

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Lilian Anna Wachowicz
Joana Paulin Romanowski
Pura Lúcia Oliver Martins

*Coleção
Cadernos Temáticos*

Curitiba
2005

5

Práticas de Avaliação de Aprendizagem

Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores

© Copyright by 2005 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC

Universidade Federal do Paraná

Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80060300 - Curitiba - PR - Brasil

Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2759 - email: cinfop@ufpr.br

http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação

Lydia Bechara

Reitor da Universidade Federal do Paraná

Carlos Augusto Moreira Júnior

Vice-Reitora da Universidade Federal do Paraná

Maria Tarcisa Silva Bega

Pró-Reitor de Administração da Universidade Federal do Paraná

Hamilton Costa Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná

Rita de Cassia Lopes

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná

Valdo José Cavallet

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Federal do Paraná

Nivaldo Rizzi

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade Federal do Paraná

Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná

Vilson Kachel

Diretor da Editora UFPR

Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral - **Valdo José Cavallet**

Coordenadora Pedagógica - **Ettiène Guérios**

Secretaria

Gloria Lucia Perine

Jorge Luiz Lipski

Nara Angela dos Anjos

Diagramação

Arvin Milanez Junior - CD-ROM

Clodomiro M. do Nascimento Jr

Everson Vieira Machado

Leonardo Bettinelli - Design - CD-ROM

Priscilla Meyer Proença - CD-ROM

Rafael Pitarch Forcadell - CD-ROM

Equipe Operacional

Neusa Rosa Nery de Lima Moro

Sandramara S. K. de Paula Soares

Silvia Teresa Sparano Reich

Revisão

Maria Simone Utida dos Santos Amadeu

Revisão de Linguagem

Cleuza Cecato

Professores, autores, pesquisadores, colaboradores

Alcione Luis Pereira Carvalho

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Andréa Barbosa Gouveia

Angelo Ricardo de Souza

Christiane Gioppo

Cleusa Maria Fuckner

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flórido

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lucia Helena Vendrusculo Possari

Márcia Helena Mendonça

Maria Augusta Bolsanello

Maria Julia Fernandes

Mariluci Alves Maftum

Marina Isabel Mateus de Almeida

Mario de Paula Soares Filho

Mônica Ribeiro da Silva

Onilza Borges Martins

Paulo Ross

Pura Lúcia Oliver Martins

Roberto Filizola

Roberto J. Medeiros Jr.

Sandramara S. K. de Paula Soares

Serlei F. Ranzi

Sônia Fátima Schwendler

Tania T. B. Zimer

Verônica de Azevedo Mazza

Vilma M. M. Barra

Wanirley Pedroso Guelfi

Técnicos em Educação Especial

Dinéia Urbanek

Jane Sberge

Maria Augusta de Oliveira

Monica Cecilia G. Granke

Sueli de Fátima Fernandez

Consultoria Pedagógica e Análise dos Materiais Didáticos em EAD

Leda Maria Rangearo Fiorentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Wachowicz, Lilian Anna, 1939 -

Práticas de avaliação de aprendizagem / Lilian Anna Wachowicz, Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Oliver Martins; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR, 2005.

36p. - (Cadernos temáticos; 5)

ISBN 85-7335-157-8

Inclui bibliografia

1. Estudantes - Avaliação. I. Romanowski, Joana Paulin. II. Martins, Pura Lúcia Oliver. III. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. IV. Brasil. Secretaria de Educação Básica. V. Título.

CDD 371.27

COLEÇÃO CADERNOS TEMÁTICOS

Caderno 1 - Seminário de Levantamento de Expectativas de Professores da Educação Básica sobre Avaliação de Aprendizagem (Anais)

Caderno 2 - Práticas e expectativas de professores relacionadas à Avaliação de Aprendizagem - Parte A

Caderno 3 - Práticas e expectativas de professores relacionadas à Avaliação de Aprendizagem - Parte B

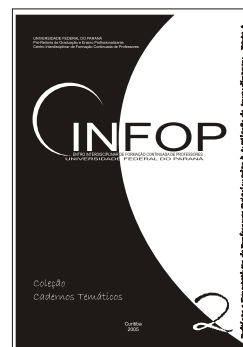
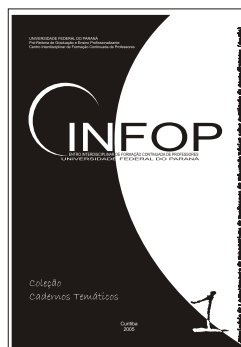
Caderno 4 - Avaliação da Aprendizagem: dito e feito?

Caderno 5 - Práticas de Avaliação de Aprendizagem realizadas por professores da Educação Básica

Caderno 6 - Avaliação da Aprendizagem em EAD

Caderno 7 - Gestão, Estrutura e Funcionamento em EAD

Caderno 8 - Avaliação em EAD



AUTORES E COLABORADORES

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios (org)

Glória Lúcia Perine

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lúcia Helena Vendrusculo Possari

Maria Augusta Bolsanello

Maria Augusta de Oliveira

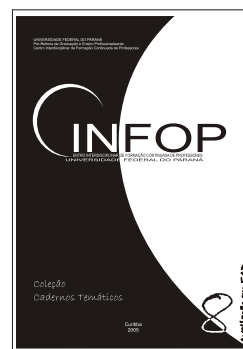
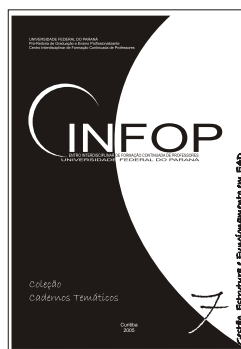
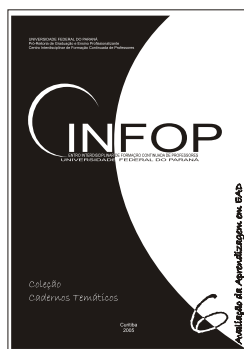
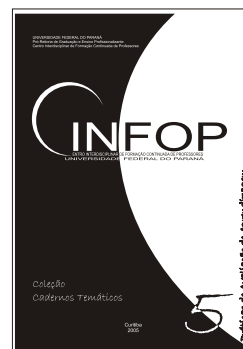
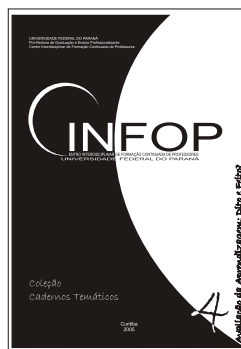
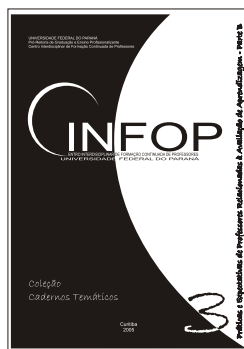
Onilza Borges Martins

Joana Paulin Romanowski

Pura Lúcia Oliver Martins

Sílvia Teresa Sparano Reich (org)

Vilma M. M. Barra



Mensagem da Coordenação

Caro(a) cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

SUMÁRIO

1 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM REALIZADAS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	1
1.1 INTRODUÇÃO	1
2 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: UMA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	5
3 O QUE É AVALIAÇÃO?	15
4 OS OBJETIVOS PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	21
5 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO	25
6 BUSCA DE SOLUÇÃO: A INTERVENÇÃO NA PRÁTICA	29
REFERÊNCIAS	35

1 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM REALIZADAS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Joana Paulin Romanowski

Lílian Anna Wachowicz

Pura Lúcia Oliver Martins

1.1 INTRODUÇÃO

Este caderno tem por finalidade sistematizar as respostas dos professores sobre sua prática pedagógica em avaliação da aprendizagem. Para a organização das falas dos professores foram consultadas as respostas ao questionário vinculado ao projeto de pesquisa “Concepções e práticas de avaliação de aprendizagem de professores que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino”, desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná UFPR e iniciado em 2004.

O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores de Educação Básica. O levantamento foi realizado por meio de questionário escrito, respondido pelos professores participantes da pesquisa, que foram 221 professores das escolas do Vale do Ribeira e 105 professores das escolas da cidade de Curitiba, num total de 326 professores.

O questionário, instrumento de pesquisa, foi organizado em blocos, com questões abertas e fechadas. O primeiro bloco realiza o levantamento de dados de caracterização dos professores quanto a tempo de magistério, escola em que atua como docente, qual função o professor exerce além da docência, nível ou modalidade de ensino em que atua, a série em que atua, sexo, dados de escolaridade, regime de trabalho, disciplina ministrada, quantas turmas e quantos alunos com que trabalha.

No segundo bloco estão questões destinadas a examinar a concepção do professor sobre a avaliação da aprendizagem, compostas pelas perguntas: Para você, o que é avaliar a aprendizagem do aluno? O que você considera fundamental para uma boa avaliação? Quais são os objetivos de se avaliar a aprendizagem? Qual o papel do aluno e qual o papel do professor no processo de avaliação de aprendizagem?

O terceiro bloco aborda as práticas de avaliação realizadas pelos professores. As perguntas desse bloco são as seguintes: Com que frequência realiza avaliações? Que formas de

avaliação aplica com seus alunos? Qual realiza com mais frequência? E a questão com alternativas abertas e fechadas: Em relação à avaliação com utilização de provas, você: () Não utiliza esse instrumento; () Não elabora as provas que aplica; () Elabora as provas utilizando questões retiradas de livro e outras fontes; () Elabora as provas e cria as próprias questões; () Outras possibilidades. Especificar. Ainda, neste bloco a questão: Descreva a última avaliação com seus alunos destacando o conteúdo trabalhado, o objetivo da avaliação realizada e a forma de encaminhamento. Se possível, registre algumas das questões e/ou atividades propostas.

O quarto bloco direciona-se a proposições dos professores para sua prática e formação. As questões propostas foram: Qual sua atitude diante dos resultados não satisfatórios da avaliação? Cite aspectos referentes à avaliação da aprendizagem escolar que você gostaria que fossem abordados em cursos de formação continuada, livros, materiais didáticos, etc.

Por fim, o quinto bloco direciona-se à avaliação da aprendizagem com alunos portadores de necessidades especiais, com as seguintes questões: Você trabalha ou já trabalhou com alunos que apresentaram necessidades educacionais especiais? () Não; () Sim; Qual(is) necessidade(s) especial(is)? Em algum(ns) momento(s) o(s) aluno(s) necessitou(aram) de algum recurso diferenciado na avaliação? () Não. () Sim. Nesse caso: a) Que recurso(s) você utilizou? b) Utilizou critérios avaliativos diferenciados? Por que? c) Teve dificuldades em realizar a avaliação desse aluno? Quais?

O questionário foi aplicado junto aos professores por membros do grupo que desenvolve esta pesquisa. Os dados obtidos foram agrupados por localidades. Para análise das respostas, foi realizado um primeiro trabalho de transcrição de todas as repostas obtidas em cada uma das questões, tendo sido tomado o cuidado de manter o sigilo das repostas, mas indicando as repostas por numeração atribuída a cada um dos respondentes.

Posteriormente, foram realizados trabalhos que evidenciam perspectivas de análise para indicativos de materiais, para a formação continuada de professores na área de avaliação da aprendizagem e da gestão, incluindo os aspectos direcionados para a formação de professores para atuarem com alunos de necessidades especiais.

Neste caderno, estão sistematizadas as respostas dos professores sobre como compreender o que é avaliação da aprendizagem, os objetivos da avaliação da

aprendizagem, como os professores realizam a avaliação e quais são as ações propositivas com o resultado da avaliação.

Para esta análise e sistematização, foram organizadas as respostas com base nos indicativos recorrentes, também aqui chamados de categorias de conteúdo apontadas, ou seja, durante e após a leitura sistemática das respostas, as indicações foram agrupadas em torno daqueles mais indicados e/ou mais significativos, permitindo inferir as tendências das práticas dos professores na avaliação da aprendizagem. A análise considera a perspectiva das idéias de avaliação iluminativa, na medida em que procura a melhor forma das respostas e depreende possíveis significados das práticas, portanto não se atém ao aspecto da correção das respostas quanto aos conceitos. Como propõe Gatti (2004) a análise direciona-se para apontar alguns novos delineamentos e perspectivas avaliativas, sinalizando o contexto de transição sociocultural em que estamos nos movendo.

O caderno pauta-se na metodologia que se fundamenta na concepção da teoria como expressão de ações práticas. Essa concepção tem como ponto de partida a valorização da prática pedagógica do professor como espaço de produção de conhecimento que, sistematizados, poderão se constituir em indicadores que favoreçam a reflexão.

2 A TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA: UMA ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Os estudos da formação de professores pautados na concepção de teoria como expressão de ações práticas é relativamente recente e ainda pouco explorado. Contudo, tem possibilitado a sistematização de princípios orientadores da ação docente a partir da caracterização e problematização da prática pedagógica desenvolvidas nas escolas de todos os níveis de ensino.

Para compreender a importância e o significado desse eixo epistemológico na produção do conhecimento que subsidiam a formação docente nesse momento histórico, faz-se necessário apresentar de forma sucinta um resgate do movimento dos educadores-sujeitos dessa história, nos últimos trinta e cinco anos.

Essa metodologia pressupõe que o conhecimento pedagógico sistematizado e veiculado na literatura da área expressa uma prática pedagógica que decorre da relação social básica do sistema capitalista num momento histórico determinado. As formas como as classes sociais se relacionam vão se materializar em técnicas, processos, tecnologias, inclusive processos pedagógicos, que se realizam através de uma dada relação pedagógica. Desse ponto de vista, a reconstrução do conhecimento da área não se faz por meio de reflexões exclusivamente teóricas, mas emerge das contradições presentes na prática de nossas escolas, expressando a prática de seus profissionais ao vivenciarem essas contradições. Assim sendo, este caderno encaminha a reflexão sobre os princípios didáticos na avaliação, como decorrentes da ação docente, expressão da ação humana.

Um olhar sobre a história recente da Didática no Brasil mostra que nos últimos trinta e cinco anos, esta tem sido objeto de discussão nos meios acadêmicos sendo submetida a questionamentos, sobretudo na década de 80 do século passado, quanto à sua função na formação de professores e sua especificidade enquanto área de conhecimento buscando sua identidade. Nesse período histórico há pelo menos dois marcos fundamentais. O I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário *A Didática em Questão* realizado na PUC do Rio de Janeiro, dez anos depois.

O período pós-64, momento histórico caracterizado pelo esforço do Estado em racionalizar o processo produtivo tendo em vista a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento industrial, coloca o planejamento educacional como “área prioritária”,

integrada ao Plano Nacional de Desenvolvimento. A educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, portanto, como investimento individual e social. Reorganiza-se, então, o Sistema Nacional de Ensino buscando a racionalização dos aspectos administrativo e pedagógico, instalando-se uma hierarquização de funções, centralizada de tal modo que assegure o pleno controle do trabalho dos agentes presentes na instituição escola, pelos gestores do sistema, conforme o modelo social vigente. A orientação básica para o modelo educacional que vai fundamentar as reformas do Ensino Superior e do ensino de 1o. e 2o. graus centra-se na racionalização, eficiência e eficácia do processo. Há uma centralização normativa separando planejamento e execução. Esse modelo de organização do trabalho, que tem o indivíduo como elemento básico, implica em relações sociais competitivas, concorrenciais, individualistas e hierarquizadas, incluindo estratégias para controlar a resistência do trabalhador, criando obstáculos sistemáticos ao trabalho coletivo. O trabalhador passa a ser estimulado individualmente por meio de diferenciação de salários, gratificações; é controlado pelos gestores na hierarquia da organização, que lhes transmitem as ordens numa relação unilateral, de cima para baixo. É nesse contexto que se realiza o I Encontro Nacional de Professores de Didática.

Captando e expressando as questões fundamentais que se colocavam naquele momento histórico, em consonância com o contexto político-econômico e educacional do período, as discussões giram em torno da necessidade de formar um “novo professor” tecnicamente competente e comprometido com o programa político-econômico do país. O documento final do Encontro destaca a “necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro” e ainda como exigência para a formação “de um novo professor”, cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais”.

A produção da área nesse período é a expressão de uma prática pedagógica decorrente da relação social básica do sistema capitalista naquele momento histórico. Essa relação básica tem como elemento central o uso de tempos de trabalho. Uma classe controla a outra através da forma como se gere este tempo de trabalho. A forma dessa relação social se materializa em técnicas, processos e tecnologias, dentre as quais estão os procedimentos didáticos que são utilizados através de uma relação pedagógica. São palavras de ordem: racionalização, eficiência, eficácia, tecnologia educacional, entre outras.

A formação do professor se faz por meio de treinamentos, onde são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na

qualidade dos produtos, eficiência e eficácia. Referindo-se à perspectiva técnica da formação do professor, afirma Pérez Gómez (1992, p. 402-403):

O professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertidos em regras de atuação. (...) deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas para suas intervenção prática, apoiando-se nos conhecimentos que elaboram os cientistas básicos e aplicados. Não necessita chegar ao conhecimento científico, senão dominar as rotinas de intervenção técnica que se derivam daqueles. (tradução das autoras)

Dessa perspectiva, o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola. O mesmo autor observa:

A racionalidade técnica impõe, pela própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência. No mesmo sentido e seguindo a mesma lógica, deve produzir-se uma relação de subordinação do professor ao pedagogo o psicólogo. (tradução das autoras)

As medidas de racionalização do processo de trabalho, tendo como eixo central o controle do tempo implicam a centralização do processo produtivo a uma instância superior, externa ao trabalhador. O planejamento cuidadoso de todas as tarefas que deverão ser executadas pelos trabalhadores passa a ser a questão central. Esse modelo fica claramente expresso na Didática do período, quando o planejamento passa a ocupar lugar de destaque nos seus manuais. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino.

As questões que passam a ser objeto de discussão e sistematização teórica na didática desse período expressam a prática que estava ocorrendo no interior da escola capitalista. As novas relações sociais que passam a ocorrer nessa nova etapa do capitalismo aprofundam a centralidade da organização, a divisão do trabalho a hierarquização de funções. Enfim, alteram as formas com que os homens se relacionam no modo de produção da sua vida material e conseqüentemente as formas de organização e realização do processo de ensino. As tecnologias que aparecem nos manuais didáticos expressam essa nova relação que tem o indivíduo como elemento básico no interior do sistema, acirra as relações competitivas, individualistas e concorrenciais.

Apesar da Revolução de 64 com suas leis e práticas repressivas, os trabalhadores começam a reagir e a criar novas formas de luta. Sader (1991, p. 34-35) lembra:

Na primeira metade dos anos 70 as classes trabalhadoras foram vistas completamente subjugadas pela lógica do capital e pela dominação de um estado onipotente. Divididas pela concorrência no mercado de

trabalho e pelas estratégias empresariais, atomizadas na qualidade de migrantes que perdem suas referências na metrópole, despolitizadas pela ação de um Estado que esvazia ou reprime os mecanismos de representação, alienadas e massificadas pelos meios de comunicação (...) Ao final da década vários textos passaram a se referir à irrupção de movimentos operários e populares que emergiam com a marca da autonomia e da contestação à ordem estabelecida. (...) De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço e requeriam novas categorias para sua inteligibilidade.

A década de oitenta configura-se como um importante momento histórico, marcado pela abertura política do regime militar instalado em 1964, e pelo acirramento das lutas de classe no país. Nesse contexto realiza-se o I Seminário A Didática em Questão (1982). Novas palavras de ordem: partir da prática, compromisso político com as “camadas populares”, transformação social, unidade teoria-prática. As questões que se colocam, então, são de outra ordem; ampliam-se as discussões das questões didáticas. Enfatiza-se a necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais, comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos. Se no primeiro Encontro (1972) buscava-se um professor tecnicamente competente, comprometido com o programa político-econômico do país, no segundo (1982) a preocupação gira em torno da formação de um professor politicamente comprometido com a transformação social.

Candau (1984, p.19) ressalta que nesse momento,

começa-se a despertar para a importância da dimensão política até então silenciada pela perspectiva instrumental fundada na 'neutralidade da técnica' (...) que vê a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo de ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que a prática se dá.

Captando e expressando as questões colocadas naquele momento histórico, os debates e a busca de reconstrução do conhecimento na área passam a ter como eixo central a educação mais articulada com os interesses e necessidades práticas das camadas populares. A dimensão política do ato pedagógico agora é objeto de discussão e análise. Para tanto, a contextualização da prática pedagógica passa a ser fundamental; busca-se compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla. Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre “a didática pensada” e a “didática vivida” - o novo desafio de então. “Partir da prática” passou a ser palavra de ordem. O documento final do I Seminário *A Didática em questão* destaca a necessidade de se rever o ensino de didática que em geral

... é uma dissociação entre a didática que é vivenciada, inclusive nas aulas de didática, e o discurso sobre o que deveria ser a própria prática. (...) É necessário rever essa postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar

continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática. (CANDAU, 1984, p. 111-114).

Esses desafios marcaram a década de oitenta como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil. Nas palavras de Candau (1991, p.10), foi uma etapa de ruptura de paradigmas, de negação, de buscas, de reconstrução. (...) foi a década de mais fecunda produção intelectual brasileira sobre a prática pedagógica e seus determinantes. Das transformações sociais que ocorrem nesse momento histórico decorre o aparecimento de novos sujeitos coletivos criados pelos próprios movimentos sociais populares do período (1970-80) A prática de luta dos trabalhadores “os põem como sujeitos sem que teorias prévias os houvessem constituído ou designado” (CHAUÍ 1991, p.9). E assiste-se, nas ciências humanas e sociais à presença de novos agentes, novos objetos de estudo, novos eixos de análise, onde o próprio fazer passa a ser fundamental como elemento educativo. Comprometidos numa mesma unidade de perspectiva (visão crítica da educação), os intelectuais da área apresentaram uma multiplicidade de enfoques para a questão da didática e seu papel na formação do educador.

Pioneira nesse movimento de revisão e ampliação da Didática, em oposição à abordagem instrumental vigente até esse período, Candau sistematiza com muita propriedade as questões que estão emergindo nesse momento histórico e propõe uma Didática Fundamental, que nas palavras de Freitas (1995, p.22) essa proposta, “mais do que um enfoque propriamente dito, foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade...” O movimento que inicialmente incluiu uma crítica e uma denúncia ao caráter meramente instrumental da Didática, avançou em seguida para a busca de alternativas e reconstrução do conhecimento da área. O grande desafio que se colocava, então, era ultrapassar o nível da crítica apontando alternativas concretas para o ensino de Didática mais articulada com a realidade das escolas de 1º e 2º graus¹ e com os interesses e necessidades práticas da maioria da população.

Nesse momento histórico Candau tem o importante papel de captar e sistematizar as questões que estão emergindo dos movimentos mais amplos da sociedade, propondo uma Didática Fundamental. Abre discussões importantes e amplia a visão da Didática, no início dos anos oitenta do século passado. Pode-se dizer que coloca as bases para os debates que foram se ampliando e se consubstanciando em propostas alternativas para a Didática a partir de então.

¹Apartir da nova LDB 9394/96 denominados Ensino Fundamental e Médio

Ao longo da década de oitenta, as produções teóricas dos educadores, vão expressar tentativas de dar conta dessa nova situação. A relação social básica do sistema se mantém, mas o acirramento da luta de classes no período coloca novas questões que vão penetrar as instituições, dentre as quais está à escola. Tomando como parâmetro a questão da relação teoria-prática, podemos identificar dois processos distintos que procuram ampliar a discussão da Didática, iniciada por Candau, em reação ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade. Por um lado, encontram-se grupos, cuja oposição à lógica capitalista fundamenta-se no paradigma marxista mais usual - uma concepção da história onde o racional-científico, característico do marxismo ortodoxo, tem o Partido como detentor do conhecimento relativo à “missão histórica” das classes trabalhadoras e a elas lhes transmite mostrando qual o caminho a ser seguido. A esse respeito dirá Castoriadis (1985, p.34): “A classe não é mais do que um produto do 'modo de produção' (...) ela não age, é agida, ou no melhor dos casos, reage ao que existe, e reage necessariamente na ilusão e na cegueira”. Desse ponto de vista, passa-se a discutir a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. Propostas expressivas como a Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani, base teórica da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos sistematizada por José Carlos Libâneo, caminham nessa direção.

Intimamente vinculada à abertura social e política brasileira, a questão fundamental para esses grupos é a democratização do acesso mais permanência dos alunos das classes trabalhadoras na escola. Amplia-se, portanto, o conceito de democratização da escola: antes, só acesso. Agora, acesso e permanência. Isso decorre fundamentalmente de uma justiça distributiva. Distribuir os bens, a renda, o conhecimento. Há que se socializar o conhecimento. Dirá Saviani (1984, p.9-13).

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (...) a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

E, do ponto de vista didático, o ensino orienta-se pelo eixo da transmissão-assimilação de conteúdos. Dirá Libâneo (1985, p.127-128):

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino, enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos.

As reflexões e propostas pedagógicas desses grupos ocupam um lugar importante nesse momento histórico na busca de redimensionamento da área da didática. Assumem as determinações da luta de classes e se posicionam a favor das classes populares, aprofundando a opção política do grupo envolvido no I Seminário A Didática em Questão. A própria pedagogia é assumida como revolucionária. Nas palavras de Libâneo (1985, p.128-129)

A pedagogia crítico-social propõe uma teoria pedagógica embasada numa concepção de mundo, que, expressando os interesses majoritários da sociedade, parte das condições concretas (históricas e sociais) em que se desenvolve a luta de classes...” Desse ponto de vista a didática crítico-social proposta por ele “concebe o ensino como transmissão intencional e sistemática de conteúdos culturais e científicos, a partir do entendimento de cultura como expressão das contradições e lutas concretas da sociedade. (...) uma didática historicamente contextualizada e comprometida com a transformação social.

Por outro lado, encontram-se grupos mais radicais, voltados para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento; das relações sociais. A Pedagogia dos Conflitos Sociais de Oeder José dos Santos caminha nessa direção. Implica uma ênfase no outro e, num primeiro momento, dá ênfase no que o outro sabe, na prática social dos envolvidos, chegando no nível da alteração das relações sociais. Há uma mudança de paradigma fundamental: o sujeito passa a ser as classes trabalhadoras que se faz na sua prática de luta. Fundamenta-se no marxismo heterodoxo ou das relações de produção.

Para esses grupos, a questão fundamental passa pelas formas organizacionais assumidas pelas práticas de luta dos trabalhadores. Segundo Santos (1992, p.124):

A questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológicos dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado (...) ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior.

Sob esse ponto de vista passa-se a discutir a importância de se romper com o eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos, ainda que críticos, buscando um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento. Nas palavras de Santos (1992, p.130)

a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de 'bons conteúdos', mas sim da prática sobre essa realidade social. É a teoria que é a expressão da prática; e são tantas práticas... É este o papel do conhecimento; ele é meio, não se constitui em objetivo em si mesmo.

No primeiro grupo de estudos, o elemento central está calcado na concepção segundo a qual a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção a ação

prática não é determinante, mas determinada. A ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação. Assim, as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das idéias e a ação concreta é colocada à margem. As propostas de uma pedagogia crítica desse grupo, acentuam a importância de estimular uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação de conteúdos críticos, articulados aos interesses das classes trabalhadoras.

Já para o segundo grupo, o elemento central é a ação prática. Uma ação prática material e social determinante do processo. Altera-se a forma de agir, de pensar, de sentir a própria situação escolar. Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por essa prática. As propostas de uma pedagogia crítica desse grupo deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e caminham na direção da sistematização coletiva de conhecimentos, na qual o próprio processo de fazer passa a ser fundamental como elemento educativo. O grupo entende que as formas de ensinar, de transmitir, são a expressão material de relações sociais no interior do capitalismo.

Este caderno aproxima-se da perspectiva do segundo grupo, pois a pesquisa a partir da qual foram sistematizadas as concepções e práticas de avaliação na educação básica apóia-se nas práticas dos professores participantes da mesma. Assim sendo, as respostas dos professores ao questionário de pesquisa os colocam como atores e autores do processo de avaliação que vivenciam. E mostram que os professores, ao desempenharem suas atividades pedagógicas, tomam iniciativas distintas para enfrentar as contradições próprias da organização da escola em cada momento histórico.

Assim, fundamentados na concepção da teoria como expressão de ações práticas procuramos sistematizar os pressupostos teóricos que essas práticas de avaliação expressam. Nessa concepção “uma teoria é sempre a teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática, nem dessa realidade enquanto não praticada. O homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”. (BERNARDO, 1977, p.86)

Sob esse ponto de vista, as análises teóricas das abordagens distintas de avaliação, no contexto dos diferentes modelos de ensino, são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Em outros termos, as concepções de avaliação aqui sistematizadas expressam uma prática pedagógica que decorre da relação social básica do sistema capitalista nesse momento histórico.

Com efeito, nas últimas décadas temos assistido a uma intensa produção de conhecimentos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas escolas. A propósito, Martins (2004) apresenta uma sistematização, com base no eixo epistemológico da teoria como expressão de ações práticas, na qual identifica momentos que revelam a organização da prática pedagógica como expressão das relações sociais e seus conflitos e os conhecimentos aí produzidos.

O Primeiro Momento: *Dimensão política do ato pedagógico - 1985/88* é um período é marcado por intensa participação social. Os movimentos sociais que ocorreram, no Brasil, no final da década de 70 e primeira metade da década de 80, consolidaram novas formas de organização e mobilização que vão repercutir na escola. Os grupos sociais se definem como classe e passa-se a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, estão querendo participar e essa participação tem um caráter eminentemente político.

O Segundo Momento: *A organização do trabalho na escola - 1989/93* é marcado pela intensificação da quebra do sistema organizacional da escola. Os movimentos sociais que consolidaram novas formas de organização e mobilização, foram se desenvolvendo à revelia e alheios às instituições - sindicatos, partidos políticos - e as formas tradicionais de organização trabalho, chegando a mudanças não só dessas instituições, como também e sobretudo a mudanças, ainda que embrionárias, nas próprias relações de produção. Nesse processo, os grupos sociais se definem como classes e uma nova ordem social configura-se. Nesse momento, os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores, assalariados; organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. No interior da organização escolar, fazem tentativas de alterar as relações sociais aí estabelecidas, burlando as normas, agindo de maneira diferente daquela que é prescrita pela escola. Redefine-se o papel do especialista que já não pode mais assumir o papel de controlador. Há que se desenvolver trabalhos mais coletivos; há que se colocar junto com os professores e não acima deles. Há que se juntar aos professores na luta por um processo de ensino que dê conta da clientela oriunda das classes trabalhadoras. É um período de transição em que os professores vão quebrando normas, tomando iniciativas que consolidam novas formas de organização.

No Terceiro Momento: *A produção e sistematização coletivas de conhecimento-1994/2000* a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando à medida que se verificam

alterações no interior da organização escolar por iniciativa de seus agentes. O aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, os quais não podem mais ser ignorados pela escola. Esse período se relaciona com os anteriores através da problemática da interdisciplinaridade que continua sendo uma questão importante.

O Quarto Momento caracteriza-se pela ênfase na aprendizagem “*aprender a aprender*”-2001... tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, capaz de dominar os processos de aprender. A questão central é que o aluno aprenda a aprender. Esse é um momento de reestruturação do capitalismo no qual

as novas formas de organização dos processos de trabalho (...) tendem a colocar, para segundo plano, a exploração do componente manual do trabalho e passa a priorizar o componente intelectual. As novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo. (SANTOS, 1992)

Com efeito, torna-se fundamental que a escola prepare um trabalhador intelectualmente ativo, criativo...

Nesse momento histórico, tem-se a necessidade de novos conceitos, novas formas de pensar, novas categorias de análise. Assim, é fundamental que os conhecimentos produzidos pelos professores nas suas práticas de avaliação sejam tomados como ponto de partida para a reflexão, estudo e produção de novos conhecimentos que subsidiarão a formação docente.

3 O QUE É AVALIAÇÃO?

Para a organização do texto, as categorias são indicadas conforme aparecem no conjunto das respostas e a cada categoria seguem exemplos de respostas que as justificam como categorias de conteúdo. Após, seguem as inferências.

Neste item estão sistematizados os indicativos das respostas dos professores de Curitiba e Vale do Ribeira sobre a questão : Para você o que é avaliar a aprendizagem dos alunos?

a) Avaliação como medida, e como estabelecimento de parâmetro dos conhecimentos apreendidos, avaliar é :

Constatar, verificar se o aluno aprendeu.

É ter um parâmetro do que ele efetivamente aprendeu.

É medir a quantidade, a qualidade e a compreensão do aluno diante de um conteúdo trabalhado pelo professor.

É uma verificação de como o aluno assimilou os conteúdos trabalhados.

Medir a apreensão do conhecimento transmitido ao aluno. É uma verificação das habilidades e competências adquiridas.

É verificar se houve por parte do aluno assimilação dos conteúdos.

É verificar se os objetivos propostos foram alcançados ou não.

b) Outra categoria pode ser a avaliação como comparação entre os objetivos propostos e o resultado obtido pelo aluno :

Constatar, verificar se o aluno aprendeu. Se não houver avaliação o ensino não terá sentido, caminhará sem meta e sem direção.

c) Avaliar o aluno como um todo, um processo contínuo, proporcionando a constante revisão e realizando as intervenções necessárias :

Avaliar a aprendizagem do aluno para mim é avaliar o aluno como um todo não só através de provas, mas sim com as dificuldades encontradas no dia a dia.

Avaliar é estar acompanhado o processo ensino-aprendizagem, fazendo as intervenções necessárias, para que haja real aprendizagem.

É avaliá-lo em sua totalidade. Mostrando a ele que tudo o que ele produziu, o professor deve considerar.

É perceber no seu modo de ser, de se expressar, de se comportar, mudanças para melhor.

Na minha concepção a aprendizagem é mudança na sua formação como um todo, não apenas no aspecto cognitivo, mas na sua formação como ser humano, um cidadão consciente do seu papel na sociedade.

d) Para atribuir um conceito, uma nota para o aluno :

É o fato de existir a obrigação de dar um conceito para aprovação ou não.

e) Avaliação é um processo complexo, com diferentes momentos e finalidades:

A avaliação é muito complexa, tem que saber qual o objetivo daquela avaliação e fazer uma análise individual.

A avaliação da aprendizagem do aluno esta ligada ao acompanhamento do processo de aprendizagem, que é contínuo e envolve várias etapas do processo.

Levantamento do conhecimento prévio do aluno, atividades envolvendo o conteúdo a ser aprendido. Durante esta 2ª fase o acompanhamento individual é de suma importância para que se possam detectar as dificuldades dos alunos e que deverão ser pontos de novas explicações; e finalmente a avaliação propriamente dita com questões cuja finalidade é medir o que foi atingido pelo aluno. Assim, em cada momento do processo a avaliação assume caráter diferente.

f) Verificação das mudanças de comportamentos dos alunos:

É perceber no seu modo de ser, de se expressar, de se comportar, mudanças para melhor. Na minha concepção, a aprendizagem é mudança na sua formação como um todo, não apenas no aspecto cognitivo, mas na sua formação como um ser humano, um cidadão consciente do seu papel na sociedade.

g) Avaliar como diagnóstico da aprendizagem dos alunos.

Diagnosticar qual o nível de compreensão do educando com relação ao conteúdo ensinado, para poder redimensionar a prática educativa.

É fazer um diagnóstico de como e o que o aluno aprendeu. Quais foram os caminhos utilizados, ou melhor, quais os meios utilizados para se chegar ao objetivo que é a aprendizagem. É conhecer como cada aluno aprende. Descobrir se ele aprendeu a aprender. Quais metodologias poderei aplicar com cada aluno e também como poderei avaliar o meu trabalho como docente .

É usar algum tipo de instrumento avaliativo (ou diagnóstico), que possibilite ao professor avaliar a capacidade ou o grau de aproveitamento do aluno com relação ao tema ou conteúdo proposto em sala, bem como identificar aquele que não está de alguma forma conseguindo acompanhar ou desenvolver as atividades e daí então criar estratégias de metodologia de ensino diferenciada .

Avaliar a aprendizagem é diagnosticar o conhecimento aprendido. Talvez num primeiro momento seria diagnosticar o conhecimento que o aluno já traz como conhecimento adquirido fora do ambiente escolar, ou seja, o senso comum.

As respostas dos professores ao instrumento da pesquisa, no que se refere ao conceito de avaliação, denotam uma conceituação de avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e de pesquisa. Explicando, diríamos que muitos dos respondentes entendem a

avaliação como um processo de acompanhamento da aprendizagem, para aperfeiçoá-la, assim como para aperfeiçoar seu próprio trabalho docente, de forma contínua e com o procedimento de observar *em cada aula*, o trabalho do aluno. “*A avaliação não pode ser um padrão. Avaliar é oportunizar ao aluno a demonstração de seus conhecimentos sobre o trabalho feito.*”...mostrando a ele tudo o que produziu em sala de aula, e que o professor deve considerar.

A partir dessas respostas, percebemos que os professores têm consciência das possibilidades de utilizar a avaliação não só para compreender o processo de ensino e aprendizagem, como também para a tomada de consciência do aluno sobre o processo que ele próprio faz, ainda que com mais ênfase no produto. Essa constatação vem ao encontro da descoberta da contribuição dos estudos de metacognição para a melhor compreensão da teoria da avaliação, estudos esses, que por sua vez, nos levaram à proposta de auto-avaliação da aprendizagem.

A diversidade de estratégias, técnicas, procedimentos e experiências faz parte de um caldo que compõe a cultura da prática pedagógica, o qual se densifica quando se tornam conscientes o conhecimento e o processo realizado, ou seja a prática da auto-avaliação. Nesse processo alunos e professores realizam o esforço de superação do não conhecido, para produzirem a aprendizagem. (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2004, p. 123).

O próprio conceito de regulação, como componente de avaliação, está presente nas respostas à primeira questão (Para você, o que é avaliar a aprendizagem do aluno?). Por exemplo:

É usar instrumentos para poder fazer juízo de valor sobre o que está sendo proposto. Como todos sabemos, avaliar depende de quem e do que está sendo avaliado. Não é fácil, pois somos diferentes em todos os aspectos e quando precisamos avaliar sentimos dúvidas sobre o que realmente fazer. Mas, através dos resultados obtidos devemos retomar o que não deu certo, reexplicar o que não foi entendido pelo aluno, verificar se o instrumento usado serviu para observar o seu crescimento ou não e também o nosso trabalho.

Os autores que nos ajudam a clarear o conceito de regulação são Bonniol e Vial (2001, p. 309), que por sua vez citam Stufflebeam et al² (1980), em trabalho anterior:

A avaliação formativa conota todo o processo de regulação, todo dispositivo de avaliação que visa a melhorar um funcionamento, mais do que a medi-lo... O princípio fundamental é que o mecanismo da regulação constitui a avaliação formativa e é indispensável para conceber a avaliação. O objetivo da

²STUFFLEBEAM, D. et all. **Dévaluation em éducation et la prise de décision**. Montreal: NHP, 1980.

avaliação formativa é um objetivo de regulação, por oposição e ao contrário do da avaliação somativa, que é um objetivo de controle.

Entendemos que a resposta da professora acima citada contém não somente o conceito de regulação, mas também o de avaliação formativa e o da relatividade contextual da atividade cognitiva. Todos esses conceitos são traduzidos nessa fala, e de forma aplicada, sem citações de autores e sem os nomes desses conceitos, mas estão ali, demonstrados.

Vamos tentar clareá-los, portanto. Os autores polemizam sobre a questão da relatividade contextual. Existe uma corrente radical que fundamenta suas posições nos trabalhos de Gibson sobre a percepção. Nós mesmas já havíamos aproximado a teoria da avaliação à teoria da percepção, com base nos trabalhos de Vernon. (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2004): Um dos princípios de controle cognitivo criados por Gardner e colaboradores na Clínica Menninger, EUA, em 1961, era o de articulação do campo, com a hipótese de que há seletividade na atenção, manifestada pela capacidade de dirigi-la adequadamente para os aspectos significativos e para deixar de lado os aspectos não significativos, na percepção de um campo observado. (VERNON, 1974, p. 267)

O componente emocional é realçado na relação entre percepção e aprendizagem, conseqüentemente entre percepção e avaliação da aprendizagem. Talvez possamos dizer, com apoio nas pesquisas de Pozo (2002), que o componente emocional é mais forte na avaliação, especificamente quando se trata de fracasso e êxito. Pozo fala da motivação do êxito, em contraponto ao fenômeno cultural do fracasso escolar, este comparado por analogia à anorexia nervosa: um aluno pode deixar de tentar aprender, se for sucessivamente fracassado nas avaliações, assim como uma pessoa pode deixar de tentar comer, se a sua mente entender que sua forma está sendo desvirtuada do padrão (MRECH, 1995).

De alguma forma, os professores têm consciência da amplitude da avaliação:

O aluno é um ser completo com potencialidades desenvolvidas ou por desenvolver. Por isso não devemos repartir, como se fosse um quebra cabeças a ser montado; devemos sim torná-lo capaz naquilo que lhe é permitido, avaliando-o no seu potencial e dentro de suas limitações.

Torná-lo capaz naquilo que lhe é permitido, avaliando-o no seu potencial e dentro de suas limitações, é uma possibilidade de praticar a pedagogia diferenciada, evitando o fracasso escolar que já é tido como um sintoma da cultura. A cultura de uma avaliação prescritiva,

que supõe a comparação de cada aluno a um só padrão de aprendizagem, está sendo substituída pela cultura da avaliação descritiva, exaustivamente descritiva, como se fosse um prontuário de cada aluno, para saber a escola como melhor potencializar suas qualidades.

Entretanto não houve nas respostas algum sinal de que os alunos sejam percebidos como os sujeitos que conduzem o processo de avaliação. A totalidade das respostas de que dispomos a essa questão 1 vai pelo sentido de que o protagonista da avaliação é o professor. A subjetividade do professor é muito forte na condução do processo, a ponto de não haver registro do protagonismo do aluno, como sujeito dos verbos. Por exemplo: captar, verificar, descobrir, observar, acompanhar, medir, perceber, saber, reconhecer são ações que denotam o professor como sujeito e a aprendizagem dos alunos como objeto das ações da avaliação.

Bonniol e Vial (2001) criou metáforas para explicar a diferença entre a lógica formativa na qual o professor e o aluno participam da avaliação como formação de uma atitude de ajuda à construção do sentido da aprendizagem (citando Adorno e Berger³, 1986) e a lógica do balanço, na qual a atitude é a do controle do sentido, também por parte do professor e do aluno: as figuras simbólicas seriam a do responsável barqueiro (lógica formativa) e a do responsável aduaneiro (lógica do balanço).

O destaque a ser feito é que no debate acadêmico e científico da avaliação já se ultrapassou a definição da natureza das duas funções, que desde 1967 Scriven já havia nominado, para a definição de duas funções contraditórias, garantidas pela avaliação sem ruptura, contínua, o que permitiu redefinir a natureza da auto-avaliação.

Da aquisição e do exercício de procedimentos de autocontrole, ela (a auto-avaliação) se tornou um dos objetos virtuais da avaliação. Essa virtualidade pode ser atualizada pelos atores nas duas lógicas antagônicas, mas complementares da avaliação: a lógica do balanço e a lógica dos acompanhamentos... Isso permite a articulação dessas duas lógicas, deixando de lado uma dicotomia que só poderia ser resolvida com uma alternativa, pois o formador deve, por mandato institucional, assumir duas funções: a verificação das aquisições e a ajuda à aprendizagem, o que corresponde a duas lógicas opostas de avaliação. (BONNIOL e VIAL, 2001, p. 311)

As respostas dos professores indicam essa consciência, da necessidade de se aplicarem as duas lógicas, porém não contemplam os avaliadores como sendo os professores e os alunos. E se a virtualidade do objeto da avaliação pode ser atualizada pelos avaliadores, formandos e

³ADORNO, J. e BERGER, G. *D'une évaluation en mittels à une évaluation en actes, lê cãs dès universités.* Paris, RIRELF, 1989.

formadores juntos, então não há como passar de uma lógica da verificação do sentido estabelecido, se o avaliador é considerado apenas como sendo o professor:

estes (formandos e formadores) devem poder basear-se na situação vivida para passar à lógica da promoção das capacidades e da fundação do sentido (em que a auto avaliação torna-se um auto-questionamento, um alvo diferencial, que impulsiona os desvios como sinal da apropriação dos critérios... (id)

As respostas denotam ainda pouca atenção ao desenvolvimento físico e emocional, não havendo preocupação com a estratégia de entrevistar os pais, por exemplo. A ênfase é no domínio dos conteúdos, os quais poderiam ser meios para alcançar esquemas progressivos no desenvolvimento cognitivo:

É medir a quantidade, a qualidade e a compreensão do aluno diante de um conteúdo trabalhado pelo professor. E ainda nessa linha: É uma verificação de como o aluno assimilou os conteúdos trabalhados.

Talvez para encerrar a interpretação dos dados conceituais da avaliação, possamos mencionar a resposta de uma pedagoga da escola : Obs .:Respondo esse questionário, enquanto pedagoga. Para mim, avaliar só tem sentido quando se procura observar o que o aluno realmente aprendeu e o que é preciso retomar. Mas para a grande maioria dos professores, avaliar ainda é mensurar.

Ressalvamos que os procedimentos que estamos utilizando nessa pesquisa não incluem julgamentos, mas sim projeções da análise dos dados em relação à teoria existente. Nesse caso, a teoria existente não contrapõe uma lógica à outra, mas põe ambas, contraditoriamente, como complementares e necessárias. A atitude de dúvida ou a procura constante de soluções poderia substituir a insegurança e/ou a segurança excessiva dos professores e pedagogos. Essa atitude existe como aponta o professor:

Não é fácil, pois somos diferentes em todos os aspectos e quando precisamos avaliar sentimos dúvidas sobre o que realmente fazer...

Para mim avaliar é uma coisa muito delicada e cuidadosa com você e o aluno, requer capacitação e muito cuidado.

É um processo difícil, pois temos que compreender o aluno por inteiro, não só pelo que responde em sua sala de aula, mas o que ele traz de casa, conhecimentos e sentimentos. A segurança excessiva é também demonstrada: É o fato de existir a obrigação de dar um conceito para aprovação ou não.

4 OS OBJETIVOS PARA A REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Esta questão busca indicar os motivos, as finalidades que os professores têm ao realizar a avaliação. As respostas dos professores estão articuladas com a indicação do que é avaliação da aprendizagem. Portanto, muitas das considerações teóricas apresentadas no item anterior (O que é avaliação?), podem ser retomadas no item objetivos, pois a concepção e a finalidade da avaliação estão relacionadas.

Os indicativos dos professores recorrentes nas respostas manifestam-se como sendo seus objetivos:

a) Indicar os parâmetros da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor:

Possuir parâmetros para modificar os métodos utilizados no processo de transmissão de conhecimentos e modificá-los sempre que necessário.

Ver onde o aluno chegou ou aprendeu e analisar até onde eu fui, onde falhei para retomar a minha falha.

b) Proporcionar a auto-avaliação do professor, das metodologias de ensino e da própria postura profissional:

Também para além de atribuir um valor ao aluno por seu rendimento, avaliar-se para possibilitar tomada de decisões em relação às ações que não atingem o desejado. Ou seja rever as metodologias, e a própria postura enquanto profissional.

Instrumento de avaliação do trabalho do professor. Para corrigir erros. Investir onde houver erros. O próprio professor se avaliar. Proporcionar a auto-avaliação.

c) Inclusão do aluno no processo de ensino e aprendizagem, valorizando a aprendizagem:

Valorizar o conhecimento do aluno, buscar soluções, ou tentar resolver as dificuldades do aluno encontradas.

d) A avaliação como possibilidade de contribuir com o avanço da aprendizagem:

É visar o avanço do aluno; melhorar cada vez mais a aprendizagem, para que cada um consiga atingir e desenvolver mais suas potencialidades.

e) Subsidiar a avaliação institucional para as interferências necessárias, como processo coletivo e não centrado apenas na definição da promoção dos alunos:

Para podermos verificar se a Escola está cumprindo o seu papel; que é o aprimoramento do saber; e verificar se a metodologia aplicada pelo professor está correta ou precisa ser melhorada.

f) Para pesquisar:

Para conhecer o aluno. Para pesquisar o que ele vem aprendendo nas matérias trabalhadas.

g) Como diagnóstico, com perspectiva de levantar as dificuldades dos alunos:

Diagnosticar o que se aprendeu, ou melhor, o que ensino durante o bimestre escolar.

Para perceber se os alunos estão tendo dificuldades, onde e porque. Para ter como ajudá-los.

Diagnosticar as reais dificuldades, e na medida que se vai avançando possamos aparar as arestas, reavaliar nossa prática pedagógica para colaborar na construção do conhecimento e na emancipação de nossos alunos.

h) O entendimento da avaliação como medida do ensino e da aprendizagem com fechamento do processo de ensino e da avaliação no resultado obtido é indicado em menor número de respostas.

Verificar o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu.

i) Uma ou outra resposta indica a realização da avaliação para cumprimento da norma do sistema. Diz uma resposta:

Infelizmente na maioria das vezes é para cumprir às determinações da Seed. Tirando esta opinião crítica, a avaliação mostra como estamos trabalhando, mostra também ao aluno como ele está aprendendo. Para mim, é um processo seletivo imposto.

j) Raramente a avaliação é indicada com a finalidade de controle:

A frequência na escola. O comportamento na sala de aula. As notas de avaliação.

Fazer com que os alunos atinjam um conhecimento diante dos conteúdos transmitidos, assim estarei me auto avaliando de acordo com a percentagem de resultados positivos e negativos.

Hoje os objetivos de avaliar são políticos, estatísticos e quantitativos. Considero um absurdo. Os alunos de periferia, sem expectativa de vida, torna bastante complicado, avaliar pra que, como e por que, pois a rua, a droga, os amigos são muito mais importantes, pois as meninas engravidam e falam “não dá nada” professora. O governo tem a obrigação de ajudar-me (leite, cestas, vales).

k) Medida do ensino e da aprendizagem como indicativo de reprogramação.

Verificar o aproveitamento do aluno em relação ao conteúdo “trabalhado”, retomando sempre que necessário.

Os professores apresentam contradições em suas respostas: por exemplo, ao mesmo tempo em que criticam o uso da avaliação como instrumento de uso para fins das exigências dos índices estatísticos em suas respostas, aparece a indicação do desinteresse dos alunos

pela aprendizagem. Assim, talvez possa parecer que os professores prefeririam uma avaliação seletiva e punitiva. Quando dizem que avaliação é um processo seletivo imposto expressam a criticidade em relação ao sistema, ainda que seja em contradição à resposta anterior.

O material é tão rico, que as respostas se apresentam em cruzamento, na mesma interpretação, também quanto às categorias de conteúdo. As contradições se revelam dentro de uma mesma resposta e também entre as respostas e incluem as considerações teóricas. Por exemplo, a resposta do professor: *É visar o avanço do aluno; melhorar cada vez mais a aprendizagem, para que cada um consiga atingir e desenvolver suas potencialidades; ao enfatizar o individual, desconsidera o princípio da mediação no campo do desenvolvimento proximal. Vygotsky (1993) já dizia: Na ausência de outro homem, o homem não se constrói como homem. É o princípio da mediação, que incide no conceito de desenvolvimento proximal. O autor criou uma teoria do desenvolvimento humano pela qual se apresentam três âmbitos diferentes: o desenvolvimento atual (o que nós já sabemos), o desenvolvimento potencial (as possibilidades do que podemos vir a saber) e o desenvolvimento proximal, que é a mediação de outras pessoas na conquista do saber que estamos procurando.*

Nesse último âmbito, está o trabalho do professor e da escola. Vygotsky (1993) chamou de ZDP, ou zona de desenvolvimento proximal, a capacidade de resolver problemas na interação social. A teoria do sociointeracionismo, reitera a importância do processo pedagógico ter como ponto de partida para a aprendizagem, o conhecimento existente no grupo, ampliando-o através de novas informações e promovendo sua reelaboração. Esse processo ocorre numa zona que esteja próxima das condições de aprendizagem dos alunos. Outro ponto a ser considerado como contraditório em relação à teoria é que não aparece a auto avaliação do aluno. A teoria de Bonniol insiste na dialetização da auto avaliação de formandos e formadores, bem como na dialetização das duas lógicas, a de controle e a de formação. Nas respostas, parece que a auto avaliação é para o professor, unilateralmente.

Para concluir, podemos dizer que, a prática docente não expressa a dialetização, no que se refere à concepção e aos objetivos da avaliação da aprendizagem que são preconizados pela teoria.

5 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Para a análise e inferências das práticas avaliativas foram consideradas as respostas dos professores as questões: Que formas de avaliação aplica com seus alunos? Qual realiza com mais frequência? Do conjunto das repostas é possível perceber que a prática de avaliação é contínua, mais direcionada ao processo que ao produto. Os instrumentos são diversificados, portanto não limitados a uma prova periódica, bimestral. Salienta-se que a prova é utilizada: Em cada nível e modalidade de ensino, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e anos finais, os procedimentos e a forma da avaliação se diferenciam. O levantamento realizado permite inferir esses dados, pois como as respostas estão numeradas, é possível identificá-las quanto ao nível e modalidade de ensino a que se referem e/ou em algumas respostas, o próprio professor, ao responder, indica a modalidade de ensino a que se refere sua prática.

a) Respostas de professores da educação infantil indicam que a observação e os registros contínuos da aprendizagem dos alunos são uma prática constante, como por exemplo:

Atualmente trabalho com educação infantil, onde a avaliação é realizada de acordo com observações, já que o desenvolvimento nesta fase é muito visível. Cada educando tem uma ficha onde faço anotações semanais e acompanho o desenvolvimento através das atividades do cotidiano por meio dos jogos, expressões, brincadeiras etc..

E nesta outra resposta: *Na educação infantil a avaliação é feita de acordo com o desenvolvimento no dia a dia (bimestral). O emprego de roteiros para o registro diário passa a ser instrumento da própria avaliação, como anunciam essas respostas: Na Educação Infantil nos avaliamos a cada bimestre como o aluno está. São vários itens.*

A avaliação na instituição onde trabalho é realizada diariamente. Através das brincadeiras, procuramos ver se aluno está participando, se integrando, se está aberto às orientações. Preenchemos uma ficha bimestralmente para conversar com os pais, explicar a eles como sue filho está realizando seus trabalhos e como está se relacionando com os amigos.

A observação em avaliação é um procedimento recomendado. No entanto, Freitas (1995, p. 226) expressa que esse “processo sofre influências de um “modelo de bom aluno” que o professor desenvolve ao longo de sua prática”. Este modelo de aluno é constituído segundo as concepções de educação e de sociedade do professor, portanto não é neutro. Ao observar os alunos o professor realiza um juízo de valor, e não limita este julgamento para conduzir o processo de ensino. As observações passam da informalidade para a composição da avaliação e constituem referencial na definição dos resultados da avaliação, não apenas complementos, mas fazem parte integrante do processo. As

respostas acima confirmam essa abordagem.

Evidencia-se que fatos da aprendizagem do aluno são considerados para compor os indicativos da avaliação. Respondendo a questão: Descreva a última avaliação que você realizou com seus alunos, uma resposta expressa:

Na Educação Infantil não existe a última avaliação, todo o momento é observado com atenção e cuidado sempre avaliando a criatividade e a participação do aluno.

- b) A prática da avaliação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio indica a utilização de provas e trabalhos com intensidade. A valorização da assimilação dos conteúdos específicos, igualmente, parece ser mais intensa. Diz uma resposta:

Ensino médio: - Trabalho escrito em equipe em sala de aula. Prova individual escrita. Observação do desempenho diário.

Esta outra resposta reafirma a relação entre a modalidade de ensino e o procedimento de avaliação:

Atuo com E.J.A. e trabalho com todas as disciplinas e a avaliação é feita para que possa perceber se eles conseguem aprender e entender sobre cada conteúdo dado. Portanto, a diferenciação do ensino e da avaliação está culturalmente constituída no interior da escola. Os professores, ainda que atuem em níveis diferentes de ensino não mantêm os mesmos procedimentos.

Reforça esta relação da avaliação com a natureza epistemológica do conhecimento, sem que estejam fixadas na reprodução do conteúdo. A diferenciação nos procedimentos da avaliação vincula-se com a natureza epistemológica do conhecimento. Conteúdo e forma são indissociáveis, como afirma Wachowicz (1989). Um terceiro componente da relação conteúdo e forma a finalidade, que na prática escolar motiva a própria existência do processo ensino aprendizagem, ou seja, a escola realiza a aprendizagem demonstrada em parte na avaliação, pois é um processo maior que a avaliação é capaz de revelar. O conhecimento integra esta liga. Chama atenção que as respostas apontam para indícios da relação dialética entre conteúdo e forma que engendra novo conteúdo e um novo conteúdo resulta diferentes configurações (LOPES, 1999). A resposta a seguir, traz essas relações.

Gosto de trabalhar com temas. E na avaliação faço questão de colocar textos de outros autores sobre o mesmo tema. Por exemplo, na sétima série, trabalhei textos sobre Consumo. Inclusive lemos “A árvore que dava dinheiro”. Sobre o livro, os alunos prepararam programas culturais para discutir a obra. Na avaliação (prova) apresentei-lhes uma propaganda para ser analisada sobre o produto “Veja”. Numa questão, por exemplo, propus-lhes a análise da palavra veja (substantivo = produto; veja = verbo no imperativo)

Provoquei-lhes uma reflexão sobre a linguagem da propaganda que desperta a atenção do leitor para o consumo. Para concluir a avaliação e aproveitando a leitura do livro fiz a seguinte proposta: escreva sobre as reflexões que a leitura do livro “A árvore que dava dinheiro” tinha lhes provocado.

Desde a década de 1960, a avaliação formativa tem sido proposta e discutida. Segundo Vianna (2002) a partir desta década alguma coisa passou a ser discutida no Brasil com respeito à avaliação. Cita os estudos realizados pela FUNBEC - Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências e a Fundação Getúlio Vargas. Mas é a partir do final da década de 1970, que a questão da avaliação é assumida com maior intensidade.

Nessa resposta evidencia-se a indicação do desenvolvimento de processos reflexivos, tendo como estímulo inicial a leitura de um texto. A descrição não possibilita inferir o critério que o professor utilizou para analisar os textos produzidos pelos alunos. Destaca-se que uma avaliação sem critérios seria aleatória, dissimulada e imprecisa. O desafio está em como praticar critérios compatíveis com a avaliação formativa? Não é possível realizar uma predição sobre o resultado da aprendizagem *a priori*. É no processo que a aprendizagem se manifesta. Isso não significa a simplificação de que qualquer resultado obtido seja bom. A conquista do conhecimento requer um trabalho intenso pelo sujeito para que supere suas opiniões iniciais e obtenha um conhecimento validado, o que implica em esforço e comprometimento. Nessa busca pela melhoria do estatuto da cognição do sujeito, em que muitos procedimentos e estratégias são empregados pelo aprendiz, ocorre uma dificuldade de percepção e julgamento do professor. É possível que a descrição desse processo pelo aluno possa auxiliar o professor no exercício da avaliação.

- c) Evidencia-se que a avaliação contínua é assumida no conjunto das práticas relatadas. Igualmente a utilização diversificada de procedimentos é comprovada nas respostas, como exemplificam as indicadas a seguir:

Provas, trabalhos, exercícios em sala de aula e outros, pois a avaliação é contínua e diversificada. Eu realizo no final de todas as aulas com debates, e realizo todos os dias.

Com diferentes instrumentos e procedimentos.

Com trabalhos, pesquisas, provas objetivas. Escrita, leitura, textos.

- d) Avaliação do comportamento como procedimento incluindo os aspectos afetivos. Neste caso são preditíveis pela norma desejável de conduta. Diz uma resposta:

Avalio seu comportamento, sua participação na aula, pois acredito que devemos avaliar o aluno no todo não somente com provas de múltipla escolha.

A propósito Luckesi (1995) lembra que a avaliação como juízo de valor, significa uma afirmação qualitativa e tem por referência critérios anteriores à própria ação.

- e) Quando a norma constitui mecanismo disciplinador de condutas sociais e os alunos são

penalizados e advertidos em suas manifestações fora da ordem escolar, como afirma Luckesi, a disciplina é instalada pelo medo e a avaliação é o instrumento de balização deste processo. Ganha um ponto a mais ou a menos o aluno que realizar ou não o esperado. “O arbítrio do professor é total”. Os sinais indicados na resposta que segue direcionam-se para a participação do aluno. Se numa perspectiva pode indicar a coibição, por outro pode caminhar para uma avaliação em que os alunos opinem e passem a produzir sua autonomia.

Avalio seu comportamento, sua participação na aula, pois acredito que devemos avaliar o aluno no todo não somente com provas de múltipla escolha.

O trabalho em grupo. A participação e interesse. As tarefas de casa. Trabalhos de pesquisa, entrevistas.

f) Avaliação por meio de provas. A utilização das provas para avaliação confirma que alguns professores valorizam a aquisição do conteúdo como finalidade da escola. Esse instrumento constitui referencial e, se empregado como diagnóstico, pode fornecer pistas ao professor para analisar com os seus alunos a aprendizagem, tanto o conhecimento já conquistado, como as dificuldades existentes. No entanto a prática indicada limita-se à avaliação como medida, conforme segue:

Provas de consulta; Prova oral e escrita; Avaliação bimestral e trabalho realizado em sala de aula; Por provas.

6 BUSCA DE SOLUÇÃO: A INTERVENÇÃO NA PRÁTICA

As respostas dos professores sobre as questões: Qual sua atitude diante dos resultados não satisfatórios da avaliação? E o relato na questão: Descreva a última avaliação que você efetuou com seus alunos, destacando o conteúdo trabalhado, o objetivo da avaliação realizada e a forma de encaminhamento. Se possível, registre algumas das questões e/ou atividades propostas. Isso expressa indicativos das possíveis soluções que os professores realizam na sua prática.

As respostas apresentam uma multiplicidade de alternativas para solucionar o problema do resultado insatisfatório. Destaca-se que a quase totalidade das respostas indica a busca de solução, sem atribuir a culpa do resultado insatisfatório ao aluno. Os professores creditam a possibilidade de produzir melhor aprendizagem à mudança da metodologia de ensino, atividades diversificadas, e mesmo a revisão dos conteúdos. É preciso valorizar o empenho dos professores em trabalhar com seus alunos para o sucesso, ainda que seja provável que a aprendizagem possa ser entendida como um processo de acumulação de conhecimentos, e não como desenvolvimento cognitivo. Portanto, a avaliação formativa direciona-se para a racionalização do processo, com ênfase nas similaridades, baseada em padrões desejáveis definidos *a priori*, como descreve Rodrigues (1993).

As categorias de conteúdos inferidos das respostas apontam para:

a) Busca de alternativas no método de ensino e de avaliação:

Começar tudo de novo, de modo diferente, até mesmo com sugestão do aluno. E Procuo trabalhar de forma diferente.

b) Revisão dos conteúdos:

Reviso com os alunos os conteúdos trabalhados. Discutimos os pontos que apresentaram maior dificuldade (onde houver maior número de erros). Retorno esses pontos. Refaço outra avaliação, utilizando o mesmo modelo de avaliação ou outro. E Retomo o conteúdo utilizando uma metodologia diferenciada Ou revisão dos conteúdos (reforço). Reavaliação dos métodos aplicados.

c) Valorização do afetivo na relação professor e aluno, incentivando o aluno sua auto-estima:

Existem crianças que realmente não acompanham o estante da turma, por isso, realizamos um trabalho dobrado com essa criança, desde um maior incentivo e atenção na realização das tarefas até um aprofundamento indo buscar e procurar resolver o problema junto com a família da criança.

d) Recuperação paralela por meio de atividades:

Na medida do possível, organizo uma série de atividades com o intuito de recuperação paralela, porque no decorrer do semestre letivo a estrutura organizativa não permite momentos de recuperação paralela, uma vez que os alunos trabalham de dia e estudam à noite. O professor parece referir-se a impossibilidade de realização de recuperação em outro turno diferente daquele que o aluno estuda regularmente.

e) Resistência ao uso da avaliação cumulativa:

Sinto dificuldades em eliminar as notas obtidas. Devido a tudo que expliquei atrás, mesmo sabendo que o ideal seria pegar o cúmulo, o maior, após retomado e corrigido o erro, mas temos pouco tempo. Então, procuro refazer com eles o que erraram, discutimos, levo o aluno a melhorar, continua com a nota, mas no final do processo, analiso o seu crescimento antes de reprová-lo ou não. Acredito que todos os professores com o mesmo número de aulas e o nível de dificuldades de minha disciplina e em que a grande maioria de alunos precisa de muita explicação, sentem esse problema. Isso é claro em relação às provas. Nos outros instrumentos não tenho dificuldades.

f) Revisão do planejamento:

Rever o planejamento com as professoras e propor mudanças na metodologia. Para os alunos proporcionar reforço de aprendizagem com aulas em menores grupos, uma atenção mais individualizada e mais lúdica.

A indicação acima é da pedagoga de uma escola.

g) Avaliação da prática pelo próprio professor:

Proporciono-me uma auto-avaliação, no que foi que errei; procurando melhoraram nas minhas explicações através de cartazes, fichas.

h) Conversar com o aluno e com sua família:

Rever meu planejamento; socorrer este aluno, com outras pessoas e outros modos de atingi-lo; no turno, no contra-turno; com atuação da co-regente, e com uso do computador, sendo mais uma ferramenta de trabalho. Após estas atitudes, chamar a mãe, fazer uma anamnese, estudo de caso e posterior encaminhamento nos centros de avaliação para uma A. D. P.

Nesta resposta, parece a descrição da política de encaminhamento da instituição, nos casos em que o aluno não apresenta resultado satisfatório.

i) Atendimento individual do aluno:

Em casos individuais procuro retomar com o aluno em particular, dano-lhe mais atenção e na medida do possível apoio pedagógico. Em casos gerais, procuro retornar os objetivos não alcançados utilizando diferente metodologia ou diferentes matérias de apoio.

j) Reelaboração da avaliação:

Procuro mudar a maneira de avaliar.

Fazer de modo diversificado outra avaliação.

k) Troca de experiências com outros professores, trabalho coletivo:

Peço ajuda a algumas colegas de trabalho para elas darem algumas ideias do que devo fazer, se estou agindo certo ou não com aquelas avaliações.

l) Solicitação de trabalho complementar ao aluno:

Faço recuperação e trabalhos para tentar alcançar a nota necessária.

m) Alteração dos critérios de avaliação:

Sempre mudando posição da avaliação, pois pode o aluno não estar se adaptando ao que o professor vem ensinando aquilo que o aluno deseja.

n) Realização de diagnóstico para saber a dificuldade do aluno: *Conversar com o aluno e entender suas reais dificuldades, procurando ajudá-lo a superar-se principalmente depois que ele estiver fora da escola, ou seja, no mundo do trabalho. E nessa resposta: Tentar diagnosticar através de novas avaliações procurando rever onde está a dificuldade do aluno.*

o) Correção da prova no quadro junto com os alunos na direção da avaliação e correção coletiva: *Faço a correção da prova no quadro junto com os alunos mostrando para eles onde ocorreu o erro e também procuro ver onde foi a minha falha.*

p) Estas respostas a seguir, ainda que estejam centradas na leitura do professores sobre os resultados obtidos pelos alunos, apresentam indícios de compreensão da relação aprendizagem e desenvolvimento, considerando que a avaliação não expressa a aprendizagem apenas naquele resultado, daquele momento, daquele conteúdo, e sim de um processo contínuo, mediado pelas relações sujeito e mundo.

Levantar as questões que apresentaram maior dificuldade e mudar a metodologia de se trabalhar, ou trabalhar para que os alunos aprendam aquilo que não aprenderam nas séries anteriores, pois existem conteúdos que são bases para outros, por isso devemos trabalhar principalmente no conhecimento acrescentando valores e práticas dos alunos.

E nesta resposta: Procuo saber o motivo do resultado, pois às vezes o aluno está com problemas que nem sempre são relacionados à aula. Mas no geral procuro diferenciar as próximas avaliações no intuito de perceber se este aluno teve algum aproveitamento sobre o conteúdo. Muitas vezes, o aluno não entende o conteúdo que é aplicado e este não tem nenhuma utilidade para ele, então eu revejo a aula e cobro o que interessa da disciplina e dos alunos.

q) O componente da compreensão do processo de aquisição de conhecimento, superando a aprendizagem como reprodução dos conteúdos está presente em respostas dos professores. *Se a avaliação apresenta resultados insatisfatórios, há necessidade de se verificar como se deu a aquisição do conhecimento, realizando retomada dos conteúdos*

de forma diversificada.

- r) O princípio da necessária sistematização do ensino em que são estabelecidos os objetivos e a metodologia que viabiliza o processo de aprendizagem dos alunos é assumido pela maioria dos professores. Pode-se levantar o indicativo de que os professores enfrentam seu trabalho com profissional idade, superando a improvisação. Por exemplo: *Repensar a avaliação, meus métodos, o nível de interesse do aluno e principalmente a forma da avaliação. E nesta resposta: Levantar pontos críticos para correção dos rumos e dos pontos positivos para reforçá-los e ampliá-los. Retomar, melhorar processos e procedimentos.* Evidencia-se a organização do ensino. Infere-se que havia uma proposição inicial que foi alvo concomitante da avaliação. A avaliação, neste caso, ultrapassa a somatória da nota obtida, a perspectiva de produto, resultado, o aspecto contábil do ensino, considera o processo. Raramente são indicadas proposições como: *Faço recuperação e trabalhos para tentar alcançar a nota necessária. Manifestando a busca da média, do resultado da avaliação na nota.*
- s) A indicação da necessidade de uma metodologia diversificada para o ensino dos conteúdos está presente. As respostas contêm sinais de que os professores estão procurando elucidar e ratificar as abordagens direcionadas para a observação e consideração das diferenças. A valorização do conteúdo aprendido constitui uma das prioridades da prática docente. A providência mais indicada pelos professores como atitude tomada diante dos resultados não satisfatórios da avaliação: *Rever o conteúdo. Procuo rever o conteúdo com o aluno, tirar suas dúvidas e dar outra oportunidade de aprender.*

Além do conteúdo, a preocupação com a forma manifesta-se intensamente presente na prática pedagógica como possibilidade de interferência no processo de avaliação. As perspectivas de intervenção no método de ensino direcionam-se para diversificação da atividade, da estratégia, e para a diversidade na própria avaliação. Uma avaliação do processo em sua totalidade, inclusive retomando verificando a correlação resultados e aprendizagem, ainda que essa perspectiva esteja ancorada na lógica cumulativa da aprendizagem, um conteúdo que apóia o subsequente. (MEIRIEU, 1998, p. 61). *Retomar o conteúdo novamente com uma nova metodologia. Rever o modo de avaliação aplicada.*

- t) O trabalho com o erro é muito indicado pelos professores.

Os estudos de Pinto (1999, 2000, 2004) tratam da questão do erro numa perspectiva construtiva. Para a autora o erro construtivo pressupõe compreendê-lo como componente da aprendizagem.

O sujeito cognitivo é o principal agente da interação na cognição. Na qualidade de sujeito epistêmico, ele é, também, o sujeito que comete erros ao elaborar hipóteses e incorporar suas ações a seus velhos esquemas. Nessa concepção construtivista, o professor precisa promover conflitos, devendo assumir o papel de agente instigador que busca formas de perturbar o sistema cognitivo do aluno. (PINTO, 1999, p. 45)

u) O entendimento de que o aluno é culpado pelo resultado de seu próprio fracasso é uma manifestação rara entre os professores. A perspectiva da subjetividade figura em algumas respostas. Há indícios dos sujeitos como responsáveis pelo insucesso, tanto professor como aluno. A atribuição de culpa está assinalada indelevelmente, não diretamente. Ressalta-se que se trata de manifestações raras nas respostas, apenas duas da totalidade das 326. *Muitas vezes fico indignado comigo mesmo, no caso do aluno tentar e não conseguir. Se for o caso de falta de vontade do aluno procuro não me preocupar muito. Decepcionado e revoltado com os resultados dos mesmos. Após esse resultado, faço uma consulta a todos questionando qual dos assuntos contido nesta prova não estava de acordo com o que foi ensinado e trabalhado em sala.* Na análise da subjetividade, os estudos com base em Vygotsky entendem que ela não decorre diretamente da concepção de sujeito. O conceito de subjetividade em Vygotsky considera tanto os aspectos intrapsicológicos como os interpsicológicos. A perspectiva intrapsicológica implica em vários modelos de aprendizagem: a *harmônica* em que a sociedade propicia as condições para a participação do sujeito, assegurando a aprendizagem intrapsicológica; a *fusão* em que sujeito e sociedade estão unificados, predominando os aspectos dinâmicos da sociogênese; o *contágio*, por integração, o sujeito é contagiado resistindo, neutralizando os efeitos ou aderindo à infecção. (MOLON, 2003).

A perspectiva interpsicológica em interação com o outro não é destituída dos processos intrapsicológicos, em que ora se sobrepõe o adulto por meio da linguagem, mas que ultrapasse os limites do mundo privado. Para Molon (2003) a relação destas dimensões intra e interpsicológica não se esgotam em um ou em outra, mas na dialética que se estabelece entre elas. Como a autora argumenta com base em Góes (1991, p.8) não é no plano do outro, mas o da relação com o outro. A intersubjetividade é inter-relação, é interação. São estabelecidas no tempo e no espaço, em que presente, passado e futuro constituem movimento e proposta. Ou como afirma Pino (1993) citado por Molon (2003, p. 59)

...o campo da intersubjetividade, entendida como o lugar do encontro, do confronto, da negociação dos mundos de significação privados (de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação...

A análise e sistematização das concepções e práticas de avaliação dos professores da educação básica expressam um conhecimento contraditório em que aparecem imbricados as teorias trabalhadas nos cursos de formação docente e os problemas da prática. Assim sendo, as práticas apresentam procedimentos que contém avanços e permanências. É o conhecimento docente em processo de constituição nas contradições da prática.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, J. **Marx crítico de Marx**. Porto, Ed. Afrontamento, 1977, vol. I, p. 86.
- BONNIOL, J. J. e VIAL, M. **Modelos de avaliação: textos fundamentais**. POA: Artmed, 2001.
- CANDAUI, V. M. **A Didática em Questão**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1984, p. 19; 111-114.
- _____. “Prefácio” de OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática**. Elementos teóricos metodológicos. Campinas: Papyrus, 1991.
- CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. SP, Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, M. “Prefácio” de: **SADER, Eder. Quando novos personagens entram em cena. Experiência e luta dos trabalhadores da grande São Paulo. (1970-80)**, RJ: Paz e Terra, 1991, p. 9, 2a. ed.
- FONS, M. e WEISSMAN, H. **A auto-regulação das aprendizagens na escola infantil: um processo rumo à autonomia**. In BALLESTER, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. POA: Artmed, 2003.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas-SP, Papyrus, 1995, p. 22; 226.
- _____. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. RJ: ed. Objetiva, 1995.
- GATTI, B. A. **Refletindo com o XII ENDIPE: partilhas e embates, consensos e dimensões Uma construção criativa**. XII ENDIPE. Curitiba: XII ENDIPE, 2004. Volume 5. No prelo.
- GÓES, M. C. et al **A constituição do Sujeito: uma questão recorrente?** Em WERTSCH, P.; DELRIO; ALVAREZ. Estudos Socioculturais da Mente. (Pp. 143-158). POA: Artes Médicas, 1998.
- GRÉGOIRE, J. (org.) **Avaliando as aprendizagens. Os aportes da psicologia cognitiva**. POA: Artes Médicas Sul, 2000.
- I ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA: conclusões**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RJ, INEP/MEC, 59(129): 153-6, jan./mar. 1973, p. 153.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. SP: Loyola, 1985, p. 127-129.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. RJ: EDUERJ, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. SP: Cortez, 1995.
- MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, Papyrus, 2003.
- _____. **Didática Teórica / Didática Prática. Para além do confronto**. SP: Loyola, 2002, 7ª ed.
- _____. **Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004 vol.1.

- MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como.** POA: Artes Médicas, 1998, p. 61.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- MRECH, L. M. **Uma janela para o futuro.** In: STORCH, L. W. e COZAC, J. R. (Org.). *Relações Virtuais - O Lado Humano da Comunicação Eletrônica.* Petrópolis, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento Prático do Professor** A formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e a sua Formação.* Publicações D. Quixote. Lisboa/Portugal, 1992. p. 402-403.
- PINO, A. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição:** reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação. UNICAMP, p.5-24, 1997.
- PINTO, N. B. **Pedagogia das Diferenças e Concepções de Erro.** Cadernos de Pedagogia N°4, Ribeirão Preto/SP, p. 90-101, 1999.
- _____. (Org.) **O Erro como estratégia Didática.** O Estudo do Erro no Ensino da Matemática Elementar. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. v. 1. 182p.
- _____. **Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino.** In: Marli André. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* 5ed. Campinas, 2004, v. , p. 47-79.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem.** POA: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, P. **A avaliação curricular.** In ESTRELA, A. e NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas.* Porto, Pt: Porto Editora, 1993.
- ROMANOWSKI, J. e WACHOWICZ, L. A. **Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?** In ANASTASIOU, L. C. e ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade.* 3 ed. Joinville: UNIVILLE, 2004, p. 123.
- SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid, Ediciones Morata, 1992, cap. XI pp. 398-429.
- SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. (1970-80)** RJ: Paz e Terra, 1991, p.34-35.
- SANTOS, O. J. **Pedagogia dos Conflitos Sociais,** Campinas, Papirus, 1992.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 4 ed. S.P., Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 1984.
- SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation.** In: STAKE, R. E. (Ed.) *Curriculum evaluation.* Chicago: Rain MacNally, 1967.
- VERNON, M. D. **Percepção e experiência.** TRAD, D. M. e LEITE. S. Paulo: Perspect., 1974.
- VIANNA, H. M. **Questões de avaliação educacional.** In FREITAS, L. C. *Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WACHOWICZ, L. A. **Avaliação da aprendizagem escolar.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1977. Dissertação de Mestrado.
- _____. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1989.