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores participantes.

As informações do memorial precedem às da observação e entrevista, pois acreditamos que as experiências vividas pelos sujeitos, tanto na condição de alunos quanto na condição de professores, são elementos constitutivos de suas práticas docentes. Desse modo, os dados do memorial configuram-se como hipóteses explicativas de mudanças e permanências nas práticas avaliativas também analisadas através de observações e entrevistas.

3.1. A memória como hipótese explicativa da prática avaliativa

A prática docente, a nosso ver, configura-se como um conjunto de ações intencionais e sistemáticas do professor cujos fundamentos vão sendo construídos no decorrer de sua formação desde a educação básica, passando pela formação inicial, continuada e pelas experiências, no cotidiano escolar, no exercício da docência.

O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2002, p. 64)

Diante de tal concepção sobre a construção do saber-fazer docente partimos do pressuposto de que as práticas avaliativas dos sujeitos de nossa pesquisa seriam analisadas significativamente se partíssemos para a compreensão de parte da história da

formação desses professores. O trato com a memória vem sendo objeto de estudo constante nas produções da área educacional, como aponta Catani (2003):

No que tange os estudos vinculados à formação de professores, a memória comparece como fenômeno a ser investigado quer nas várias dimensões da história coletiva da profissão. Comparece atrelada às conseqüências da opção pelo estudo de história de vida e pelo investimento de auxiliar aqueles cujo objeto de trabalho é a formação humana a adquirir ou a afirmar em domínio sobre as suas próprias histórias (CATANI, 2003, p.120)

Por esse motivo as pesquisas vêm valorizando cada vez mais a lembrança de experiências escolares e profissionais como objeto de análise. Tais lembranças podem ser expressas de forma espontânea ou de modo induzido, como no caso de nossa pesquisa, em que são colocadas questões ou situações estimulando o docente a organizar um discurso para responder ao que foi demandado.

Desse modo, o memorial construído pelos docentes teve por objetivo a construção de suas lembranças acerca da prática avaliativa, primeiro, na condição de estudante em curso da Educação Básica, da Formação Inicial e Continuada e, depois como professor. As informações nos trouxeram hipóteses explicativas sobre a prática docente, tendo evidenciado certas permanências e rupturas. Diante da análise das informações foram sendo construídas três categorias referentes à prática avaliativa vivenciada pelos sujeitos da pesquisa, quais sejam: críticas à vivência na Educação Básica; relação teoria-prática; discurso sobre a prática.

3.1.1. Críticas à vivência na Educação Básica

A experiência com a prática avaliativa na Educação Básica foi apontada pelos sujeitos como uma ação autoritária em que os seus professores usavam a avaliação

como instrumento de controle e coerção, além de estar baseada numa perspectiva de ensino de História que valorizava a memorização.

Olhe, na época em que eu era aluno no Ensino Fundamental e Médio, os professores exigiam muito essa parte da memorização mesmo, de você colocar aquilo que você leu que ficava pré-determinado a ser feito.

Professor 1

A fala do professor revela, portanto, uma concepção de avaliação como sinônimo de exames e aferição de conhecimento. Segundo Luckesi (2005, p.16/17) tal prática avaliativa é caracterizada por ser pontual, classificatória, seletiva e, conseqüentemente, estática. Tal concepção está intimamente ligada ao modelo de ensino de História da época em que se privilegiava a memorização de datas e sujeitos compreendidos como heróis.

O depoimento da professora 2 reforça a idéia levantada pelo primeiro professor pois mostra que durante a Educação Básica, a avaliação limitava-se a

perguntas e respostas. De dois em dois meses uma prova e era prova bem...Eram extremamente objetivas. O que é. Por que é isso. O que é isso. Aquela coisa só sem condições de ler.

Professora 2

De acordo com Hoffmann (2005)

A intenção da realização de testes pelos professores é constatação de resultados. Isto é, aplicam testes para ‘verificar se o aluno aprendeu’, ‘medir o conhecimento’ ‘ver se ele sabe ou não o conteúdo’ (...) Se o professor aplica testes para simplesmente constatar resultados e expressar tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentenciva e classificatória: o teste é a comprovação de um resultado numérico atribuído pelo professor. (HOFFMANN, 2005, p. 47)

A prática avaliativa vivenciada pelos sujeitos enquanto estudantes da Educação Básica compõe um contexto em que a concepção de educação escolar e de ensino estava relacionada ao condicionamento e ao autoritarismo do professor. Sendo assim, a avaliação era compreendida como um instrumento de controle e seleção. Perrenoud (1999) aponta que:

Dentro dessa perspectiva uma avaliação formativa não tinha muito sentido: a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos oportunidade de aprender, cabia a cada um aproveitá-la. (PERRENOUD, 1999, p.14)

Nesse contexto, a prática docente estava baseada na relação de poder que o professor exercia sobre os estudantes e cabia à avaliação ser a barganha e a garantia desse poder. A professora 3 demonstrou claramente tal perspectiva quando afirmou ter pavor das avaliações.

Ah! Eu tinha pavor. Eu tinha um professor de História que antes dele ser professor ele era advogado. Tinha hora, acho que ele esquecia que estava na sala de aula e dava um murro na mesa e dizia: 'ora!' e gritava. As provas dele eram um terror, eram horríveis. Não tenho boas recordações de prova não.

Professora 3

O depoimento acima corrobora com a idéia de Luckesi (2005) quando afirma que mensuração assistemática dá fundamento a uma prática pedagógica autoritária.

Com os exames, o sistema de ensino e o educador têm em suas mãos um instrumento de poder cuja autoridade pode ser exarcebada em autoritarismo. Infelizmente, essa tem sido a tendência e a prática em nossas escolas. Com os exames em mãos, os educadores representando o sistema social, no geral, têm se servido desse recurso para controlar disciplinarmente o educando. (LUCKESI, 2005, p.17)

No âmbito educacional, o conceito de avaliação foi objeto de estudo crescente. Segundo Hadji (2001, p.9), faz em média 30 anos (partindo da proposta de Scriven) que a comunidade educativa deseja uma avaliação que se consagre como a regulação das aprendizagens. No entanto, para que se ressignifique a avaliação nas escolas é preciso repensar o conceito de ensino e, de forma mais ampla, o conceito de educação escolar.

Segundo Hoffmann (2005, p. 18), “uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, inseridos no contexto de sua realidade social e política.”

É nesse movimento de releitura da prática avaliativa que estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa. Ao fazerem uma análise da sua experiência na Educação Básica passaram a criticar a ação de seus professores e enxergaram que tais condutas não coincidem com a concepção de ensino e avaliação do contexto atual. Essas percepções decorrem de suas práticas enquanto docentes e dos referenciais teóricos que fundamentam seus trabalhos.

A relação teoria-prática, no que diz respeito à avaliação também foi levantada pelos sujeitos da pesquisa quando fizeram menção à vivência na formação continuada. Todos os professores pesquisados fizeram curso de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História, portanto, em princípio e, supostamente, tomaram conhecimento das discussões teóricas sobre avaliação e puderam aproximar esse debate das atividades realizadas no cotidiano escolar. Assim, partimos para a análise de como esses sujeitos concebem a relação entre as teorias educacionais e suas práticas docentes.

3.1.2. Relação teoria-prática

No contexto educacional há, seguramente, uma problemática que permeia o discurso não só de professores, mas também daqueles que exercem outras funções nas instituições de ensino: a relação entre teoria e prática. Deparamo-nos comumente com o discurso de que “na teoria tudo funciona, mas na prática é diferente”. Essa visão de distanciamento entre as questões teóricas e a prática está presente nas escolas, sobretudo, no trato com a avaliação das aprendizagens.

A bibliografia sobre o tema vem avançando e aponta caminhos e fundamentos para uma avaliação formativa-reguladora, ou seja, uma prática avaliativa que esteja à serviço das aprendizagens e não da seleção (PERRENOUD, 1999, p. 14). Todavia, quando analisamos as práticas pedagógicas nas instituições de ensino (seja na Educação Básica ou no Ensino Superior) percebemos a presença de práticas avaliativas seletivas e sentencivas cujo objetivo restringe-se a aprovar ou reprovar os estudantes.

A gente teve uma cadeira específica desse tipo de coisa de avaliação. A gente teve uma coisa bem parecida. Achei meio de quem não vive o dia-a-dia. Claro que a prática precisa de teoria mas, a teoria também precisa ser vivenciada para poder, né, enfim...Achei assim...muita...Viaja-se demais, como diz meu alunado. Tá viajando demais. A realidade é muito, muito diferente.

Professora 2

Acreditamos que a prática é o espaço de reconstrução da teoria e da criação de novos pressupostos teóricos. A teoria permite que o professor faça uma leitura mais aguçada da realidade e a partir desta pode produzir teoria e transformar a realidade. Este é um movimento contínuo, imprevisível e repleto de nuances, mas, é ele quem dá sentido à prática docente sistemática e intencional.

De acordo com Silva (2006):

A teoria está impregnada da prática e esta da outra. Os conhecimentos são construídos num esforço investigativo de compreensão da realidade vivida para que possamos transformá-la reconstruindo também a teoria. Porém, as novas realidades e, por conseguinte, as novas teorias não se fazem na negação do existente, se constituem em um diálogo entre o constituinte e o emergente. (SILVA, 2006, p. 49)

A fala da professora nos leva também a questionar o modelo de formação continuada que é vivenciada por professores da rede estadual. O programa de formação não se configura como objeto de nossos estudos, porém, na medida em que analisamos os depoimentos sobre tal experiência nos perguntamos como as propostas de formação continuada podem reforçar a idéia de que existe um hiato entre a teoria da área educacional e a prática pedagógica das instituições de ensino, como aponta Perrenoud (2002)

De modo surpreendente, durante anos, essas formações contínuas desconsideravam a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem perguntar o que eles faziam. De outra parte, de forma menos prescritiva, expunha novos modelos (pedagogia por objetivo, teoria dos tipos de texto, princípios da avaliação formativa, recurso à metacognição, trabalho por meio de situações-problema), esperando que os profissionais adotassem e implantassem em suas classes sem levar em consideração a distância entre as práticas vigentes e as inovações propostas (PERRENOUD, 2002, p. 21/22)

O distanciamento entre o que foi vivido na formação continuada e a realidade da prática docente foi lembrado por outro sujeito da pesquisa. Para o Professor 1 havia claramente uma distância entre o aporte teórico estudado sobre avaliação das aprendizagens e a conduta do próprio professor formador.

Eu acredito que por esse curso ter sido promovido para professores eles discutiam; levavam muitos textos de autores que pediam; que indicavam que o professor tem que ser mais aberto; tem que compreender mais o erro do aluno. Tem que trabalhar mais o erro, tem que dar maior importância ao erro que ao acerto porque é ali que você vai...Mas na hora da avaliação eles não faziam isso. Na hora do discurso, o discurso era um, mas na hora da prática era a mesma coisa que...Na hora da cobrança, na hora da avaliação a avaliação

voltava a ser um pouco tradicional. Não todos, mas a maioria, boa parte deles. A gente ia trabalhar Vygotsky, Piaget, trabalhava o emocional, mas, na hora da avaliação não tinha mais o emocional, não tinha mais é nada. Tinha que responder e acabou-se!

Professor 1

O professor fez menção às fundamentações teóricas que trazem uma perspectiva de avaliação formativa-reguladora, pois apontam o erro como um indicativo do processo de aprendizagem, retomando, assim, aos construtos de Piaget e Vygotsky. O discurso do sujeito mostra que o mesmo tem contato com a literatura da área educacional e tem conhecimento de determinadas teorias do âmbito da avaliação, porém, o modo como se referiu as mesmas revela a pouca credibilidade que elas desfrutam, já que, segundo ele, a formação continuada deveria ser o espaço em que se pudessem vivenciar tais teorias.

Outra questão presente na fala do professor diz respeito a sua concepção de avaliação. Para ele a prática avaliativa é sinônimo de instrumento avaliativo, ou seja, a avaliação seriam provas ou qualquer outra atividade. A literatura relacionada ao campo da avaliação (Perrenoud, 1999; Hadji, 2001; Luckesi, 2005; Hoffmann, 2005) afirma que embora os estudos nessa área venham avançando para a desconstrução de tal concepção, ela ainda encontra-se arraigada em diversas instituições de ensino.

Nos sistemas educativos, há uma distância significativa entre o discurso modernista, entremeado de ciências da educação e de novas pedagogias, e as preocupações prioritárias da maioria dos professores e dos responsáveis escolares. Raros são os que se opõem resoluta e abertamente a uma pedagogia diferenciada ou uma avaliação formativa. Todavia, só há adesão com a condição de que essas sejam efetivadas 'acima do mercado', sem comprometer nenhuma das funções tradicionais da avaliação, sem tocar na estrutura escolar, sem transformar os hábitos dos pais, sem exigir novas qualificações dos professores. (PERRENOUD, 1999, p. 17)

Embora os docentes de nossa pesquisa tenham apontado um distanciamento entre o debate teórico sobre avaliação e a prática no cotidiano da formação, podemos perceber que o contato com a fundamentação teórica permitiu-lhes uma análise mais

aguçada da sua prática avaliativa quando questionados de como a descreveriam atualmente.

3.1.3. Discurso dos docentes participantes sobre a sua prática avaliativa

A análise da própria prática avaliativa levou os sujeitos da pesquisa a refletirem sobre seu trabalho no cotidiano escolar e a retomarem os conhecimentos teóricos que tinham acerca da temática. Na medida em que iam sendo questionados sobre a avaliação das aprendizagens na sua prática docente, os professores discorreram sobre o índice de aprovação dos alunos e sobre as dificuldades que permeiam o ato de avaliar.

Acho que todos eles, assim, em termos de aprendizado na minha disciplina eu acho que uns 70% de aproveitamento de um modo geral. É. Os alunos, assim, de um modo geral, eles ainda estão brincando muito nessa faixa etária; não querem muita...Não tem muita importância com o estudo. Não digo que é sempre assim, mas a maioria é dessa maneira. Brincam demais. Só quando tem algo realmente é que você sabe que é inovador que chama a atenção deles. Então eu acho que o problema não tá só com o aluno, tá na maneira da gente ensinar

Professora 3

A docente chama atenção para aspectos importantes no trato com a avaliação: a relação ensino-avaliação e a maturidade dos estudantes. Ambas as questões são fundamentais no debate sobre a prática avaliativa. Partimos do princípio que o ensino e a avaliação são dimensões da prática docente que embora tenham suas particularidades estão fundamentalmente relacionados.

Nos equívocos e contradições que se estabelecem em torno dessa prática, a decorrência é a dicotomia educação e avaliação. A parafernália de mitos e representações contribui para essa dicotomia (...) A dicotomia educação e avaliação é uma grande falácia (...) A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (HOFFMANN, 2005, p.14/15)

A professora 2, assim como o professor 1, também mostrou-se preocupada e apontou esses aspectos como elementos a serem considerados no processo de avaliação.

Olhe, a avaliação tem muito a ver com maturidade. A avaliação tem muito a ver com...A avaliação, não. O resultado da avaliação tem muito a ver com a maturidade, tem muito a ver com a estrutura familiar, com a estrutura, em fim, eu sempre levo isso em consideração. Eu não lembro. Eu acho que reprovei pouquíssimos alunos, entendeu? Acho que pouquíssimas vezes. Eu não sei explicar bem.

Professora 2

Eu costumo fazer as avaliações, assim, dessa parte das atividades a cada momento que a gente tá lendo um texto do livro, a cada momento que eu tô dando um texto, alguma explicação no quadro. Aí naquele momento eu tô avaliando a participação. (...) Mas aquela avaliaçãozinha mais tradicional da provinha só no final quando vai fechar.

Professor 1

São muitas as circunstâncias em que a prática avaliativa resume-se a aferir, analisar ou conceber os conhecimentos construídos pelos alunos. Todavia, uma avaliação na perspectiva formativa-reguladora vai além da identificação do nível de conhecimento. O amadurecimento emocional e o contexto em que os estudantes fazem parte também são de fundamental importância.

É verdade que, na maioria das escolas, e na esmagadora maioria dos professores, a avaliação versa apenas sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Ou, mais precisamente, sobre as informações que lhes são repassadas. Ela se limita, portanto, a verificar o alcance de objetivos da área cognitiva. Aliás, quase todo o processo de ensino-aprendizagem volta-se para o 'sujeito gnosiológico' (que conhece), em detrimento do sujeito 'ontológico' (que atua) ou do 'sujeito praxiológico' (que conhece-atua e re-conhece) (ROMÃO, 2005, p.49)

Luckesi (2005) também traz considerações acerca da respeitabilidade do amadurecimento do estudante:

Não adianta desejar que o educando esteja neste ou naquele estágio, deste ou daquele jeito, seja deste ou daquele jeito. Ele é como é e, deste modo, necessita ser acolhido. É necessário ir até o educando, para que, após sentir-se colhido, ele possa nos acompanhar por um novo caminho que já vem trilhando, ou até mesmo por um novo pedaço do caminho que já vem trilhando em sua existência. Acolher é receber o outro amorosamente sem julgá-lo. (LUCKESI, 2005.p. 79)

Diante dos depoimentos podemos perceber que mesmo tratando a avaliação como sinônimo de aproveitamento, as professoras trouxeram aspectos que permeiam o debate sobre a ressignificação da prática avaliativa, sobretudo no que diz respeito ao papel do avaliador e do avaliado. Todavia, a compreensão do significado da avaliação norteou um dos sujeitos da pesquisa a reconhecer que sua prática docente não passou por um processo de mudança.

Eu descrevo minha avaliação como tradicional. Eu não fujo muito dos métodos tradicionais. Não tanto assim porque você incorpora. Não existe mais assim essa dualidade tão grande assim: tradicional e construtivismo (...) no ensino público principalmente porque as dificuldades são tão grandes de aprendizado, né, dos alunos que a gente tem... A gente não tem como trabalhar o construtivismo por conta da quantidade de alunos que nós temos em sala de aula.

Professor 1

Para o docente, as condições de trabalho - número de alunos em sala e a dificuldade de aprendizagem dos alunos - é uma questão fundamental na construção de sua prática avaliativa. Como não enxerga caminhos para renovar a avaliação das aprendizagens, ele mesmo o classificou de tradicional, chamando de construtivismo qualquer atividade que se afaste do tradicionalismo¹⁹.

Se tomarmos como base o pensamento de Romão (2005) sobre avaliação dialógica, enxergamos no discurso do professor dois mitos correntes quanto se trata de avaliação: a) a maior parte das deficiências dos alunos é decorrente das carências que trazem de casa; b) avaliar é tão complicado que se torna, praticamente, impossível fazê-lo.

¹⁹ O conceito de avaliação tradicional do professor refere-se a utilização de provas dissertativas e de itens.

Segundo o autor, as dificuldades em ressignificar a avaliação das aprendizagens estão intimamente ligadas a certos mitos que foram sendo construídos no decorrer da formação do sistema escolar. Sobre a deficiência dos alunos, afirma:

Geralmente este mito resulta de uma verificação apressada das dificuldades iniciais dos alunos, a partir de padrões arbitrária e unilateralmente estabelecidos. Mais uma vez debita-se na conta do próprio aluno e de sua família a razão do seu insucesso. Com este mito, a escola exime-se de toda responsabilidade decorrente de sua natureza institucional. (ROMÃO, 2005, p.45)

Sobre a complexidade do ato de avaliar o autor revela:

A impossibilidade da avaliação correta é atribuída à complexidade da atividade humana que deve ser avaliada, principalmente por se tratar de uma atividade intelectual, com envolvimento de ordem cultural, social, política, psicológica, econômica e afetiva. (Idem, p.47)

Ao mesmo tempo em que o professor revela no seu discurso a perspectiva tradicional de sua prática avaliativa e aponta dois fatores que contribuem para esse contexto, traz também a consciência da importância do ato de avaliar.

É porque acho assim: O ensino tradicional, a avaliação ela não é ideal, mas pior é se você não faz nada; se você não trabalha nada, não fizer nada. Você não tem nem algo que você possa depois considerar falho, né. Por isso que eu ainda procuro trabalhar dessa maneira.

Professor 1

Embora haja um longo caminho a percorrer na direção da compreensão de que a avaliação trata-se de uma prática de acompanhamento, dialogicidade e aprendizagem, não se pode negar tal prática no ambiente escolar. O processo de ressignificação da prática avaliativa não é sinônimo de sua negação.

A avaliação da aprendizagem no ensino escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores públicos e

particulares da educação, especialistas em educação, todos estamos comprometidos com esse fenômeno, que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas e pedagógicas. (LUCKESI, 2005, p. 39)

Dessa forma, podemos perceber que os discursos construídos pelos professores sobre sua própria prática avaliativa decorrem de suas experiências enquanto estudantes, da sua vivência enquanto docentes e de teorias a que foram expostos em processo de formação inicial e continuada. As questões levantadas pelos docentes quando induzidos a discorrerem sobre suas lembranças mostraram-se presentes em suas práticas avaliativas em situações de ensino. E, ao analisarmos o trabalho dos professores, enxergamos avanços e permanências de aspectos que foram observados no decorrer de sua formação.

3.2. A avaliação das aprendizagens na prática docente: O que fazem e dizem os professores em/sobre situações de ensino

O processo de observação e as entrevistas realizadas com os sujeitos da nossa pesquisa foram fundamentais para que pudéssemos analisar como se configura a avaliação das aprendizagens na prática docente dos professores. Percebemos que tal prática é fundamentada não só pelo histórico da formação, pelo aporte teórico, mas também pelo marco regulatório do sistema estadual de ensino.

O artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.493/96) estabeleceu que a verificação do rendimento escolar se fará através de avaliação contínua, cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Nessa mesma linha, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1998) trazem uma proposta do Ensino de História por eixos temáticos e, dentro disso, uma concepção de avaliação adequada ao sistema de Ciclos.

O documento da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SE-PE) aproxima-se dos critérios trazidos pela LDB. A Instrução nº 02/2002 afirma que a avaliação do desempenho escolar deve estar centrada no processo de ensino-aprendizagem e ser implementada como um processo de natureza cumulativa, contínua, sistemática e flexível.

O desempenho dos estudantes, segundo o documento da SE-PE, deve ser registrado em três níveis de qualidade: Desempenho Construído (DC) quando o aluno apresenta o desempenho esperado; Desempenho em Construção (DEC) quando demonstra um desempenho aproximado, e o Desempenho não Construído (DNC), quando não demonstra nenhum indício de desempenho definido para a série.

Diante desse contexto, acreditamos que a prática avaliativa de professores das séries finais do Ensino Fundamental pode ser analisada com base em quatro categorias: avaliação processual e somativa; a avaliação como relação de poder; instrumentos avaliativos e o erro como uma relação não dialógica.

3.2.1. Avaliação processual e somativa

O processo avaliativo do sistema estadual de ensino é denominado de processual ou contínuo porque não ocorre apenas ao final de um determinado período.

No Estado, cada professor ele tem a liberdade de fazer sua avaliação de maneira que quiser e no momento que quiser

Professor 1

Na rede pública essa avaliação é contínua. A gente não tem essa coisa de parar pra fazer prova. Isso não existe no estado. Entendeu? Você pode... O professor fica muito livre para fazer... Que critérios ele vai usar para a avaliação.

Professora 2

Todos os dias a gente está avaliando e isso aí depende de cada professor. A gente não fica preso a datas não.

Professora 3

O depoimento dos professores traz informações acerca da autonomia dos professores na organização do processo avaliativo; sobre a compreensão da prova enquanto instrumento característico de um determinado modelo avaliativo, e sobre a periodicidade da avaliação.

Durante o período em que realizamos nossa pesquisa, a Secretaria de Educação do Estado não exigia homogeneidade da prática avaliativa. A escolha dos instrumentos avaliativos, a análise do desempenho dos estudantes e a periodicidade com que se dava a avaliação variavam de acordo com os interesses de cada docente, das suas condições de trabalho e da prática pedagógica das escolas.

A autonomia, abordada pelos professores, nos aproxima da análise da avaliação como um processo e da escolha dos instrumentos avaliativos. Ao afirmarem que no Sistema Estadual de Ensino não havia datas definidas para a realização de avaliações, os professores associavam essa realidade à concepção de avaliação processual.

Para os docentes, a avaliação é caracterizada como contínua ou processual. Ou seja, os alunos eram avaliados nos momentos em que os docentes achavam pertinentes. Cabia também aos professores a escolha e elaboração de instrumentos avaliativos que não se restringiam a utilização de provas nos finais de determinados períodos do ano letivo.

A avaliação contínua²⁰ tem como foco de análise o processo de aprendizagem dos estudantes que não segue obrigatoriamente o percurso programado pelo professor.

²⁰ Estamos tratando avaliação processual e contínua como sinônimo nesse texto mesmo que em determinados referenciais teóricos sejam trabalhados com significados diferentes.

O tempo da avaliação decorre das demandas e estratégias de aprendizagem de cada um e não do curso das atividades inicialmente previstas pelos professores.

O conceito de avaliação processual está relacionado ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes por parte do professor. Para tal acompanhamento é fundamental a clareza do que se quer avaliar, quando avaliar, como avaliar, porque avaliar e quais serão as intervenções do professor após ter conhecimento do diagnóstico. Ou seja, a prática avaliativa numa perspectiva formativa-reguladora requer a sistematização e nitidez nas intencionalidades.

Uma atividade desenvolvida com a plena participação dos alunos não garante, por si só, que o planejamento do professor esteja centrado no interesse dos alunos ou no seu desenvolvimento. Muitas vezes tende-se a considerar determinados procedimentos exitosos e válidos pelo fato de terem sido cumpridos conforme o previsto ou pela satisfação e envolvimento dos alunos, mas não se atenta à necessária articulação entre o que o professor ensina e propõe e o que o aluno aprende ou deseja e necessita aprender (HOFFMANN, 2004, p. 42)

As atividades propostas pelos docentes eram compreendidas como instrumentos da avaliação denominada de processual. Durante as observações das aulas, percebemos que a realização de exercícios é uma constante na prática dos professores. Em inúmeras situações os alunos questionavam se aquelas atividades valeriam nota. O discurso dos docentes era de que todas as atividades realizadas em sala tinham um determinado valor.

Em um dado momento das aulas do Professor 1, o docente trouxe um filme infantil para trabalhar com os estudantes as Civilizações Pré-Colombianas. O professor explicou aos alunos que eles precisavam assistir ao filme e, em seguida, fazer um resumo sobre o mesmo. Ao final da explicação, um aluno questionou se a atividade valeria nota e o professor respondeu:

Tudo o que a gente faz aqui vale nota.

Professor 1

Outra situação semelhante foi vivenciada pela Professora 2 e revela que a avaliação das aprendizagens dos estudantes pode ocorrer em qualquer situação de ensino. Numa outra aula, a docente iniciou o trabalho propondo um exercício ao grupo-classe e deixou claro que tal atividade valia para nota. O exercício era composto de uma única proposição em que solicitava a elaboração de cinco questões sobre a exploração do pau-brasil no início da colonização. Os estudantes deveriam criar perguntas e, em seguida, respondê-las. No término da explicação, a professora deixou claro que seriam avaliadas tanto as perguntas quanto as respostas.

As circunstâncias descritas anteriormente mostram que mesmo sendo norteados pelo documento da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, os professores compreendem que o ato de avaliar não consiste apenas na realização de uma dada atividade num período pré-estabelecido. Porém, de acordo com o conceito trazido anteriormente sobre avaliação processual, percebemos que a avaliação das aprendizagens, na prática desses professores, é uma avaliação “não-terminal” o que não implica necessariamente que seja uma avaliação processual. Esta realidade nos aproxima do questionamento levantado por Perrenoud (1999) acerca da regulação das aprendizagens e das atividades.

Segue-se que inúmeras intervenções do professor não são reguladoras senão da atividade em curso e do funcionamento da classe. Isso é um problema? Sem dúvida, não se pode aprender sem ser ativo. Todavia, nem toda atividade gera automaticamente aprendizagens. A confusão entre regulação é mais interativa, pois ela intervém no curso da atividade; na urgência, o professor deve conciliar ao menos duas lógicas: a primeira visa levar a atividade a bom termo, manter o ritmo, o clima, a coesão do grupo, a continuidade da ação, o sentido da atividade; a segunda visa contribuir para as aprendizagens previstas, logo, maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis

de desenvolver ou fortalecer esquemas ou saberes, e isso em um domínio previamente delimitado. (PERRENOUD, 1999, p.116)

A combinação das duas lógicas levantadas pelo autor não é uma tarefa fácil. Nem toda decisão favorável à realização das atividades realizadas contribui necessariamente para a regulação das aprendizagens. Ou seja, não gera uma simples relação de causa e efeito.

De acordo com Perrenoud (idem), certas regulações das aprendizagens podem ser destrutivas ou perturbadoras para a atividade em curso.

Na realidade, a aprendizagem que está sendo realizada não é observável. Fica-se, então, reduzido a indícios visíveis, dentre os quais o envolvimento na tarefa e a participação nas atividades coletivas. O professor deve, pois, no fluxo dos acontecimentos, conduzir uma dupla interpretação: de um lado, fixar e compreender o que o ajudará a animar a atividade; de outro, fixar e compreender o que ajudará a favorecer as aprendizagens. (Ibidem, p.116)

Acreditamos ser este o maior desafio da avaliação processual: definir os objetivos da avaliação e, diante disso, favorecer as aprendizagens. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, a avaliação era concebida como processual, pois era formada por um conjunto de atividades realizadas no decorrer do ano letivo. O processo era entendido como um simples somatório de eventos. Ou seja, era um conjunto de exercícios em que eram atribuídos conceitos/nota²¹ e ao final do semestre serviriam para a realização de um cálculo cujo resultado seria a média semestral do estudante.

A Professora 3, por exemplo, realizava seminários em suas turmas e estes faziam parte do processo de avaliação. Uma situação por nós observada explicita a relação entre as atividades, o conceito/nota e a concepção de avaliação processual.

Em determinada aula, a professora foi abordada por alunos que já haviam apresentado seminários nas aulas anteriores e estavam ansiosos para saberem a nota de

²¹ Vimos que de acordo com o documento da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco os conceitos eram convertidos em nota ao final do semestre.

suas apresentações. A professora imediatamente informou os conceitos atribuídos. Uma das alunas obteve um conceito DNC (Desempenho não construído), então, a professora explicou que como se referia a um conceito ele não tinha um valor exatamente de zero.

Quem tirou DEC (Desempenho em Construção), DNC (Desempenho não Construído) ou não apresentou o seminário eu vou dar uma outra chance para que melhorem a nota.

Professora 3

Diante da análise que fizemos da prática avaliativa dos sujeitos, dos seus depoimentos e do documento que norteava a avaliação das aprendizagens no Sistema Estadual, percebemos que há uma confusão conceitual no que se refere a idéia de avaliação processual e seu caráter cumulativo. Acreditamos que tal incoerência na prática docente deve-se à cultura avaliativa de que os indicadores de desempenho dos alunos são basicamente as notas.

Os sujeitos de nossa pesquisa formaram-se (no nível Básico e Superior) a partir de uma concepção classificatória da avaliação fundamentada na prática da notação. Junto a isso, podemos citar a influência do marco regulatório construído pela Secretaria de Educação do Estado. O documento trata a avaliação contínua como sinônimo de cumulativa e propõe que o desempenho escolar do aluno seja verificado e indicado com base em conceitos que serão transformados em nota. Portanto, o documento trata de aspectos quantitativos e qualitativos como tendo o mesmo sentido.

Segundo Hoffmann (2005, p. 44), foram criados para que os professores tivessem critérios para avaliarem os alunos em sua totalidade. Com sua adoção tenta-se abandonar o privilégio da contagem de indicadores em tarefas e provas finais, denunciando a limitação desse procedimento na análise do desempenho do estudante. Todavia, essa idéia dos conceitos não perpassa a avaliação das aprendizagens na prática

dos professores de nossa pesquisa já que, diante das instruções legais, os conceitos deveriam ser convertidos em notas.

Sobre a relação equivocada entre conceito e nota Hoffmann (2005) afirma:

Infelizmente, as práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possível inerente ao próprio processo, provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante.

Não quero dizer que os conceitos não permaneçam vigentes na grande maioria dos regimes escolares (isto é um fato). O que pretendo argumentar é que, sem dúvida, tais conceitos, na maioria das vezes, são decodificados de escala numérica que permaneceram ou voltaram a existir. (HOFFMANN, 2005, p. 44)

Sendo assim, podemos afirmar que a problemática do conceito/nota não diz respeito apenas à realidade das escolas do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco. Percebemos que nossos sujeitos sinalizaram mudanças na prática avaliativa. Os docentes revelaram a compreensão de que a avaliação não se dá apenas ao final de um determinado período e que os instrumentos avaliativos podem ser diversos. Porém, abandono da mensuração na prática avaliativa ainda é o maior desafio, pois requer uma mudança na concepção de ensino, aprendizagem e prática avaliativa.

3.2.2. A avaliação como relação de poder

As categorias de nossa pesquisa foram construídas com base no nosso referencial teórico, e também a partir de dados empíricos colhidos através de entrevistas e do processo de observação da prática docente. As categorias analisadas anteriormente mostravam-se presentes tanto nas falas dos sujeitos quanto nas suas ações do cotidiano.

Todavia a categoria “avaliação como relação de poder” emergiu, sobretudo, da observação e análise da prática docente.

Diante do que podemos observar, a avaliação ainda se manifesta na prática docente como um instrumento de barganha e garantia do controle disciplinar do grupo-classe. As turmas das séries finais do Ensino Fundamental que tivemos contato apresentavam comportamentos agitados. Os docentes entendiam que a maneira de controlá-los ou envolvê-los numa determinada atividade era deixando claro que aquela vivência fazia parte do processo avaliativo.

Em uma determinada ocasião, o Professor 1 fez uma introdução ao conteúdo a ser estudado (Civilizações Pré-Colombianas). Após a introdução passou a sortear alguns alunos para que realizassem a leitura de capítulo do livro didático referente ao assunto. Percebendo certa dispersão dos estudantes, o professor avisou:

Quem não ler ou acompanhar a leitura já vou dar um DNC. Aqui é assim: tudo na livre e espontânea pressão

Professor 1

Os alunos acalmaram-se, mas o professor continuou com a caderneta na mão lembrando constantemente que a atividade era para nota. Após alguns alunos realizarem a leitura, o professor fez um novo sorteio e a estudante sorteada recusou-se a ler, imediatamente o professor ameaçou:

Vai ler não? Vou colocar um DNC!”A aluna responde: “Pode colocar. Eu não vou ler.

Professor 1

O relato acima mostra as relações de poder estabelecidas no contexto da sala de aula onde o professor reforça sua autoridade por possuir um instrumento de grande

avaliação para os estudantes. Há nesse discurso uma concepção de que a avaliação ou a simples notação é de responsabilidade do professor. Portanto, o destino dos alunos no que se refere à aprovação ou reprovação depende de seu comportamento e do cumprimento das regras estabelecidas pelo docente.

A ausência/existência de condições para que o diálogo efetivamente ocorra se vincula às relações de poder estabelecidas. Estas relações, constituídas nas práticas sociais, se refletem nas atividades escolares cotidianas e as condicionam, ainda que nem sempre sejam claramente percebidas. (ESTEBAN, 2002, p. 90)

Nesse contexto, a condição de conhecer algo acarreta a manipulação de informações, de sujeitos e do próprio processo de aprendizagem por parte do professor a fim de reforçar a hierarquia estabelecida nas relações em sala de aula. Percebemos, assim, uma predominância de uma prática cuja manipulação dos dados tem prioridade sobre a compreensão de todo o processo de aprendizagem.

Podemos aqui citar também uma passagem da observação das aulas da Professora 2 em que a docente estava redigindo um texto no quadro sobre a Reforma Protestante para que os alunos pudessem transcrever e, em seguida, responder às perguntas referentes ao texto. No decorrer da transcrição, a professora ficou muito incomodada com o barulho (conversa) que os alunos faziam e, para controlar a situação, falou indignada com a turma:

Eu estou perdendo meu tempo escrevendo no quadro. Semana que vem vou fazer uma prova sobre esse assunto. Se virem! Peguem um livro e estudem. Estou me esforçando para fazer um resumo e vocês não colaboram.

Professora 2

Tais situações são exemplos de ações educativas que se configuram como objeto de estudo de muitos pesquisadores, sobretudo, dos que se dedicam especificamente ao tema da avaliação, já que o debate teórico bastante avançado aponta a prática avaliativa

não como instrumento coercitivo, mas como uma prática fundamentada no diálogo e na aprendizagem como aponta Luckesi (2005).

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirania da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Basta de confundir a avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames que são classificatórios, seletivos, excludentes. (LUCKESI, 2005, p. 39)

Ao analisarmos tais situações de ensino percebemos que a problemática da avaliação como instrumento de poder está intimamente relacionada à concepção de educação escolar que foi construída tanto pelos docentes quanto pelos estudantes. Durante o processo de observação podemos perceber que a maioria dos estudantes não apresentava interesse nas aulas e isso gerava uma série de comportamentos que vinham a comprometer o trabalho do professor. Sendo assim, a forma encontrada para chamar atenção dos estudantes e envolvê-los na dinâmica das aulas era oferecendo-lhes algo em troca: a nota.

Um exemplo claro desse contexto pôde ser vivenciado pela Professora 2 quando precisou juntar duas turmas de 6ª série, pois a ausência de três professores da escola comprometeu o horário das aulas. Nesse dia, a docente achou pertinente – diante do número de alunos em sala – realizar uma atividade que chamou de “extracurricular” já que a temática trabalhada (o meio ambiente) não era contemplada no conteúdo programático da disciplina de História.

No decorrer da atividade um aluno chegou atrasado e perguntou:

Se eu não fizer esse trabalho vou ficar com DNC?

A professora respondeu que o aluno poderia receber um conceito DEC ou DNC. Logo após o diálogo com o aluno a docente veio ao nosso encontro e comentou num tom de indignação:

É incrível como só se faz as coisas se ganhar algo. Parece que o espírito capitalista está impregnado. Não fazem por saber que vão aprender alguma coisa.

Professora 2

A experiência descrita acima reforça a idéia levantada anteriormente de que os estudantes encontram na avaliação/notação não um estímulo para a realização das atividades, mas uma barganha, como apontou a própria professora. No entanto, passamos a nos questionar de que maneira a postura do professor diante da avaliação das aprendizagens reforça a idéia construída pelos alunos.

Ou seja, se o docente em suas aulas trata a avaliação como aferição de conhecimento e instrumento de poder os estudantes também terão essa percepção durante o trabalho daquele professor. Essa situação nos remete ao que Freire (1996) chama de “corporeificação das palavras pelo exemplo”.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço.” Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p.34)

Sendo assim, acreditamos que enquanto a concepção e a prática avaliativa dos professores não forem ressignificadas os alunos dificilmente compreenderão o sentido e os objetivos de uma avaliação que está à serviço das aprendizagens. Parece-nos importante destacar que a ação avaliativa materializa-se em função das finalidades do fazer pedagógico, ou seja, a intencionalidade da avaliação depende dos objetivos da ação docente como um todo. Na medida em que o ensino for fragmentado, assim como

o currículo; e o planejamento for apenas uma ordenação de atividades, a avaliação se configura como uma prática que tende a reforçar as desigualdades quanto às oportunidades de acesso aos conhecimentos. Segundo Luckesi (2005), os pressupostos de uma avaliação não são construídos com base na classificação e exclusão.

Diante disso, reforçamos a idéia de que a prática avaliativa é uma ação reflexiva pela qual se acompanha os educandos – respeitando-os em suas diferenças - em sua trajetória de construção do conhecimento, mas que também contribui para redirecionar o trabalho do professor. De acordo com Silva (2006), para respeitarmos os caminhos de aprendizagem dos estudantes é preciso flexibilização da ação pedagógica em função dos sujeitos em formação.

3.2.3. Instrumentos avaliativos

Quando se trata da questão dos instrumentos de avaliação podemos admitir que esse termo é compreendido de maneiras distintas. Para alguns professores, instrumentos de avaliação são os documentos utilizados como registros do desempenho dos alunos: boletins, pareceres, relatórios. Para outros, instrumentos de avaliação são entendidos como tarefas utilizadas por professores para que possam ser analisados e sirvam de dados de acompanhamento do aprendizado do aluno. É de acordo com este sentido que utilizamos o termo instrumentos de avaliação nesse texto. Acreditamos que instrumentos avaliativos são testes, trabalhos e todas as formas de expressão do aluno que permitam acompanhar o seu processo de aprendizagem.

Partindo desse princípio, percebemos durante as observações e entrevistas que os docentes lançam mão de diversos instrumentos avaliativos, principalmente atividades (exercícios de perguntas e respostas) e a participação dos alunos em sala durante as aulas. No período em que foi observado, o Professor 1 deixou claro que todas as

atividades faziam parte de sua sistemática de avaliação. Junto às atividades realizadas em casa ou na classe, o professor propunha provas formuladas com questões objetivas - as questões solicitavam que os alunos marcassem um “X” na resposta correta – como podemos observar abaixo.

Questão proposta pelo professor 1.

Como eram chamados os religiosos que pertenciam a ordem religiosa conhecida como Companhia de Jesus?

- a) Jesuítas
- b) Presbiterianos
- c) Hereges
- d) Puritanos

Fonte: Prova elaborada pelo professor para os alunos de 6ª série

Outro exemplo da diversidade de instrumentos avaliativos pôde ser observado também na prática da Professora 2 quando iniciou uma de suas aulas copiando um texto no quadro cujo tema era o Sistema Colonial. Em seguida, pediu aos alunos que fizessem a transcrição para que ao final pudesse explicar a atividade proposta.

Vamos fazer uma coisa diferente? A gente vai em casa, depois de tomar um banho, ler esse texto. Na próxima aula a gente faz um círculo e cada um faz pergunta para o outro. Certo? Vocês sabem que eu não dou valor a nota, mas vocês serão avaliados pela participação

Professora 2

A postura da professora nos remete à discussão de como os docentes avaliam seus alunos. Porém, a maneira como os alunos são avaliados perpassa por tantas outras questões: O que vamos avaliar? Por que avaliar?

De acordo com Silva (2006):

A discussão sobre a natureza dos instrumentos avaliativos está associada às funções da avaliação do ensino-aprendizagem. Essas funções dependem da intencionalidade e do momento do trabalho pedagógico que estamos vivenciando como também da base teórica que estamos nos orientando e do projeto de sociedade que queremos efetivar. Conseqüentemente, essa discussão não é meramente técnica, não se debate os instrumentos em si mesmos, mas a partir de uma variedade de questões de cunho pedagógico, político e epistemológico (SILVA, 2006, p. 74)

Tomando a concepção levantada por Silva podemos afirmar que, embora os docentes diversifiquem os instrumentos avaliativos, essa escolha passa pela questão da técnica de construção desses instrumentos. Na escolha é importante saber se os instrumentos são viáveis a determinadas situações, se são pertinentes e se foram bem elaborados. Todavia, o tempo de duração de cada aula, a quantidade de alunos em sala e o volume de trabalho dos professores comprometem os critérios de seleção e negociação dos instrumentos. Hoffmann (2004) chama atenção para a intencionalidade da escolha e do acompanhamento das atividades.

A observação de tarefas e manifestações dos alunos não é, em si mesma, um instrumento, mas uma ação do professor. Para que os dados observados se constituam em instrumentos, precisam se transformar em registros sejam essas 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, 2004, p. 119)

Os sujeitos de nossa pesquisa apontaram que as questões atitudinais tinham grande importância dentre os critérios de avaliação estabelecidos pelos professores.

Cada um selecionava os instrumentos que achavam conveniente em determinadas situações, porém, o comportamento dos estudantes sua participação durante as aulas configurava-se como um objeto importante da prática avaliativa quando questionados de que maneira avaliavam os alunos.

Eu utilizo a prova. Muitas vezes provas objetivas de assinalar como também provas de interpretação, resumos de filmes, resumos do texto do livro ou de textos complementares que eu trago para os alunos copiarem na sala de aula. Utilizo também a participação do aluno na sala de aula. Eu percebo que o aluno participa aí eu... Mesmo se ele se sair mal numa avaliação, eu acrescento pela participação dele na sala de aula (...) Dou uma importância muito grande a essa participação.

Professor 1

Nesse depoimento o professor refere-se à avaliação como um sinônimo de prova ou resultado final e indica, nesse caso, que a participação dos estudantes em sala é um diferencial dentre outros instrumentos. As demais professoras também chamaram atenção para a participação dos estudantes.

No meu caso particular, as vezes, vai muito em cima de exercícios e também, as vezes, tem cada pergunta tão interessante que vale uma nota. Entendeu? Um comportamento, um interesse maior. Tem perguntas que cada aluno sai com cada uma que você fica... Maravilhoso!

Professora 2

A Professora 3 afirmou que avaliava seus alunos com base em

exercícios, avaliação (provas) e participação, interesse.

Professora 3

As falas citadas anteriormente nos aproximam da concepção levantada por Hoffmann (2004) sobre a observação diária dos alunos.

Também em sala de aula, a observação diária dos alunos é parte natural do processo. Assim como tais observações precisam

transformar-se em dados confiáveis em termos do seu acompanhamento. Não é possível observar os alunos em todos os momentos, nem a memória do professor é suficiente para guardar detalhes importantes de cada um. Em síntese, é necessária a elaboração de instrumentos de avaliação confiáveis para um acompanhamento também confiável. (Idem, p. 119)

Diante de tal contexto, admitimos que instrumentos de avaliação são estratégias de natureza diferentes. Em determinadas situações os alunos são levados a fazer os próprios registros expressando o seu conhecimento em provas, tarefas, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Em outras situações, é o professor quem registra o que observou do estudante, fazendo anotações e apontamentos. As ações educativas de cada professor dependem do significado e da frequência de tais registros.

Para nós é importante salientar que a escolha dos instrumentos não se limita à decisão de aplicar tarefas diversificadas. A escolha por utilizar instrumentos diversos dá-se pela possibilidade do professor ter em mãos registros de natureza diferentes permitindo, assim, avaliar as aprendizagens dos estudantes a partir de várias perspectivas. De acordo com Hoffmann (2004),

A reflexão no plano epistemológico e didático das respostas dos alunos a questões feitas e outros exercícios permite perceber que esses instrumentos poderiam ter sido elaborados de outra maneira, ou em outro momento, por que foram muito difíceis para eles, por exemplo, ou não permitiram ao professor perceber, de fato, se entenderam ou não determinada noção de estudo. A interpretação séria do professor sobre a reação dos alunos a uma tarefa proposta pode favorecer, mais do que qualquer orientação técnica, o aperfeiçoamento dos registros e instrumentos de avaliação (Ibidem, p. 120)

Diante do debate sobre os instrumentos avaliativos percebemos nas entrevistas com os professores que duas docentes apresentaram certa particularidade no trato com os instrumentos. Embora todos os sujeitos apresentassem como traço comum um uso de diversos instrumentos, entendemos que a postura da Professora 2 e da Professora 3 mereçam um debate mais aprofundado já que a primeira afirmou não fazer prova por se

mostrar contra a utilização desse instrumento e a outra teve a auto-avaliação como um dos seus critérios de avaliação.

3.2.3.1. A negação da prova enquanto instrumento

A literatura educacional que trata da avaliação das aprendizagens está pautada na idéia de que a avaliação não é sinônimo de aferição de conhecimento. Durante muitos anos a prática avaliativa foi tratada como a mensuração do conhecimento dos estudantes e os instrumentos a serem utilizados para tal mensuração seriam os testes e as provas. Luckesi (2005) ressalta com clareza que é fundamental conhecer a diferença entre avaliação e testes.

Este debate gerou alguns mitos entre os professores. As perspectivas pedagógicas que discutiam a importância de se repensar a avaliação das aprendizagens na prática docente, levantavam a problemática da utilização de provas e testes como únicos recursos para avaliar os estudantes. Nesse sentido, muitos professores entenderam que as provas seriam sinônimos de uma avaliação conservadora e, portanto, deveria ser evitada ou totalmente inutilizada.

Todavia, a literatura que tem a avaliação como objeto de estudo, ressalta a insuficiência de ter os testes como único recurso da prática avaliativa. Mas, isso não acarreta no descarte dos mesmos enquanto indicadores da aprendizagem dos alunos no processo.

De acordo com Romão (2005, p. 61), atualmente as escolas estão impregnadas por duas concepções antagônicas de avaliação: aquela que é simplesmente classificatória e quantitativa; e a outra que nega a classificação, provas e testes. Sendo

assim, na tentativa de ressignificar sua prática avaliativa, a Professora 2 mostrou-se contra a utilização de provas.

Eu não faço prova. Sou extremamente contra. Eu acho que prova, como o nome está dizendo, você tem que provar alguma coisa. Eu não gosto. Além disso, tudo é relativo; não é? As vezes você domina o assunto e nesse dia você tá tão péssimo que as palavras fogem, o raciocínio viaja e... Não dou muito valor. Nem a nota em si dou valor. Essa coisa da taxaço. Eu queria muito que os alunos... Que eu pudesse ler por ler. Delicioso ler! Saber daquilo para eu conversar com meu vizinho, com meu irmão, com meu marido. Não por precisar tirar uma nota e fechar. Entendeu?

Professora 2

A fala da professora nos leva a questionar não só a escolha dos instrumentos avaliativos, mas o valor que lhes são atribuídos e o valor que o conhecimento assume em nossa sociedade. A preocupação com a classificação e a mensuração revela sua concepção de avaliação como um processo que não se baseia apenas na resolução de atividades e verificação do conhecimento. Todavia, a prova pode ser um instrumento avaliativo desde que se tenha clareza da intenção na sua utilização, dos critérios de avaliação, da sua elaboração. Resignificar a prática avaliativa não é sinônimo de negar provas e testes enquanto instrumentos mesmo tendo a noção de suas limitações.

Pelo que vimos até agora, o meio mais adequado para nos informarmos do processo de aprendizagem e do grau de desenvolvimento e competência que os meninos e meninas alcançam consiste na observação sistemática de cada um deles na realização de diferentes tarefas. Também pudemos constatar que as provas escritas, como instrumentos de conhecimento, são extremamente limitadas, embora sejam adequadas quando o que se quer conhecer tem um caráter basicamente cognitivo e se têm suficientes habilidades para sabê-lo expressar por escrito: conteúdos factuais, conceituais, conteúdos procedimentais de papel e lápis, algumas estratégias cognitivas, argumentação de valores e opiniões sobre normas de comportamento. (ZABALLA, 1998, p. 209)

Diante do que observamos, a professora realizava com os alunos atividades diárias que se aproximam bastante do formato das provas escritas. Porém, as atividades possuíam um maior significado aparentemente por não receber a denominação de prova. O termo traz consigo um conceito e uma concepção de avaliação que a docente tenta superar.

3.2.3.2. A auto-avaliação enquanto processo avaliativo

Ao tratarmos da prática avaliativa dos professores levantamos a crítica de que a avaliação das aprendizagens pode tornar-se uma ação tirana e assistemática do professor, caso não tenha clareza dos objetivos de suas práticas e compreenda que avaliação também é sinônimo de aprendizagem e não de acerto de contas. Diante disso, nos questionamos sobre qual o papel do avaliador, qual a importância da auto-avaliação realizada pelos estudantes no processo de acompanhamento das aprendizagens.

Durante a entrevista quando questionada sobre a escolha dos instrumentos avaliativos, a professora 3 revelou ter considerado a auto-avaliação como um dos recursos de sua prática. Afirmou ter tomado essa decisão para que os próprios alunos entendessem o quão complexo é o ato de avaliar.

Eu fiz uma...Uma vez; deles avaliarem quanto eles mereciam. Aí a gente teve algumas surpresas. Uns que realmente não mereciam praticamente a nota que eles colocavam, né. Uns colocavam 10 quando na realidade valiam 6 ou 7, no máximo, e aí os outros contestavam, sabe? Tiveram assim, uma maturidade de : ‘ De jeito nenhum! Fulano de tal que fez isso, isso e isso merece tanto. Por que você vai merecer 10? Não professora! Tire o 10 dele. Ele não merece 10. Eu mereço tanto’.

E aí foram dando as notas. Foi interessante. Eu achei positivo. Fiz para eles perceberem e eles refletirem porque eles, às vezes, criticam a nota que receberam. (...) Foi positivo também essa maneira de ver as coisas. Foi diferente. Eu nunca tinha feito com os alunos do Ensino Fundamental. Eu achava que eles não tinham maturidade para isso. Mas, têm. Têm sim.

Professora 3

A prática da auto-avaliação, de fato, não é comum nas instituições de ensino. Requer um olhar diferenciado tanto do professor quanto dos alunos pois é preciso entender que a responsabilidade de cada um na análise do processo de aprendizagem. De acordo com Hoffmann (2005):

Muito se fala em auto-avaliação nas escolas. Pouco se pratica efetivamente na concepção mediadora que defendo. O sentido desse processo é o da tomada de consciência do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, de se perceber aprendendo e de querer aprender mais. Para isso, ele não pode aprender para alguém ou para alguma coisa, mas aprender pelo prazer da curiosidade, da superação intelectual, aprender para si próprio. (HOFFMANN, 2005, p.36)

O depoimento da professora e a citação de Hoffmann nos levam a questionar se a atribuição de notas por parte dos alunos ao seu desempenho é critério suficiente para caracterizarmos como auto-avaliação. Segundo Hadji (2005: 102) “o objetivo da auto-avaliação no sentido clássico (como prática de instrumentação do auto-balanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da auto-regulação, verdadeira ‘chave’ de todo o sistema.”

Se tomarmos os fundamentos da avaliação numa perspectiva formativa-reguladora podemos afirmar que a auto-avaliação não se resume a atribuição de notas e conceitos, mas a tomada de consciência dos alunos de suas aprendizagens e esta tomada de consciência oferece indicativos aos professores para que possam conhecer a situação do processo de aprendizagem.

A auto-avaliação verdadeira se dá sem os procedimentos formais e burocráticos que a ‘institucionalizaram’ deturpando-lhe o verdadeiro sentido. A criança e o jovem estão se auto-avaliando quando procuram a ajuda do professor, quando perguntam em sala de aula, se trazem novidades para discutir, se debatem os temas apresentados, quando não aceitam tudo o que lhe dizem para fazer – porque estão buscando

seus próprios sentidos, seus próprios rumos de pensamento. (HADJI, 2005, p. 36)

O conceito de auto-avaliação levantado por Hoffmann e Hadji se distânciava da concepção de avaliação classificatória. Partindo da perspectiva dos autores podemos afirmar que a professora realizou uma *autonotação*, já que solicitou que os alunos atribuíssem uma nota ao seu desempenho. Todavia, é válido salientar que a prática da autonotação ainda é um desafio para inúmeros professores, pois põe em xeque a noção da avaliação como instrumento de poder.

3.2.4: Análise do erro

A análise do erro por parte do professor foi sendo construída como categoria empírica e teórica de nossa pesquisa, pois acreditamos que a forma como os erros são interpretados traz consigo uma concepção de avaliação. Durante muitos anos – ainda podemos observar esta prática em algumas instituições de ensino, o erro dos alunos correspondia a fracasso seja do aluno que não aprendeu corretamente aquilo que foi ensinado, seja do professor que não soube ensinar.

Esta concepção do erro está fundamentada numa perspectiva de ensino-aprendizagem como treinamento ou condicionamento. A idéia da neutralidade do conhecimento e das relações entre professor e aluno contribuiu para a construção de uma prática avaliativa denominada de tradicional. Romão (2005) aponta:

A concepção moralista do “erro” traz uma visão de mundo autoritária, porque ela tem como pressuposto básico a apropriação e imposição de padrões considerados como verdades absolutas, pré-construídas ou incorporadas pelo avaliador, os quais serão comparados os desempenhos dos alunos. (ROMÃO, 2005: 93)

Se nos propormos a apresentar o debate sobre o erro numa linha cognitiva, podemos afirmar que a avaliação tradicional está baseada numa perspectiva skinneriana

de educação escolar em que o professor lança mão de seus conhecimentos para transmiti-los aos estudantes de forma clara e esses precisam capturar e armazenar tais conhecimentos da maneira como lhes foi ensinado. Sendo assim, errar significa que alguma das duas partes não executou bem o seu papel.

Numa outra concepção de ensino-aprendizagem, o erro é compreendido como um indicativo do caminho que o estudante está percorrendo no seu processo de aprendizagem, ou seja, não é algo a ser desprezado, mas analisado. Tal noção de erro está fundada, basicamente, nos construtos de Piaget e Vygotsky quando tratam da construção de conhecimentos por parte do ser humano. De acordo com Hoffmann (2005),

Os estudos de cunho piagetiano sugerem situações educativas que privilegiam desafios cognitivos ao invés do “instrucionismo” que prevalece, hoje, nas salas de aula. Uma perspectiva de trabalho pedagógico muito diferente da tradicional. Para o educador que se baseia na perspectiva mediadora construtivista, o desafio está em propor atividades que sejam provocativas aos alunos, desde que adequadas às suas possibilidades de desenvolvimento, o que lhes exige, então um grande conhecimento do educando (HOFFMANN, 2005, p.21)

As situações de ensino-aprendizagem podem ser analisadas também pelo viés da humanização proposta por Freire. Se admitimos que o estudante seja um mero receptor de conhecimento, desconstruímos toda a idéia de uma prática docente humanizadora. A concepção freiriana de educação contribuiu fortemente para que se construísse um novo olhar sobre a prática pedagógica em sua totalidade. Na medida em que admitimos as premissas de Paulo Freire (1996) de que ensinar exige consciência do inacabamento e respeito à autonomia do ser educando, podemos lançar novos olhares sobre os erros dos estudantes nas situações de ensino e de aprendizagem.

Todavia, percebemos que a concepção do erro como fracasso ainda está arraigada nas práticas docentes. O Professor 1 admitiu considerar o erro dos estudantes como uma falta de atenção dos mesmos.

No meu caso específico os erros demonstram falta de atenção, falta de interesse, falta de dar importância a isso. Eu acredito que a maioria dos alunos que erram, erram porque não percebem a importância de estudar ou de estar na escola.

Professor 1

O depoimento do professor traz uma perspectiva do erro como apontamos inicialmente, ou seja, o erro é resultado de uma insuficiência por parte do aluno em que são descartadas outras variáveis que compõem o processo de ensino-aprendizagem, como aponta Luckesi (2005):

Importa observar que, no processo de avaliação necessitamos de ter o fato de que a realidade é complexa e não simples e linear, como usualmente nós a consideramos, no cotidiano. Um educando que não apresentou uma conduta esperada com adequação, pode ser julgado, de uma forma mais simples, como se ele não tivesse estudado, como se ele não fosse interessado etc..., todavia, muitos outros fatores podem estar presentes nessa situação. Necessitamos de investigar, pois que o ato de avaliar é um ato de investigação, seguido de um ato de intervenção. (LUCKESIE, 2005, p. 105)

O autor chama atenção para uma avaliação das aprendizagens na perspectiva reguladora cujo erro é um indicativo para que o docente possa construir e sistematizar suas intervenções. Charles Hadji (2001) também corrobora com tal idéia quando afirma:

Almeja-se uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir. Nessa perspectiva, o erro não seria uma falta a ser reprimida, mas uma fonte de informação, e isso tanto para o professor – cujo dever é analisar a produção e, através dela, a situação do aluno – como para o aluno, que precisa compreender seu erro para não mais cometê-lo e progredir. (HADJI, 2001, p.10)

A idéia trazida por Hadji nos revela um avanço no trato com o erro, pois traz o trata da idéia de relação dialógica. No momento em que um estudante erra não significa que um dos pólos – professor e aluno – tenha que assumir a culpa do possível fracasso. Se tomarmos o erro como um indicativo, então, cabe a nós pensar o que foi construído no diálogo entre o professor e o estudante durante o processo de aprendizagem. Porém, diante do depoimento dos nossos sujeitos e de suas práticas cotidianas percebemos que ainda permanece a idéia de que o erro é responsabilidade ou do aluno disperso – como nos apontou o Professor 1 – ou do professor que não sou expressar-se.

Na maioria das vezes eu me pergunto por que quando a maioria erra o que é que eu fiz que eles não entenderam o que eu queria passar. Então, vou procurar rever como eu expliquei e geralmente, não vou dizer que é 100%, mas geralmente eu procuro rever aquela parte com eles para tentar corrigir meu erro porque acho que o erro foi meu e não deles. Fico com a consciência pesada.

Professora 3

Nesse depoimento o erro também é tratado como um fracasso, porém, quem não teria realizado bem a sua atividade foi a professora. Esta é uma concepção que não se aproxima da perspectiva de avaliação formativa-reguladora, pois não compreende o movimento do diálogo no contexto da aprendizagem e da avaliação. Segundo Hoffmann (2005):

Pretendemos introduzir a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2005, p. 57)

Entendemos que a avaliação é um tipo de investigação que envolve processos de tomada de consciência pelo educando de suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Junto à isso, proporciona ao educador uma revisão de seus

procedimentos e até mesmo o questionamento de sua maneira de analisar sua prática docente. Segundo Romão (2005: 101) há um “processo de mútua educação.” Ou seja, realizada a avaliação das aprendizagens com o aluno os resultados são objetos de análises e não uma seleção corretiva dos erros cometidos. É, portanto, uma reflexão problematizadora coletiva a ser devolvida ao aluno para que junto ao professor possa retomar as suas aprendizagens. Sendo assim, a sala de aula torna-se um cenário investigativo dos conhecimentos e dos processos de abordagem desses conhecimentos.

A prática avaliativa dos professores participantes da pesquisa apresenta particularidades, pois está relacionada às experiências de cada indivíduo no âmbito de sua formação e de sua atividade docente. Tais particularidades, certamente, são justificadas, também, pelo fato dos professores integrarem um determinado Sistema Público de Ensino constituído de políticas educacionais e propostas pedagógicas que podem sofrer alterações de acordo com a Gestão do Estado. Mesmo diante desse contexto, os dados da pesquisa nos conduziram a debates recorrentes do âmbito da avaliação das aprendizagens como a escolha dos instrumentos avaliativos, a análise do erro e a avaliação como uma relação de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa foi analisar as concepções sobre avaliação construídas por professores de História das séries finais do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino, bem como a relação entre essas concepções e sua prática avaliativa. Os resultados, como vimos, suscitaram questionamentos sobre a relação entre ensino-avaliação; sobre as relações que se constroem no ambiente escolar e a influência do marco regulatório na prática docente.

Diante do nosso referencial teórico admitimos a idéia de que o processo de avaliação das aprendizagens não se dá de maneira desassociada do processo de ensino. A prática avaliativa e a prática de ensino são dimensões da prática docente. Embora tenham particularidades, as interseções entre essas duas dimensões dão sentido á prática docente e revelam a concepção que o professor tem sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Quando direcionamos nosso olhar para a disciplina de História percebemos que em certas circunstâncias a resignificação do seu ensino avança em ritmo mais acelerado e notável do que a resignificação da prática avaliativa. No caso de nossa pesquisa, percebemos que os docentes compreendem a importância de superar a concepção tradicional do ensino de História, porém, quando se trata da avaliação algumas questões ainda são um impasse.

Essa situação nos parece clara quando analisamos o memorial construído pelos sujeitos da pesquisa. Ao discorrerem sobre sua vivência na Educação Básica, os sujeitos criticaram a prática avaliativa de seus professores, porém, destacaram que essa prática estava fundamentada na perspectiva Tradicional do Ensino de História. As críticas estavam mais direcionadas à metodologia do ensino do que à organização e sistematização da prática avaliativa.

Outro aspecto que contribui para o problema da renovação da prática avaliativa diz respeito à concepção que os docentes apresentaram sobre as teorias do campo da avaliação. Segundo os professores participantes, há um hiato na relação teoria-prática, ou seja, para eles o debate sobre avaliação das aprendizagens se distancia cada vez mais da realidade do Sistema Público de Ensino.

A avaliação das aprendizagens mostrou-se presente na prática dos sujeitos como um instrumento de poder para a manutenção da hierarquia e do controle das turmas. A maioria dos estudantes dedicava-se a realização das atividades por saber que seriam atribuídos conceitos/notas ao seu desempenho, ou seja, a avaliação era concebida como barganha para que o professor alcançasse certos objetivos no seu trabalho.

Somada a essa situação, percebemos que a prática dos professores é norteadada pelo marco regulatório do Sistema Estadual de Ensino do Estado. Vimos, no período em que realizamos a pesquisa, que o documento da Secretaria de Educação propunha a avaliação contínua baseada em indicadores de desempenho. O documento era confuso com relação à concepção de avaliação do rendimento escolar, pois propunha que os alunos fossem avaliados com base nos conceitos (DNC – Desempenho não construído; DEC – Desempenho em Construção; e DC – Desempenho Construído), porém, esses conceitos deveriam ser revertidos em nota ao final do ano letivo.

Mesmo diante dessa problemática, acreditamos que o documento contribuiu para que os professores modificassem sua compreensão sobre a avaliação das aprendizagens. Os docentes admitiam que avaliação não era uma ação terminal. O caráter processual proposto pelo documento conduzia o professor à autonomia na escolha dos instrumentos avaliativos e na periodicidade do seu uso.

Durante as entrevistas ou as conversas informais, os professores participantes admitiam a necessidade de renovar sua prática docente, sobretudo no que diz respeito ao

ensino e à avaliação, porém, as condições de trabalho dificultavam o processo de ressignificação. Os professores revelaram que tais renovações só seriam possíveis se o número de alunos em sala fosse reduzido e se o docente não precisasse estabelecer mais de um vínculo empregatício para manter seu sustento.

Diante disso, percebemos que há certos avanços na concepção e prática avaliativa dos professores não só pela influência do marco regulatório, mas também pelo seu processo de formação. Todavia, as dificuldades apontadas no contexto do Sistema de Ensino reforçam a idéia burocrática da avaliação. Em diversas situações, ficou claro que a realização de atividades, pelos alunos, como parte integrante do processo avaliativo se deu pela necessidade dos docentes de preencherem os registros de classe - cadernetas. Identificamos uma certa “mecanização” na prática avaliativa, pois constatamos, com frequência, ações realizadas com o intuito de atender às normatizações estabelecidas pela Secretaria de Educação sem levar em consideração o seu caráter regulador e formativo.

Nossa pesquisa desvelou também avanços e permanências na prática avaliativa de docentes que fazem parte de um Sistema Público de Ensino. Como aspectos relevantes, podemos apontar a concepção de avaliação não terminal que os professores trazem nos seus discursos e na sua prática, acrescentada também da autonomia experimentada pelo professor na seleção dos instrumentos de avaliação e na decisão acerca da periodicidade do seu uso.

Em contrapartida, a partir de nossas análises vimos a permanência da idéia de avaliação como instrumento para fortalecer as relações de poder em sala de aula. Percebemos que a idéia culposa do erro ainda está presente nas práticas docentes o que revela que ainda há um longo caminho a ser percorrido na tentativa de (re) direcionar o olhar docente para os erros dos estudantes.

A culpa do erro do estudante pôde ser atribuída ou ao aluno que não prestou atenção às aulas e, por isso, não compreendeu determinado conteúdo, ou, ao professor que por alguma ineficiência não foi capaz de fazer com que os alunos aprendessem. Tal situação revela um distanciamento da concepção de avaliação como uma prática baseada no diálogo entre o aluno e o professor.

Outra problemática a ser levantada diz respeito à utilização de conceitos e notas no registro da avaliação do desempenho escolar. As instruções de avaliação do Sistema Estadual de Ensino, no período em que realizávamos a pesquisa, contribuía para um equívoco conceitual de que conceitos e notas são sinônimos. Além disso, os docentes de nossa pesquisa foram formados numa perspectiva de avaliação baseada na notação, ou seja, na aferição do conhecimento. Portanto, há uma cultura avaliativa que fundamenta a prática dos professores.

Concluimos nossa pesquisa de campo no final do ano letivo de 2007. No início de 2008 a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco divulgou novas instruções para a avaliação do desempenho escolar. Como já foi apontado, o documento traz a proposta de que o nível de aprendizagem dos estudantes será registrado por meio de notas. Além disso, houve alterações que podem vir a ferir a autonomia do professor que passará, a partir de então, a obedecer a um calendário de provas estabelecido pela Secretaria.

A alteração no marco regulatório nos levou a refletir sobre a influência das políticas públicas na prática docente. Reforçamos, então, a idéia de que a prática avaliativa, objeto de nosso estudo, está relacionada às situações que ultrapassam a sala de aula e a escola.

Sendo assim, nossa pesquisa contribui para o debate acadêmico na medida em que busca responder às suas questões iniciais sobre a prática avaliativa, mas também

porque seu inacabamento, comum às pesquisas qualitativas e, sobretudo, às pesquisas sociais, levanta novas questões que podem nortear futuras pesquisas da área educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de Educadores – Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BATISTA NETO, José. **A Problemática do Ensino da História nos Textos e nas Imagens dos Livros Didáticos**. Tópicos da Educação, Recife, v. 13, nº 1/2 , p. 97-120, 1995.

BATISTA NETO, José & SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC. 1996

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Disciplinas de História e Geografia, Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

COLL, César; GOTZENS, Concepción; ONRUBIA, Carles Monereo Javier; POZO, Juan Ignacio & TAPIA, Alonso. **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O Que Sabe Quem Erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIRME, Thereza Penna. **A Avaliação Hoje: Perspectivas e Tendências**. Rio de Janeiro: Cesgranrio, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papirus Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. **Autoridade do Professor: Meta, Mito ou Nada Disso?** São Paulo: Cortez, 1988.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática de Construção da Pré-Escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliar para promover. As setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **O Jogo do contrário em avaliação.** Editora Mediação. Porto Alegre, 2005.

_____. **Avaliação Mediadora – Pressupostos teóricos da Avaliação Mediadora.** Material utilizado no curso de formação continuada. Módulo I. Recife, Setembro de 2005.

_____. **Avaliação Mediadora – Avaliação Mediadora em três tempos.** Material utilizado no curso de formação continuada. Módulo II. Recife, Outubro de 2005.

_____. **Avaliação Mediadora – A reconstrução das práticas avaliativas.** Material utilizado no curso de formação continuada. Módulo III. Recife, Novembro de 2005.

KOSIK, Karel. **A Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando Conceitos e Recriando Práticas.** Salvador: Malabares, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola.** *In: Revista ANDE (Associação nacional de Educação).* São Paulo, 1986.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. **Instruções referentes à implantação do processo de avaliação do desempenho escolar.** Nº 02/2002. Recife, PE, 2002.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. **Instruções referentes à implantação do processo de avaliação do desempenho escolar.** Nº 04/2008. Recife, PE, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica – Desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTIAGO, Eliete. **Paulo Freire e as Questões Curriculares: Uma Contribuição à Reflexão.** Revista de Educação AEC, Recife, nº 106. p. 34-42, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipadora: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo.** São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Janssen Felipe da.; HOFFMANN, Jussara & ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora: Pressupostos Teóricos e Práticos.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Edusp, 1972.

SOUSA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do Rendimento Escolar**. São Paulo: Papirus, 1991.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de Professor Titular da UFPE. Recife, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional: Teoria, Planejamento, Modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p style="text-align: center;">Aluna: Danielle Cristine Camelo Farias Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto</p>
---	---

1. O que você costuma utilizar para avaliar seus alunos?
2. Qual desses instrumentos você
3. Por que você escolhe esses instrumentos?
4. Qual a periodicidade da avaliação? Há um período definido?
5. Nessas avaliações, o que os erros dos alunos indicam?
6. No sistema de avaliação da Rede Estadual de Ensino, os conceitos (desempenhos) são convertidos em nota ao final de cada semestre. Como você realiza essa conversão?

ANEXO B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p style="text-align: center;">Aluna: Danielle Cristine Camelo Farias Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto</p>
---	---

QUESTÕES NORTEADORAS:

- As atividades realizadas pelos alunos são concebidas enquanto elementos de uma avaliação processual?
- O desempenho dos alunos é norteador para a reorganização da prática docente?
- Que instrumentos avaliativos o professor utiliza?
- Qual a periodicidade do uso desses instrumentos?
- Como o professor lida com os erros dos estudantes?
- Que concepções de avaliação emergem da/na sua prática docente?

ANEXO C – ROTEIRO DO MEMORIAL

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p style="text-align: center;">Aluna: Danielle Cristine Camelo Farias Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto</p>
---	---

1. Que lembranças você guarda da avaliação na disciplina de História enquanto aluno da Educação Básica?
2. Que lembranças você guarda da avaliação na sua Formação Inicial?
3. Que lembranças você guarda da avaliação na Formação Continuada?
4. Descreva como você avalia seus alunos.