



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV

SUZANA SAMPAIO DE SOUSA

**A AVALIAÇÃO E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

JACOBINA

2008

312



GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV

SUZANA SAMPAIO DE SOUSA

**A AVALIAÇÃO E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

Monografia apresentada como Requisito para conclusão do curso de Letras Vernáculas, Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, na Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

Orientador: Prof^o Dr. Antenor Rita Gomes.

JACOBINA
2008





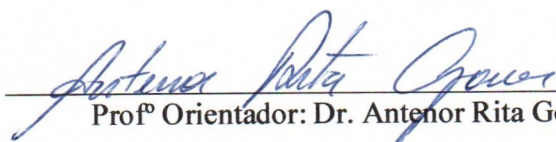
GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV

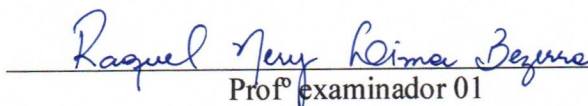
SUZANA SAMPAIO DE SOUSA

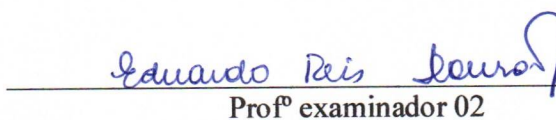
**A AVALIAÇÃO E O DESAFIO DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

Curso de Letras Vernáculas, com habilitação em Língua
Portuguesa e Literatura Brasileira

Data de aprovação: _____ de _____ de 2008.


Profº Orientador: Dr. Antenor Rita Gomes


Profº examinador 01


Profº examinador 02

RESUMO

Esta pesquisa tenta buscar respostas a respeito de como vem sendo tratado e utilizado o método avaliativo, em especial, na disciplina de Língua Portuguesa. Entendendo que o processo de avaliação tem que está diretamente ligado a todas as etapas educacionais envolvendo assim todos os sujeitos participantes dessa ação. Angustia-nos perceber, no entanto, que ainda hoje a avaliação vem sendo utilizada como instrumento de poder e punição, quando deveria servir de instrumento de aprendizagem e liberdade. Dessa forma, a presente pesquisa pretende investigar seu caminho nesta perspectiva de sistema aberto, pois ele é proposto e vem se transformando como resultado de constantes trocas. Assim, esse trabalho tem como objetivos perceber como alunos e professores vêem a avaliação, discutir as implicações que a avaliação causa na vida dos alunos, elencar e explicar as várias formas de avaliação aplicada na escola pesquisada.

Palavras-chaves: Avaliação escolar, classificação, poder, relação professor/aluno.

RESUMEN

Esta pesquisa trata de buscar respuestas a respecto de como viene siendo tratado y utilizado el metodo evaluativo, en especial, en la materia de Lengua Portuguesa. Entendiendo que el proceso de evaluación tiene que estar directamente ligado a todas las etapas educacionales envolviendo así todos los sujetos participantes de esa acción. A nosotros nos angustia percibir, a la vez, que todavia hoy la evaluación viene siendo utilizada como instrumento de poder y punición, cuando deveria servir como instrumento de aprendizaje y libertación. De esa forma, la presente pesquisa pretende investigar su camino en esta perspectiva de sistema abierto, pues el es propuesto y se viene transformando como resultado de constantes truecas. Así, este trabajo tiene como objetivos percibir como los alumnos y profesores estan viendo la evaluación, discutir las implicaciones que la evaluación causa en la vida de los alumnos, relacionar e explicar las diversas formas de evaluación aplicada en la escuela pequisada.

Palavras-llaves: Evaluación escolar, clasificación, poder, relación profesor/alumno.

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	09
1.1- Metodologia.....	11
2 – Considerações teóricas.....	18
2.1. Avaliação.....	18
2.1.1. A avaliação e suas características.....	20
2.1.2. Avaliação de suas dificuldades.....	21
2.1.3. Técnicas avaliativas.....	23
2.1.4. A avaliação como parte do ensino.....	24
2.1.5. A escola confunde avaliar com examinar.....	26
2.2- Noções de poder.....	27
2.2.1. Como as relações perceptivas e de poder marcam as práticas pedagógicas..	29
2.2.2. Democratização na escola.....	30
2.3- Ensino de Língua Portuguesa.....	31
2.3.1. Deficiência lingüística e ensino.....	34
2.3.2. Os pilares para a educação segundo a Unesco.....	35
3 – Repensando a avaliação como nova perspectiva de aprendizagem.....	37
3.1- A preocupação com a medida.....	37
3.2- Os professores e o processo avaliativo.....	40
3.3- Tipo de avaliação presente na escola.....	43
3.4- Transtornos causados pela avaliação.....	46
3.5- Finalidade da avaliação.....	47
3.6- Reprovação do aluno.....	49
4- Considerações finais.....	52
5- Referências.....	55
6- Anexos.....	57

1 - INTRODUÇÃO

A Avaliação Educacional é uma área de tal importância na Educação que é comum atribuir-lhe a responsabilidade das falhas do ensino às práticas adotadas para realizá-la. Muitas vezes, os elevados índices de evasão e repetência dos alunos, assim como o baixo nível de aprendizagem é considerado como resultado de inadequações da avaliação da aprendizagem escolar.

O entendimento impróprio de que a avaliação é a grande responsável pelos problemas do ensino, coloca-a como “bode expiatório” das mazelas verificadas no conjunto das ações praticadas no processo educacional. Desse entendimento resulta deixar de tomar medidas globais e efetivas para melhorar a qualidade do ensino. Revela-se ainda um entendimento inadequado de avaliação, ao colocá-la como mecanismo de controle de qualidade do ensino, de seletividade ou como mera atividade burocrática para formalizar registros escolares.

O fato de o aluno estudar para fazer prova e o de o professor fazer provas para dar notas, conforme comumente é indicado na escola, demonstra um grave quadro sobre a prática da avaliação e do ensino, uma vez que a avaliação revela os pressupostos com que é realizado o ensino e os objetivos reais que orienta o seu processo.

A questão de provas e notas tornou-se, no ensino, um fantasma para muitos e uma grande oportunidade para poucos: de um lado gera tensões e até colapsos emocionais; e, de outro lado, é visto como representando um obstáculo a ser superado, uma condição de demonstrar o valor pessoal, para, após o sucesso, usufruir certos benefícios. Com esse enfoque, passa a constituir o fim para o qual tanto se estuda e o grande fator para o qual convergem as atenções de professores, alunos e pais. Verifica-se, por exemplo, que um pai pergunta mais freqüentemente a seu filho quanto ele tirou na prova do que sobre que aprendizagens desenvolveu, ou precisa refazer ou reforçar. Há, portanto, um desvirtuamento do foco do ensino: da aprendizagem, para notas.

O que é observado hoje, basicamente na escola, é um tipo de avaliação tradicional, autoritária, com aquele cunho de apenas constatar e não intervir para mudar. É um tema que precisa ser tratado com muito critério porque tem muitos desdobramentos. Mas o fato é que essa prática de avaliação tem efeito muito perverso em todos os campos. Do ponto de vista

estritamente pedagógico, ela provoca a não-aprendizagem, porque o aluno fica mais preocupado em tirar nota, do que em aprender. A própria escola ensina que é necessário tirar nota.

Do ponto de vista psicológico, os prejuízos são enormes. Há muitas pesquisas mostrando toda a questão da auto-estima baixa, da falta de segurança, deformações psicológicas que ocorrem, em função da avaliação. Só para citar um exemplo bem concreto: Existe criança que passa a ter mais prazer em ver o coleguinha ir mal, do que em ela ir bem. É que está sendo imbuído na criança um sentimento de competição, muito precocemente.

Dessa forma, esta pesquisa pretende investigar seu caminho nesta perspectiva de sistema aberto, pois ele é proposto e vem se transformando como resultado de constantes trocas. Isto porque busca sua visão intelectual não numa certeza positivista, mas sim na dúvida pragmática, na experiência humana, no seu labor e na história local. Ao iniciar essa busca, sentimos medo, e muitas vezes ficamos atrapalhados, mas isto também nos proporciona motivos para negociarmos melhor – conosco, com nossos conceitos, nosso ambiente, com os outros. A perda da certeza foi o que mais nos encorajou nessa caminhada.

A avaliação da aprendizagem assume sentido orientador e cooperativo e, ressalta que aprender é construir seu próprio conhecimento, e que a avaliação funciona como feedback.

A avaliação do rendimento escolar tenta explicar que algumas instituições e alguns professores não usam a avaliação corretamente, pois às vezes não respeitam o ambiente no qual o aluno está inserido e também que os instrumentos de avaliação são apenas medidores e com isso afastam-se das características humanas.

Avaliar é um ato complexo que tem que ser feito com responsabilidade e comprometimento ético e moral.

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa pretende responder à seguinte problemática: *Como a Avaliação é desenvolvida na área de Língua Portuguesa? Qual a aceitabilidade dos alunos? A Avaliação é um fator determinante do desenvolvimento intelectual do aluno?*

O questionamento dessa cultura e a correção de suas inadequações são imprescindíveis, a fim de que a escola possa promover o desenvolvimento dos alunos, e os

professores contribuir para a formação de cidadãos capazes, conscientes e participantes da construção social. Para superar esse estágio limitado da educação e de sua prática de avaliação, é fundamental analisar novos passos a perspectivas orientadoras, que sirvam como diretrizes para estabelecer uma prática avaliativa voltada para a globalização pedagógica das ações, e como processo pedagógico transformador da aprendizagem e do ensino. Assim, esse trabalho tem como objetivos:

1. Perceber como os alunos e professores vêem a avaliação na disciplina de Língua Portuguesa;
2. Discutir as implicações que a avaliação causa na vida dos alunos;
3. Elencar e explicar as várias formas de avaliação aplicadas na escola pesquisada.

A complexidade do fenômeno da avaliação é realçada por Perrenoud (1990), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que converte as diferenças culturais em desigualdades escolares.

1.1 METODOLOGIA

Uma **pesquisa** é um processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. A pesquisa como atividade regular também pode ser definida como o conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.

O universo não passível de ser captado por hipóteses perceptíveis, verificáveis e de difícil quantificação é o campo, por excelência, das pesquisas qualitativas. A imersão na esfera da subjetividade e do simbolismo, firmemente enraizados no contexto social do qual emergem, é condição essencial para o seu desenvolvimento. Através dela, consegue-se penetrar nas intenções e motivos, a partir dos quais ações e relações adquirem sentido. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo fundamentalmente interpretativo.

Entre suas características encontram-se as mencionadas por Chizotti (1991), quais sejam, a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Não se nega a existência de problemas relacionados com a essência do método qualitativo. Manning (1978) chama a atenção para os problemas relacionados com o uso da linguagem na expressão das idéias, e para o fato de que estas devem ser decodificadas para que a análise qualitativa seja feita. Argumentos são expressos sob a forma de texto, de forma que diferenças de estilo, de contexto ou a intenção de atribuir ao signo um caráter simbólico particular podem não ser captado pelo pesquisador. O próprio texto deve ser objeto de análise e as diferenças de relação significante-significado podem afetar os resultados da análise, razão pela qual devem elas próprias ser objeto de consideração.

A tarefa de coletar e analisar os dados é extremamente trabalhosa e tradicionalmente individual. Muita energia faz-se necessária para tornar os dados sistematicamente comparáveis. Além disso, costumam ser grandes as exigências de tempo necessário para registrar os dados, organizá-los, codificá-los e fazer a análise. O problema mais sério, porém, parece residir no fato de que os métodos para análise e as convenções a empregar não são bem estabelecidas, ao contrário do que ocorre com a pesquisa quantitativa: constatações inovadoras, globais e aparentemente inegáveis podem estar, de fato, erradas. Também preocupados com essas questões, Downey e Ireland (1979), ressaltam que a coleta, a interpretação e a avaliação dos dados são problemáticos em qualquer tipo de pesquisa seja ela quantitativa ou qualitativa, de forma que a pesquisa organizacional não constitui exceção.

A questão da objetividade no discurso científico coloca-se não pela existência de um mundo fora da cabeça do pesquisador e outro dentro (Kirk e Miller, 1986) e sim pelo fato de os resultados da pesquisa conterem, por si próprios, um significado que independe da preferência ou da admiração do pesquisador ou dos leitores do estudo, seja ela

quantitativo ou qualitativo: não é menos importante ser objetivo no exame de sociedades do que ao pesquisar fenômenos físicos. Tem-se como impossível a busca de total objetividade nos trabalhos científicos (Mellon, 1990), uma vez que os pesquisadores são seres humanos. O problema está em admitir a existência de vieses de interpretação, coisa que não é dada a um cientista sério negar.

Fenômenos naturais são essencialmente diferenciados dos sociais. Ao mesmo tempo em que cria o mundo, o homem é por ele transformado, em atividade contínua e num processo circular. Produto e determinantes das condições históricas que ajudam a criar, os elementos do mundo social não são elementos naturais, e não podem ser tratados como tais. Prado (1990), qualifica as coisas que aí estão como naturais-sociais, dotadas de valor e de significação para os homens dos quais dependem.

Para os problemas da confiabilidade e da validação dos resultados de estudos qualitativos não há soluções simples. Bradley (1993) recomenda o uso de quatro critérios para os atenuar, a saber: conferir a credibilidade do material investigado, zelar pela fidelidade no processo de transcrição que antecede análise, considerar os elementos que compõem o contexto e assegurar a possibilidade de confirmar posteriormente os dados pesquisados. Kirk e Miller (1986), Por seu turno, consideram que cumprir seqüenciada e integralmente as fases de projeto de pesquisa, coleta de dados, análise e documentação contribui para tornar mais confiáveis os resultados do estudo qualitativo. Desconhece-se, por impassível, procedimento que possa assegurar confiabilidade absoluta a um estudo qualitativo. Podemos dizer que tanto é inadequado ignorar a existência de problemas ligados à natureza dos métodos qualitativos, quanto manter uma visão simplista deles.

São diversas as formas de avançar no conhecimento de um fenômeno: pela sua descrição, pela medição, pela busca de nexos casual entre seus condicionantes, pela análise de contexto, pela distinção entre forma manifesta e essência, pela indicação das funções de seus componentes, pela visão de sua estrutura, pela comparação de estados alterados de sua essência, dentre outras. Diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo geram formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto pesquisado que não se opõem nem se contradizem.

A despeito das restrições quanto à sua aplicação por parte de pesquisadores acostumados ao uso exclusivo de métodos quantitativos, baseados em pressupostos

positivistas, os estudos qualitativos têm hoje lugar assegurado como forma viável e promissora de investigação. As diferenças entre os dois métodos devem ser empregadas pelo pesquisador em benefício do estudo, isto é, a seu favor, nessa medida, combinar métodos distintos pode contribuir para o enriquecimento da análise.

A falta de exploração de um certo tema na literatura disponível, o caráter descritivo da pesquisa que se pretende empreender ou a intenção de compreender um fenômeno complexo na sua totalidade são elementos que tornam propício o emprego de métodos qualitativos; em qualquer caso, a opção por tais métodos sempre dependerá de clara definição do problema e dos objetivos da pesquisa, assim como da compreensão das forças e fraquezas de cada método disponível, consideradas as condições específicas do estudo. Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade.

As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semi-estruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza.

Entrevista é trabalho, alerta Zaia Brandão (2000), e como tal "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado" (p. 8) – além, é claro, dos tons, ritmos e expressões gestuais que acompanham ou mesmo substituem essa fala – e isso exige tempo e esforço.

À medida que perguntas vão sendo feitas diversas vezes, para diferentes pessoas, em circunstâncias diversas, e passamos a ouvir nossa própria voz nas gravações realizadas é que se torna possível avaliar criticamente nosso próprio desempenho e ir corrigindo-o gradativamente. Elaborar roteiros de entrevistas e formular perguntas podem, inicialmente, parecer tarefas simples, mas, quando disso depende a realização de uma pesquisa, não o é.

Em situações de coleta de depoimentos orais, posturas mais formais do tipo "respostas diretas a perguntas idem" não costumam produzir bons resultados e, quando acontecem, poucas vezes resistem às primeiras interrogações referentes a experiências de caráter pessoal. Falar de gostos e interesses pessoais, da relação com os pais, do ambiente familiar, da própria infância e juventude, dos amigos, de experiências escolares, de um modo geral, deixa as pessoas mais livres para expressarem idéias, valores, crenças, significações, expectativas de futuro, visões de mundo e assim por diante. Essas situações de contato exigem atenção redobrada por parte do pesquisador, pois ele corre o risco de ver a entrevista escapar-lhe completamente das mãos e perder-se dos objetivos da pesquisa, restringindo-se a divagações ou, mesmo, resvalando para uma espécie de "troca de experiências" mútuas, que compromete bastante a qualidade do trabalho.

Livros e artigos relatando vivências com entrevistas dessa modalidade e/ou coleta de depoimentos orais ou de histórias de vida são de grande valia, especialmente para pesquisadores iniciantes. Esses trabalhos costumam trazer orientações básicas sobre formas de solicitar entrevistas, posturas a serem adotadas ou evitadas nessas circunstâncias, erros mais comuns, elaboração de roteiros etc. Existem muitos manuais sobre o assunto e, por mais que possam parecer simplificados, são úteis na qualificação de pesquisadores ainda não experientes no uso dessa metodologia.

O recurso a entrevistas semi-estruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. Em geral, a maior parte das discussões trata de

problemas ligados à postura adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo.

Para Queiroz (1988), a entrevista semi-estruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa. A autora considera que, por essa razão, existe uma distinção nítida entre narrador e pesquisador, pois ambos se envolvem na situação de entrevista movidos por interesses diferentes.

Camargo (1984) concebe esse formato de entrevista menos como técnica de pesquisa do que como opção metodológica, pois implica uma teoria, e enfatiza as contribuições oferecidas nesse campo pela Antropologia e pela História. A seu ver, essas disciplinas, mais consensuais e homogêneas que as demais, oferecem uma experiência comum ao procedimento, bem como um legado teórico aceito, que devem ser tomados como referência na perspectiva de acumulação de saber científico nesse campo.

Durhan (1986) alerta para as muitas armadilhas embutidas no processo de identificação subjetiva que se estabelece nesse tipo de coleta de dados, especialmente quando entrevistador e entrevistado compartilham um mesmo universo cultural. Nesses casos, adverte, corre-se sempre o risco de começar a explicar a realidade pelas categorias "nativas", ou seja, de passar a olhar a realidade exclusivamente pela ótica do interlocutor.

De acordo com Velho (1986), o risco existe sempre que um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos, concepções. No entanto, assinala que, quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa, é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser "incorporada ao processo de conhecimento desencadeado" (p. 16), o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objeto de pesquisa.

Esse autor sublinha que o uso de depoimentos colhidos nesse tipo de investigação implica a produção de um texto no qual os recortes das falas, os indivíduos privilegiados, os temas destacados e tantas outras formas de intervenção expressam menos as dúvidas e opiniões dos informantes que o posicionamento do pesquisador-autor. A preocupação

teórica particular deste, referida à formação e aos interesses próprios, estabelece o distanciamento necessário para que seu discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores.

Na tentativa, pois, de apreender o fenômeno da avaliação escolar nas suas múltiplas facetas e inter-relações (internas e externas), esta pesquisa está apoiada nos pressupostos metodológicos referenciados. Sendo assim, para concretizar este trabalho de pesquisa e ter um bom respaldo serão usados as seguintes estratégias metodológicas: questionário para alunos e professores, entrevistas semi-estruturadas que possam satisfazer os questionamentos não respondidos anteriormente ou responder dúvidas ainda existentes, método biográfico para melhor compreensão do perfil dos alunos e professores a serem envolvidos na pesquisa, exame de documentos para identificar a metodologia aplicada pelos professores e desempenho dos alunos.

Este trabalho foi desenvolvido com alunos e professores do Colégio Estadual de Serrolândia, no período de dois meses, coletando dados, informações, entrevistas, etc.

A primeira fase da pesquisa de campo foi realizada com um grupo de trinta alunos e cinco professores do Ensino Médio, utilizando como método questionários. A partir dos questionários foram selecionados alguns aspectos a serem mais explorados para assim continuar o trabalho, dessa vez, com entrevistas semi-estruturadas realizadas com grupos menores, cinco alunos e cinco professores. Além das entrevistas, foi utilizada análise de documentos na área de Língua Portuguesa, atividades estas que foram desenvolvidas como avaliações do rendimento escolar do aluno.

Este trabalho terá uma sustentação teórica nas idéias defendidas por Foucault, Adriana Oliveira, Luckesi, Vasco Moretto, Jussara Hoffmann, Magda Soares, Maurizio Gnerre entre outros.

2 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1- AVALIAÇÃO

As primeiras idéias de avaliação da aprendizagem estavam vinculadas ao conceito de verificação e de medidas. A necessidade de medir surgiu tão cedo, que é no corpo que o homem foi buscar as primeiras unidades de comparação: no pé, no palmo etc. Todos os instrumentos de medida e avaliação são eficientes quando usados criteriosamente e de acordo com os objetivos previstos; assim, o uso de técnicas diversas e instrumentos variados, conjuntamente com uma maior amostragem, contribuirão para uma perfeita avaliação. Até o século XIX, com uso da prova escrita, tornou-se possível registrar os aspectos e economizar tempo, pois todos eram avaliados simultaneamente.

Na atualidade, a avaliação é objeto de constantes pesquisas, voltadas para enfoques variados: político, filosófico, tecnológico e sociológico. Luckesi publica, em 1978, o artigo “Avaliação Educacional”, em que define o conceito da avaliação da aprendizagem, tendo como objetivo uma maior relevância aos seus pontos críticos. Luckesi se refere à avaliação como juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. Acrescenta que o juízo de qualidade é produzido por processo comparativo entre o objeto que está sendo ajuizado em determinado padrão ideal de julgamento. Em 1980, durante o Fórum de Debates do XII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional em Curitiba-PR, Luckesi defende que a avaliação não se dá em separado do projeto pedagógico.

A avaliação inclui, antes de tudo, um julgamento a respeito do significado do resultado. Esse julgamento, baseado em teste, é feito a partir de algum critério, expectativa ou padrão de desempenho estabelecido. O julgamento deve levar a um diagnóstico sobre os problemas apontados pelo resultado e também a uma ação corretiva. Para que isso ocorra, os instrumentos devem ser muito bem elaborados, de forma que professores e alunos possam compreender os problemas de desempenho a partir das respostas dadas no teste.

Não se deve desprezar os testes, as provas e os outros instrumentos de medida só porque, muitas vezes, eles dão resultados que não nos agradam. Também nada resolve confundir os termos ou usar a palavra ‘avaliação’ porque a palavra ‘teste’ tem conotações desagradáveis para algumas pessoas. Não há nada de errado, em princípio, com provas bem

elaboradas, mesmo quando o resultado não é positivo – é isso que precisa ser redimensionado, nas práticas pedagógicas nas instituições de educação. De acordo com Hoffmann (1966:11), “a maior polêmica que se cria, hoje, em relação a uma perspectiva inovadora da avaliação, diz respeito à questão da melhoria da qualidade de ensino”. A autora acredita que não se poderia discutir esse tema antes de abordar tal questão: “Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente”.

“Postura Classificatória: a) Utiliza métodos comparativos e/ou impressionistas de análise. B) Expressa resultados quantitativos; corrige e/ou analisa o teste com a finalidade de aprovar ou reprovar o aluno; c) analisa as respostas do aluno com base em expectativas predeterminadas em relação ao grupo.

Postura Mediadora: a) Utiliza métodos interpretativos e descritivos de análise. Expressa resultados qualitativos; b) corrige os analisa o teste e as respostas dos alunos com a intenção de orientar o aluno em sua dimensão de coerência, precisão e profundidade na abordagem do tema”. (Hoffmann, 1998: 131)

Dessa forma, uma das maiores preocupações é o ensino de qualidade, como diferencial na vida dos alunos. Espera-se que o aluno seja capaz de saber mais sobre si e que consiga refletir sobre a realidade que o cerca, que tenha discernimento do justo, que seja coerente e conseqüente. Para isso, a escola deve ser responsável pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. É fundamental que estes aprendam e se desenvolvam, vencendo seus limites e dificuldades para aprender. Assim, se cumpriria o papel da escola.

Para os teóricos sociointeracionistas, como Vygotsky e Piaget, a aprendizagem estimula e fomenta processos de desenvolvimento que, uma vez realizados, criam novas possibilidades de aprendizagem. Os adeptos dessas teorias defendem que desenvolvimento e aprendizagem não são processos estanques, separados; ao contrario, há entre eles relações dinâmicas e complexas, um provendo e dando sustentação ao outro. Para que ambos ocorram, é necessário que o indivíduo interaja com outras pessoas. É por meio dessa troca de informações, de experiências, é que o individuo reorganiza, reformula e amplia o próprio conhecimento.

A avaliação da aprendizagem dos alunos é determinada pelos objetivos propostos no início do curso, da disciplina ou da unidade institucional, pois os elementos a serem avaliados estabelecidos nos objetivos iniciais, articulados com o projeto de ensino.

A avaliação exerce forte influência sobre o que os professores ensinam, sobre o que os alunos estudam, e, conseqüentemente, sobre o que aprendem. Desta maneira, os alunos que são avaliados de forma consistente por seus professores obtêm melhores resultados. A interação professor-aluno e aluno/aluno é muito relevante pelo desencadeamento de acontecimentos que permeiam as atividades educacionais. É pela troca de informações, da história de vida, do cotidiano, da resolução de questão, da descoberta e tentativas de fazer inferências que o aluno aprende a construir seu conhecimento.

A avaliação como instrumento didático-pedagógico é fator elementar no processo ensino e aprendizagem. É por meio dela que se sustenta a qualidade de ensino, carregando as condições para o real exercício da cidadania, pois a noção de qualidade em educação não se separa da noção de cidadania. Logo, confirma-se a hipótese de que a qualidade na educação é a base que envolve todos os elementos do processo. A qualidade é ressaltada como valor intrínseco à educação.

2.1.1- A avaliação e suas características

Comumente, a avaliação é entendida como resultado de testes, provas e trabalhos ou pesquisas dadas aos alunos e aos quais se atribui uma nota ou conceito, que aprova ou reprova. Mas, a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só o momento privilegiado das provas. É instrumento didático-pedagógico utilizado para reflexão da prática dos professores e alunos, num processo contínuo e dinâmico.

A avaliação, por ser processo contínuo, visa à correção das possíveis distorções e ao encaminhamento para a consecução dos objetivos previstos. Trata-se da continuidade de informações aos alunos e não da continuidade de provas. O processo de avaliação se coloca como elemento integrador e motivador e não como uma situação de ameaças, pressão ou terror. A avaliação abrange o desempenho do aluno, do professor e a adequação do programa.

Há necessidade de registro das informações relativas ao desempenho do aluno, permitindo, assim, um diálogo mais objetivo com seus colegas e com professor.

A avaliação acontece em todas as atividades com as trocas de informações do aluno, de seus colegas, do professor e da comunidade. É um sistema que conta com a auto-avaliação, de forma direta ou indireta.

A concepção básica de avaliação, em um enfoque libertador, é de formulação bastante simples: a partir da percepção da necessidade, colher dados significativos do processo, julgar com base nos referenciais assumidos, tomar decisão e agir (e continuar atento ao movimento real). São várias as dimensões que só podem ser chamadas de avaliação quando integradas em um processo complexo.

No entanto, em cada uma dessas instâncias podemos ter obstáculos, fatores dificultadores que se transformam em desafios, que exigem enfrentamento do educador para serem superados. A mudança da avaliação implica mudanças na própria avaliação (seu conteúdo, sua forma e sua intencionalidade), bem como os aspectos com os quais estabelece relações: a prática pedagógica como um todo (vínculo pedagógico, conteúdo e metodologia de trabalho em sala de aula), a instituição de ensino em que se dá o sistema (educacional e social). Específica da avaliação, a intencionalidade é o aspecto nuclear da mudança (sem, naturalmente, desprezar os demais).

2.1.2- Avaliação de suas dificuldades

Segundo pesquisas o ato de avaliar deve estar fundamentado nos seguintes pontos:

1. Continuidade: a avaliação deve estar presente durante todo o processo educacional e não somente em períodos específicos;

2. Compatibilidade com o objetivo proposto: a avaliação deve estar em conformidade com os objetivos definidos como norteadores do processo educacional para que venha realmente cumprir a função de diagnóstico;

3. Amplitude: a avaliação deve estar presente em todas as perspectivas do processo educacional, avaliando assim todos os comportamentos do domínio (cognitivo, afetivo e psicomotor);

4. Diversidade de forma: para avaliar devemos utilizar as várias técnicas possíveis visando também todos os comportamentos do domínio.

Com base nestes pressupostos, podemos afirmar que a realidade do processo avaliativo é completamente oposta a filosofia da educação problematizadora necessária em nossas escolas.

Avaliar é um ato extremamente complexo, cuja responsabilidade não é competência única do professor, mas sim de todos os elementos integrantes do processo educacional (alunos, pais e administradores). Essa centralização no professor apenas consolida o modelo econômico mundial e suas relações de poder, plenamente exercida em nossas escolas.

O sistema econômico atual não precisa educar todos os homens, pois trata-se de um sistema excludente, que não está preocupado com a totalidade, vendo a educação, e conseqüentemente suas formas de avaliação e desempenho, como meio para agilizar o desenvolvimento econômico, e não como compromisso ético com as pessoas.

Assim sendo, a dinâmica de estrutura das sociedades de classes dominantes utiliza a educação como um instrumento de dominação, uma vez que essas sociedades são governadas por grupos dominantes e a cultura é postulada conforme o interesse desses grupos, e, sobretudo enfatiza essa influência na escola, por sua condição de produção de saber por excelência.

Nesse contexto, a escola, a didática, o currículo escolar e sobretudo a avaliação são reflexos dessa estrutura complexa de relação de poder. A realidade então passa a ser o exercício da coação, da escola como obrigação, do professor como autoridade máxima e incontestável, onde estar na sala de aula é desprazer.

O fracasso escolar é visto então, como uma questão individual, próprio de cada aluno e seus problemas. No entanto, não podemos responsabilizar somente à ele, nem tão pouco ao professor, que muitas vezes não é preparado para esta outra função – a de avaliador. Precisamos, sobretudo, rever os paradigmas da avaliação do desempenho escolar, bem como da educação como um todo, para que a aprendizagem do aluno possa ir para além da sala de aula.

O modelo classificatório de avaliação, o qual os alunos são considerados aprovados ou não aprovados, oficializa a concepção de sociedade excludente adotada pela escola. O

resultado da avaliação é considerado, portanto, como uma sentença, um veredicto oficial da capacidade daquele aluno que fica registrado e é perpetuado para o resto de sua vida. O mais triste porém é que a publicação dos resultados não revela o que o aluno conseguiu aprender, é um resultado fictício, definindo um perfil, pela cristalização desse falso resultado.

Rever a concepção de avaliação é rever, sobretudo as concepções de conhecimento, de ensino, de educação e de escola. Impõe pensar em um novo projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos com a criação do cidadão. Somente após essa consciente revolução é que a avaliação será vista como função diagnóstica e transformadora da realidade.

2.1.3- Técnicas avaliativas

O uso de técnicas avaliativas é aconselhável, de acordo com os objetivos e situações de aprendizagem, com a ressalva de que nem todas as técnicas servem para todos os objetivos. As técnicas avaliativas apresentam as seguintes características: permitem ao aluno e ao professor obter informações do processo avaliativo; motiva para a correção ou progresso, sugerindo novos dados; permite diálogo com o professor e com os colegas, reencaminhando para a aprendizagem; permite o registro das informações obtidas; varia de acordo com os objetivos e motiva os alunos.

A avaliação deve garantir a meta de qualidade do desempenho para todos, no sentido de aquisição dos conhecimentos, indo além da meta quantitativa, garantindo a qualidade educativa que implica consciência crítica e da capacidade de ação, do saber e na formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, também avalia-se a compreensão, a transferência de aprendizagem e os objetivos cognitivos foram alcançados: é analisada a capacidade de o aluno integrar esses conhecimentos, e não apenas acumulá-los de forma estanque. Portanto, não deve ser uma avaliação para o final do processo – deve ser executada durante o

percurso para fomentar a decisão para se atingir os objetivos por parte do aluno e do professor.

Segundo Hoffmann (1996) a avaliação pode ser:

›**Contínua e contextual:** no sentido de ser permanente no processo ensino-aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento do aluno através dos avanços, dificuldades e possibilidades detectadas, levando em consideração sua experiência de vida pessoal.

›**Investigativa e diagnóstica:** com a finalidade de levantar e mapear dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais da escola sobre a prática pedagógica que realizam

›**Dinâmica, coletiva e compartilhada:** utilizando vários instrumentos, com a participação dos alunos, pais, professores e demais profissionais da escola, na reflexão sobre os resultados detectados e as possíveis formas de intervenção pedagógica.

›**Sistemática e objetiva:** como orientadora do processo educacional, precisa ter critérios definidos e explicitados, de acordo com os objetivos do Projeto da cada escola. Os instrumentos devem ser diversificados, para permitir uma análise mais objetiva do desenvolvimento do aluno e da prática pedagógica.

Uma nova postura nos remete a uma visão sobre a avaliação tradicional do processo de aprendizagem:

Visão tradicional: aluno passivo; professor como detentor e transmissor do saber; ênfase na memorização; objetivo: recepção e retenção dos conteúdos da aprendizagem, sem criticidade da realidade que o cerca.

Visão atual: aluno ativo; professor mediador; ênfase na exploração e na descoberta; objetivo: apropriação e compreensão dos conteúdos das aprendizagens e no desenvolvimento do raciocínio e do pensamento. (Consed, Pró-gestão: 2001, p.22)

2.1.4- A avaliação como parte do ensino

A avaliação da aprendizagem adquire sentido à medida que está articulada com a realidade do Projeto de Ensino. É por meio desta prática subsidiadora de decisões e respeito

da aprendizagem dos alunos que se pode vislumbrar o ensino de qualidade. Assim, a avaliação destina-se a garantir os valores tidos pelos educadores como instituídos, devendo servir também de base para a tomada de decisão na construção de conhecimentos, habilidades e hábitos, que permitam o efetivo desenvolvimento dos alunos, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade.

A controvérsia entre a avaliação classificatória e a avaliação mediadora reflete-se em qualquer nível de ensino. A postura mediadora exige uma ação mais dedicada por parte do professor, para que consiga transformar ações de aferição de resultados em decisões que realmente agreguem aproveitamento significativo para o aluno.

Desta forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática, para retornar a ela. Serve como meio de julgar a prática, avaliar o caminho que foi trilhado, para poder retomar a caminhada como novo percurso, senão deixa de proporcionar avanço no processo ensino-aprendizagem. Segundo Hoffmann (1998:77), algumas discussões nos grupos foram desencadeadas a partir da configuração de mitos há muito denunciados sobre a avaliação:

Mito I - A qualidade dos cursos diminui quando a maioria dos alunos é promovida. Os cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam.

Mito II - É impossível utilizar-se conceitos ou outras formas de registro na análise de desempenho de um estudante. Somente o sistema de atribuição de notas e cálculo de médias é justo e preciso na aferição da aprendizagem dos estudantes.

Mito III - Provas finais, extensas e sobretudo objetivas, são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento.

Mito IV - Não se pode admitir que um estudante cometa qualquer erro! Que profissional se estará formando?

Mito V - A avaliação é exigência do sistema que se cumpre rigorosamente.

A prática avaliativa ainda não teve avanços expressivos, identificando-se o processo de registro classificatório e seletivo. As provas, testes e pesquisas são para 'verificação', pois o professor não trabalha com o 'erro construtivo'. A prova não é redimensionada pelo aluno para que promova de fato aprendizagem naqueles aspectos não alcançados na primeira oportunidade. Desta forma, o aluno demonstrou resultados positivos na avaliação e não teve outra chance, como se não tivesse capacidade suficiente para reverter o quadro.

Outro aspecto que se destaca é o da rigidez dos professores ditos muito competentes, que se negam a discutir a sua prática avaliativa com alunos e colegas. Agindo assim, o professor compromete o prestígio acadêmico. Para Hoffmann (ibid, ibdem, p. 80), as experiências desenvolvidas por seus colegas professores, em contraponto aos mitos anteriores delineados, configuram-se a partir de dois objetivos principais:

“a) ressignificar a prática avaliativa a partir da busca de alternativas próprias e peculiares à natureza de cada disciplina, em respeito a posturas dialógicas e construtivas em educação;

b) investigar os reflexos de um processo de avaliação mediadora a partir de um estudante comprometido efetivamente com sua aprendizagem ao longo do curso, co-responsável pelo aprofundamento em cada área do conhecimento”.

Num processo pedagógico efetivo, ensino e avaliação associam-se por uma prática consciente e crítica do professor, que envolve o aluno na construção do saber e na resolução de problemas. Por meio de perguntas freqüentes, estimuladoras do raciocínio e participação do aluno, associada à observação sistematizada e orientada, o professor integra ensino e avaliação e promove um processo estimulante de aprendizagem em que o raciocínio é condição inerente. Em vista disso, a avaliação tem na verificação e julgamento da aprendizagem apenas uma fase do processo. A partir dessa fase surgem outras: reforço, orientação e retificação da aprendizagem. Quando intimamente associadas, essas fases se confundem num processo uno, contínuo e integral, promotor de aprendizagens estimulantes. Reafirma-se que o objetivo do ensino consiste nos alunos aprenderem efetivamente e de forma significativa, desenvolvendo habilidades para poder atuar nos vários segmentos da sociedade, participar de seu desenvolvimento e aproveitar os bens culturais para o desenvolvimento pessoal.

2.1.5- A escola confunde avaliar com examinar

No momento das provas inúmeras recomendações são feitas pelos professores aos alunos, do tipo: não sentar perto dos colegas, não emprestar material, não rasurar, pois não haverá tempo para concluir a prova. Além disso, o professor deve ficar atento, pois se as provas forem iguais corre-se o risco de os alunos copiarem uns dos outros.

Surpresa maior é que regras como essas ainda vivenciadas na escola atualmente, constam em um documento redigido pelos padres jesuítas datado de 1599. Isso significa que educadores estão regredindo no que diz respeito a avaliação escolar.

Para Cipriano Luckesi (1978), a escola ainda hoje não avalia a aprendizagem do educando, ela examina nos mesmos moldes jesuíticos e assim os exames são pontuais, classificatórios, numéricos, consequentemente seletivos. Já a avaliação tem como característica ser não pontual, diagnóstica (identifica sucessos e insucessos, assim como suas causas) e inclusiva. Ela olha para o educando como um ser em permanente construção.

Para um verdadeiro processo de avaliação, o que importa é a aprendizagem do educando e seu crescimento, ou seja, avaliar não considerando apenas o aspecto cognitivo, mas enxergar o aluno como um todo e assim aprovação é consequência. Nesse contexto o pecado da escola é confundir avaliar com examinar esclarece Luckesi.

No fundo o que define a prática de examinar ou de avaliar não é o fato de o educador usar este ou aquele instrumento de avaliação do desempenho do educando, mas sim, a postura dele a respeito da prática pedagógica, pois o que deveria importar neste caso é que o aluno aprenda e não apenas obtenha boas notas nas provas.

Sob esta ótica, o melhor modo de avaliar é aquele que permite ao aluno reconhecer a si mesmo como um ser pensante e “desejante”. Isso significa que a avaliação é parte do processo de ensinar e deve se basear no reconhecimento das pessoas envolvidas como sujeitos de seus próprios desejos.

2.2 NOÇÕES DE PODER

“captar o poder em sua extremidade, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar... ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra nas instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento” (Foucault, 1982, p. 182)

Segundo Adriana Lima (2004), a primeira questão que podemos levantar da obra de M. Foucault, que poderá fornecer subsídios para uma compreensão mais abrangente com vistas à constituição de relações democráticas reais, é abordar a própria conceituação de poder.

Michel Foucault (1982), rompendo com o mecanismo linear de relação causal entre uma infra-estrutura e uma superestrutura que engendra os mecanismos de repressão com vistas à manutenção do poder (por grupos, classes), coloca a questão do poder num campo inteiramente diverso, uma vez que este aparece não como uma força que diz não, mas como uma força que permeia todo o tecido social, que produz, induz ao prazer, forma saber, produz discurso... Para ele devemos considerar o poder como uma rede produtiva que “atravessa” todo o corpo social, muito mais que uma instância negativa, localizada (ou apropriada) por uma classe (ou grupos, instituições, etc.), que tem como função reprimir.

Esta visão coloca a questão do poder num campo mais complexo para análise. Uma vez que nossas reflexões não poderão mais estar restritas às categorias macro, de um ponto de vista exclusivo das lutas de classes, teremos que abordá-lo com suas cargas psicológicas, micro-sociológicas, que vão dar suporte à realização do poder, que, desta forma está presente nos indivíduos, em sua imersão social. Assim o poder passa a abandonar sua carga negativa para ganhar um caráter produtivo.

É possível que Michel Foucault chegue a estas transformações paradigmáticas precisamente por tê-lo feito em seu próprio processo de pensar. Partiu do micro, das práticas mais concretas (hospitais, presídios etc.), desvendando e detalhando as técnicas empregadas nas relações de poder em sua realização social para, só então, tentar compreender o indivíduo na trama histórica.

Por fim, tomar o poder como categoria produtiva é destituí-lo de uma carga negativista histórica que na vida cotidiana auxiliou e deu suporte ao discurso universal, o qual teve sentido numa inserção histórica, mas que hoje perde, cada vez mais, seu significado nas lutas políticas.

2.2.1- Como as relações perceptivas e de poder marcam as práticas pedagógicas

Relações perceptivas são todas aquelas interações que se fazem entre pessoas, através do olhar, da voz, da postura, da linguagem, dos gestos, das entonações, que traduzem impressões, sentimentos, concepções, atitudes, das quais, muitas vezes, não sabemos claramente a força que desempenham em nós, mas que marcam profundamente nossas práticas. Essas relações ocorrem em todos os níveis, em todas as direções – professores/ professores, professores/ alunos, professores/ direção, direção/ professores/ alunos/ pais/ funcionários etc. Imaginem a circularidade desse processo e a complexidade de ramificações que pode ter.

Relações de poder são traços inerentes às relações sociais e são relações que se estabelecem de uns sobre outros. É um conjunto de ações sobre possíveis, como nos ensina Foucault.

Existem variadas formas de exercer o poder e aqui vamos nos limitar aos aspectos mencionados, porque os consideramos de fundamental importância para a questão da democracia na escola, resgatando a democracia como exercício da cidadania.

Esses aspectos estão interligados e fazem parte de nosso instrumental de vida, de nossa equipagem para as relações sociais e interpessoais; é válido entender o quanto temos consciência de sua existência, de sua existência em nós, e de como exercemos poder, sem que o saibamos muitas vezes.

Para melhor compreendermos as relações que estabelecemos, precisamos recuperar algumas concepções, tais como:

- somos todos humanos, falíveis; temos um tempo de vida, somos mortais;
- temos sonhos e fantasias, desejos e aspirações, que fundamentam nossa vida, nossa procura, nosso trabalho, nossa busca de parceiros, de amigos;
- nossa caminhada, ao longo da construção da nossa personalidade, é marcada por frustrações, por desejos que não se realizam, por buscas que não encontram o seu fim, por uma realidade que, frequentemente, está longe do sonho;
- nossa constituição nos faz amar, desejar, odiar, invejar, competir, lutar, reparar, agredir, etc.;

- vivemos, muitas vezes, dissociados de nós mesmos, não sabendo de forma profunda se estamos felizes, se temos paz, se gostamos do que somos e do fazemos. Esse exame é doloroso, pois pode nos trazer uma constatação de difícil elaboração.

Como as diferentes pessoas e circunstâncias não estão isoladas, é claro que ao desempenharmos papéis carregamos esses papéis com nossas características e exercemos funções junto a outras pessoas. Por exemplo, uma pessoa que tenha uma auto-estima fortemente defendida, que seleciona a percepção da realidade de forma a não provocar rachaduras nessa auto-percepção e é professor, tem alunos, portanto. Tem uma função com certo grau de autoridade e atribuições de papéis estabelecidos. Muitas coisas podem acontecer nesse cenário e o cotidiano da escola mostra bem isso.

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

2.2.2- Democratização na escola

Democracia, em seu sentido etimológico, significa governo do povo, em oposição à aristocracia, que é governo da nobreza. A partir da experiência grega, que cunhou esse termo, ele vem se modificando, adquirindo as características históricas e políticas de diferentes sociedades, ao longo dos séculos. É importante que tenhamos claro o significado de democracia, para que possamos também compreender a escola como amplo espaço de criação e de compromisso com o ensino e com a aprendizagem. Confunde-se, muitas vezes, democracia com voto: se votou, escolheu um representante, está feita a democracia. Na verdade, para haver democracia é preciso um processo de construção, que tanto se dá em nível social, institucional, como grupal e individual. Democracia é participação ativa num processo com o qual se está comprometido. Isso significa refletir sobre si mesmo, sobre a

escola, sobre a comunidade e a sociedade maior, onde estamos envolvidos, e que desejamos ajudar a construir.

Só podemos crescer com a ventilação, com o arejamento, com a flexibilidade, com a liberdade efetiva que se garante com o exercício da verdade e da vontade. Essa é a cidadania, que garante a escola democrática, fundada em um princípio ético que é o mútuo respeito. É preciso garantir o respeito às diferenças, à liberdade de ser e de pensar, tanto de alunos como de professores, administradores, etc. A democracia só se garante e se exercita no confronto entre as diferenças políticas, ideológicas, sociais, psicológicas. Esse confronto, porém, para ser democrático precisa fundamentar-se na ampla possibilidade de informação, de reflexão, de conhecimento, de crítica e no equilíbrio de forças, que garantam a discussão e a viabilização das propostas.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula.

Num primeiro momento, por volta dos anos 1970, o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. Tratava-se de integrar, às práticas de ensino e de aprendizagem na escola, novos conteúdos além daqueles tradicionalmente priorizados em sala de aula.

Essa primeira mudança de paradigma preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação lingüística. Defendia-se, portanto, que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Tais fatores, dizia-se, deveriam, ainda, ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto à modalidade de uso, se falada ou escrita.

Em síntese, sob essa lógica, ensinar e aprender são ações distintas, mas complementares, que implicam tanto para quem e para quem se ensina o que se ensina quanto que função possui um determinado conhecimento, num dado contexto, para aquele que assume o lugar de aprendiz.

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade -, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

No ensino se avalia quando o professor utiliza a estratégia de ensino-dialogado, pela qual faz perguntas aos alunos ou suscita que eles as façam, envolvendo-se nas discussões e idéias tratadas. Assim, o professor obtém participação dos alunos, mantendo-se motivados no objeto de estudo; também pode conhecer como os alunos estão aprendendo, que aprendizagens devem ser reforçadas ou reformuladas – o que constitui o sentido pedagógico da avaliação. O ritmo do desenvolvimento das aprendizagens em seus diferentes aspectos é, portanto, ajustado dessa forma.

Para Chiappini (1986), a norma culta ensinada pela escola representa apenas uma possibilidade entre tantas outras do seu uso. Cabe o professor de Língua Portuguesa integrar novas técnicas para desenvolver uma aula que trabalhe com a leitura, produção de texto levando o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso. Mesmo o professor sendo obrigado, muitas vezes, a trabalhar com a tradição, imposta pela própria gramática, deve haver um equilíbrio para melhora interação e desenvolvimento do aluno nessa área. É o que nos diz Lígia Chiappini

Como se vê, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguimos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade lingüística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

A escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem a metade dos nossos próprios bloqueios, de expressão verbal e outros... (apud GERALDI, 2002, p. 25)

Para Cagliari (1993), o objetivo principal do ensino de português é mostrar para os alunos como funciona a linguagem humana, especificamente o português. O professor tem a responsabilidade de mostrar aos seus alunos o que é uma língua, quais suas propriedades e usos que esta tem, o comportamento da sociedade e indivíduos em relação aos usos lingüísticos, nas diversas situações do dia-a-dia.

O professor Ilari (2001), diz que o ensino do português é uma espécie de educação permanente. Para ele, essa educação consiste, ao mesmo tempo, numa reflexão e numa análise da situação lingüística em que todo indivíduo está envolvido.

É à língua que recorreremos sempre que buscamos o estabelecimento de um equilíbrio entre o meio social e a nossa atividade: a leitura do jornal, a rádio, o disco, o cartaz, a tevê, o diálogo com os amigos. Se quisermos, por exemplo, alcançar um determinado momento do passado, é também à língua que apelamos: podemos ler um texto antigo (um relato sobre o mundo grego ou um romance de machado de Assis) sem abandonar nossa circunstância histórica. É a língua, portanto, que nos permite esse cruzamento de experiências entre o hoje e o ontem.

Nesse processo, a prática maior da linguagem se assenta na relação que se dá entre a fala, a escrita e a leitura. Enquanto a fala corresponde a uma realização concreta da língua, a escrita e a leitura é que permitem a prospecção do universo, dando ao leitor um espaço privilegiado, porque é do convívio com a palavra escrita que se retira não só uma forma de compreensão do mundo, mas até mesmo a possibilidade de cooperação para o seu desenvolvimento.

Nesse rol de aspectos positivos envolvendo a língua, acrescenta-se que o conhecimento lingüístico está associado ao poder. Numa sociedade em que a vida se regula pela escrita, pelo livro, pelo cheque, pelo documento, o domínio lingüístico passa a ser não só um objetivo, mas uma necessidade. É através da língua que se alcançam os objetivos pessoais e sociais, num caminho que começa na escola e se expande para a vida.

2.3.1- Deficiência linguística e ensino

Na década de sessenta surgiu nos Estados Unidos uma ideologia para explicar a deficiência linguística, pois acreditavam que crianças pobres não tinham capacidade de ter uma linguagem bem elaborada, partindo dos pressupostos que se não viviam num meio social e cultural diversificados não poderiam fazer parte do grupo pertencente a linguagem aceita na sociedade capitalista, que acabava excluindo os demais, instaurando assim as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade.

No Brasil, começa-se a pensar dessa mesma forma a partir da década de setenta, e mais uma vez as crianças das camadas populares são usadas nos discursos pedagógicos para justificar a deficiência cultural, o déficit lingüístico, alegando que a criança depende exclusivamente de ter uma interação verbal maior com os adultos, mais especificamente entre criança e mãe. Acredita-se que nas classes mais pobres, há pouco diálogo, pouca leitura, a comunicação não traz reflexão, enquanto nas classes mais favorecidas acontece justamente o inverso, há mais conversas diversificadas, leituras dos diferentes gêneros textuais, troca de opiniões acerca de vários temas propiciando um senso crítico e participativo diante da sociedade em que vivem.

Segundo Magda Soares (2002), o sociólogo inglês Basil Bernstein é um dos principais responsáveis pela teoria da deficiência linguística, ele acredita que a estrutura social é o fator determinante do comportamento lingüístico.

Sendo assim, surgem os programas de educação compensatória não somente para a pré-escola, mas em todas as turmas, sobretudo nas iniciais, as que são consideradas fracas, especiais. Mesmo com essas medidas, a intervenção da educação compensatória nem sempre consegue resultados positivos, devido ao atraso dessa intervenção quando a privação cultural está instaurada há tempo. Nesse caso a escola é a responsável, pois nega-se a adequar seu programa de ensino às características culturais e lingüísticas das crianças das camadas populares, é o que nos diz Bernstein:

O conceito de 'educação compensatória' contribui para desviar a atenção tanto da organização interna, quanto do contexto educativo da escola, e a concentrá-la na família e nas crianças. O conceito de educação compensatória implica que falte alguma coisa à família e,

conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve 'compensar' o que falta à família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. Se, pelo menos, os pais fossem interessados nas coisas boas que oferecemos...se, pelo menos, fossem como pais da classe burguesa...então poderíamos cumprir com nossa tarefa... Uma vez compreendido o problema, mesmo implicitamente, dessa maneira, torna-se, então, oportuno forjar expressões como 'deficiência cultural', 'deficiência lingüística', etc. E se pode ficar à espera de que esses rótulos cumpram cada um com seu triste dever. (apud SOARES, 2002, p. 35)

2.3.2- Os pilares para a educação segundo a Unesco

Em um relatório enviado a UNESCO, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, aponta quatro pilares fundamentais da Educação.

1. Aprender a conhecer: refere-se à aquisição dos instrumentos do conhecimento, debruçando-se sobre o raciocínio lógico, a compreensão, a dedução, memória, envolvendo os processos cognitivos por excelência. Entretanto, é muito importante a preocupação de despertar no aluno, além desses processos, outros como a vontade de aprender, de querer saber mais e melhor. Neste sentido, o incentivo e acompanhamento do professor são de suma importância, adequando a metodologia, sendo sensível à necessidade do discente e despertando nele os pensamentos dedutivo e intuitivo, de modo que este possa chegar às suas próprias conclusões e aventurar-se sozinho pelo domínio do saber e do desconhecido.

2. Aprender a fazer: este fundamento está ligado ao conhecer, pois lhe confere bases teóricas. Consiste colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido, e nisto a comunicação é imprescindível para o desenvolvimento deste pilar, porque além de reter e transmitir informações, o aluno deve estar apto também a interpretar e selecionar informações, analisar diferentes perspectivas e refazer as suas próprias opiniões mediante novos fatos.

3. Aprender a viver com os outros: Eis um dos maiores desafios para os educadores, pois, atua no campo das atitudes e valores. É necessário combater o conflito, o preconceito, as rivalidades. Há uma tentativa de que a educação seja um veículo de paz,

tolerância e compreensão. Mas para isso não há receita e sim propostas para a descoberta do outro e a participação em projetos comuns que venham a diluir atritos, descobrindo os pontos comuns entre povos, fazendo com que haja a aceitabilidade do outro, muitas vezes diferente do esperado.

4. Aprender a ser: está diretamente ligado aos outros três pilares, pois entende-se que a Educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo, em todos os sentidos. Pretende-se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e participativa na sociedade.

3- REPENSANDO A AVALIAÇÃO COMO NOVA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

3.1 A PREOCUPAÇÃO COM A MEDIDA

Embora se registre entre os professores a afirmação de que a avaliação é processo que envolve medida e julgamento a respeito da aprendizagem do aluno, a observação de sua prática não indica que esse entendimento a oriente, de modo articulado. É comum verificar que os professores identificam e pontuam indicadores de aprendizagem (medida), deixando de lado o passo seguinte que corresponderia à análise do que foi aprendido e deixado de aprender em relação aos objetivos e processos de aprendizagem propostos e desenvolvidos. Isso foi constatado durante as entrevistas feitas aos professores quanto à concepção de avaliação, houve opiniões diversas como mostra o gráfico a baixo:

Concepção de avaliação dos Professores

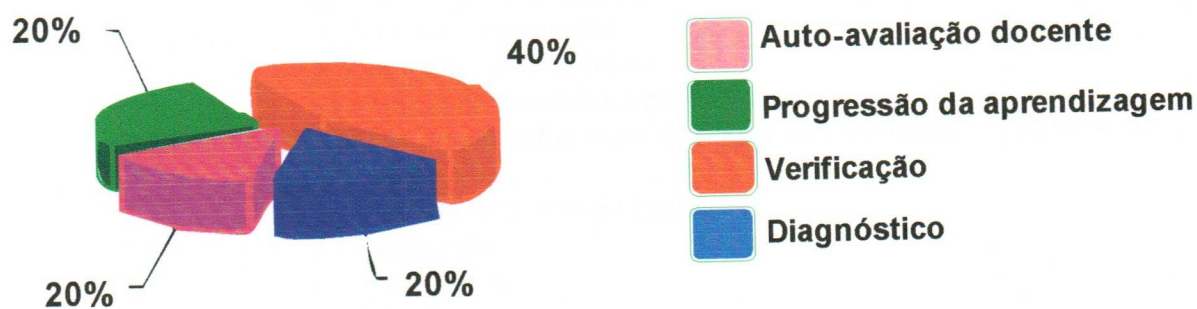


Gráfico 01

Percebemos que a maioria entende a avaliação como verificação de conhecimentos, com o intuito de determinar uma nota ao aluno. Essa idéia está também imbuída nos próprios alunos, pois estes têm uma visão bastante parecida com a de seus professores ou até mesmo mais direcionada. Podemos perceber isso ao observarmos a fala de um dos alunos: “ A avaliação é uma forma de ‘medir’ o conhecimento de alguém, ou também uma forma de verificar se tudo está de acordo às determinações que lhe foram propostas.”

(Cirlânio, 08/04/08), o gráfico abaixo nos mostra como todos os alunos entrevistados também têm a mesma opinião em relação a concepção de avaliação.

Concepção de avaliação dos Alunos

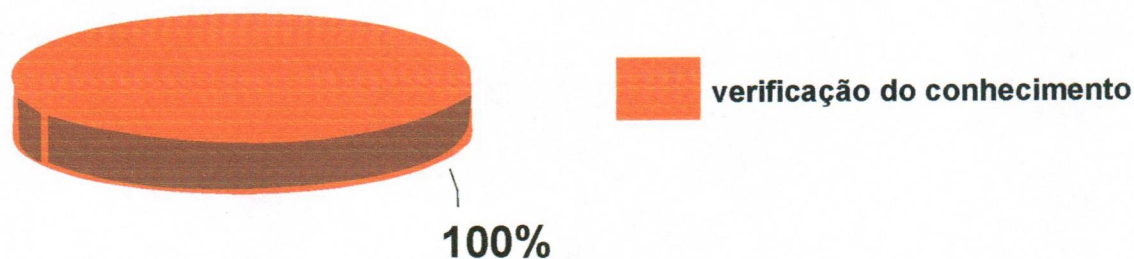


Gráfico 02

Isto acontece porque as avaliações feitas em sala de aula demonstram essa realidade.

Ao aplicar uma prova para a classe a professora elaborou a seguinte questão:

Faça a correspondência relacionando os textos a seguir com as figuras de linguagem abaixo:

- a) Como é possível beleza e horror, vida e morte harmonizarem-se assim ao mesmo quadro.
 - b) Comi um dente de alho.
 - c) Antônio passou desta para melhor.
 - d) Meu pranto rolou mais que água na cachoeira... (Vinícius de Moraes)
 - e) Gosto de ler Fernando Pessoa.
- () Catacrese
 - () Metonímia
 - () Antítese
 - () Hipérbole
 - () Eufemismo

Diante de uma questão como esta o aluno terá que ter em mente as características de cada figura de linguagem para poder responder de acordo com o que lhe foi solicitado. Tendo que se preocupar em decorar as regras para obter uma boa nota na prova. E assim, é verificado a sua aprendizagem, não levando em conta a opinião e estado emocional que poderia, muitas vezes, influenciar no resultado da avaliação. É o que nos diz o depoimento

de uma aluna: “ [...] algum fato pode fazer com que o aluno, mesmo sendo bom, se saia mal e acaba ficando com uma nota baixa na unidade ”.. (Naylane,17/04/08)

Afirma-se, ainda, que essa preocupação com a medida não evidencia um entendimento claro e objetivo a respeito da problemática de medir. Isso porque o que se faz é uma identificação de um traço ou comportamento, sem os devidos cuidados com critérios de objetividade, validade e fidedignidade que a medida deve ter, assentando-se claramente sobre um mapeamento dos objetivos educacionais que devem nortear o trabalho em sala de aula. Ao se identificar a taxionomia dos objetivos educacionais, desenvolvida por Benjamin Bloom (1981), a partir da análise de processos mentais, verifica-se que a avaliação é um processo de grande complexidade, que se assenta em cinco outros níveis mentais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese. Portanto, ao se medir, é importante saber que nível de aprendizagem se está identificando.

Do ponto de vista tradicional, o conhecimento é representado como um conjunto de verdades universais, absolutas e imutáveis, compartimentadas e passíveis de serem transmitidas. Neste contexto, a aprendizagem é uma soma de informações processadas através de disciplinas que se apresentam isoladas, distantes da realidade, sem ligação entre si. A avaliação, neste contexto, é uma mera verificação que procura medir a exatidão da reprodução do conteúdo visto em sala de aula.

Mas o fato é que a avaliação classificatória tem efeito muito perverso em todos os campos. Do ponto de vista estritamente pedagógico, ela provoca a não-aprendizagem, porque o aluno fica mais preocupado em tirar a nota do que em aprender.

O educador que permanece com a prática classificatória, prejudica o avanço e o interesse do aluno. Se opta pela reflexão permanente sobre o processo de conhecimento dos alunos, favorece o desvelamento das dificuldades, servindo como orientação para suas ações, provocando o aluno e desafiando-o na essência da conduta mediadora. Desta forma, observa-se a importância da qualidade na educação como elemento integrador das relações que envolvem educadores e educandos, constituindo os indivíduos envolvidos como sujeito do processo.

3.2- OS PROFESSORES E O PROCESSO AVALIATIVO.

Diante desta discussão percebemos que a avaliação está em transformação, assim falam os professores ao observarem o processo da avaliação, mesmo sendo ainda quantitativo, muitos vêem um avanço no processo avaliativo, é o que nos diz a Professora Maria Luiza(04/04/08):

Percebe-se hoje uma mudança (lenta) e ela aparece com um caráter processual, de cunho formativo, em que os educandos podem ver-se agentes e participes ao mesmo tempo. Porém as transformações do processo avaliativo só ocorrerão gradativamente.

Alguns professores reclamam que o processo avaliativo está estagnado, mas a maioria percebe a mudança ainda que lenta, diante das entrevistas a muitos aposta na mudança, ainda que em alguns momentos estagnado, mas aos poucos a transformação do quantitativo para o qualitativo.

Os professores e o processo avaliativo

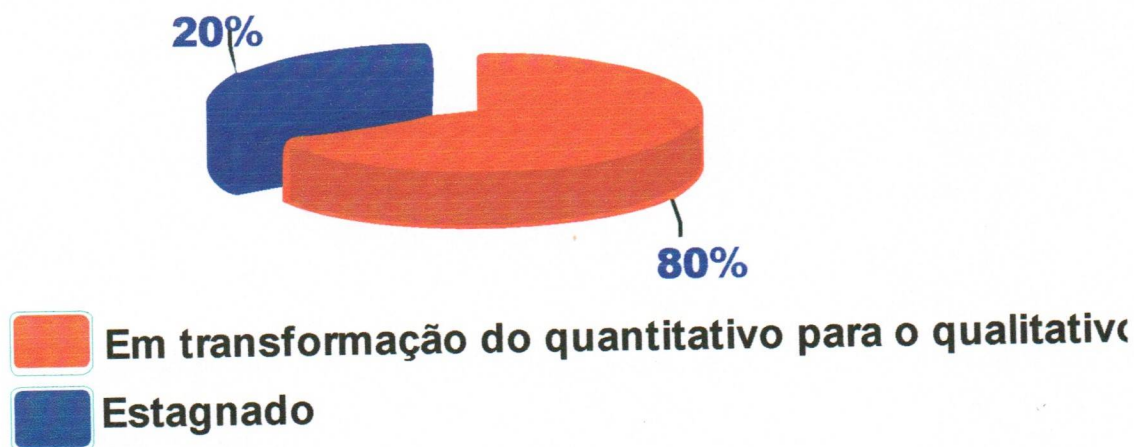


Gráfico 03

Eles apontam meios para acontecer a mudança. Segundo os professores elas podem correr através de processos políticos, pedagógicos e metodológicos conforme gráfico abaixo:

Por onde começar o processo de mudança

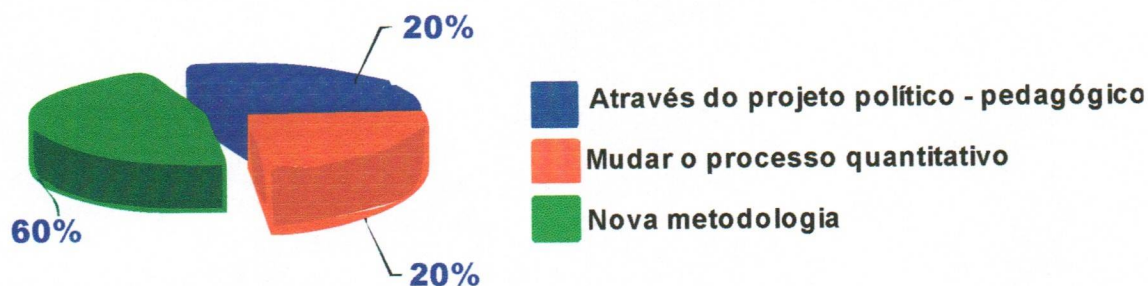


Gráfico 04

Os alunos sugerem mudanças através de formas de melhoria na avaliação.

Sugestões para melhorar a avaliação

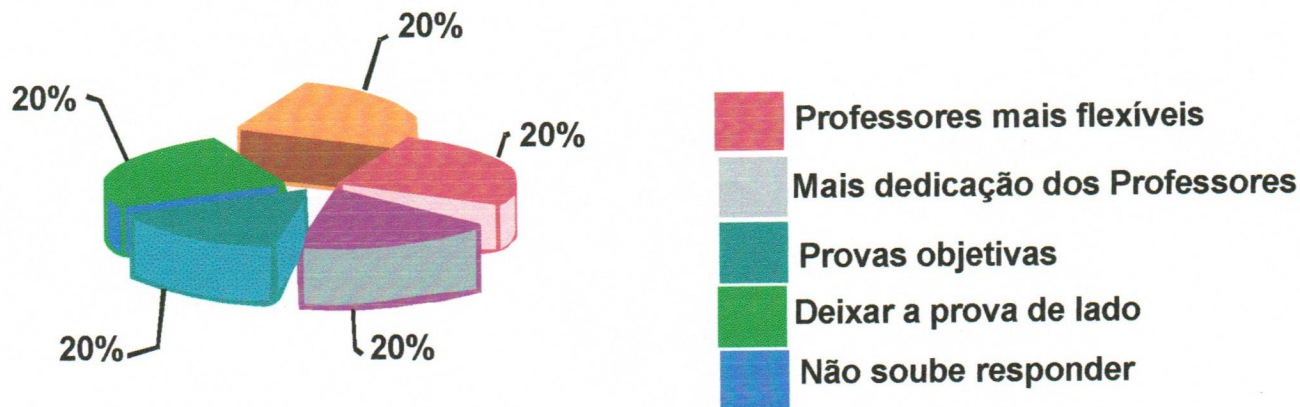


Gráfico 05

Os alunos também percebem essa mudança e aprovam a substituição das provas por outros métodos para avaliar a aprendizagem do alunado, é o que afirma um aluno: “[...] alguns professores que preferem nos avaliar pelas participações e pelo nosso desempenho nas aulas, demonstrado nas apresentações de seminários, nos debates, etc”. (Cirlânio, 08/04/08)

Através dos depoimentos dos alunos percebemos que eles preferem a avaliação processual a partir das aulas e participações em diversos trabalhos ao invés de fazer uma prova. Porém, alguns, a minoria defende a idéia da prova como única forma de verificação do conhecimento. “Na minha opinião o modo correto de sabermos se estamos saindo bem na escola ou no colégio é por meio de avaliações”.(Eline, 15/04/08)

As opiniões divergem às vezes porque muitos alunos não têm outra forma de serem avaliados e assim acabam concordando que a prova ainda é a melhor maneira de se obter a nota, pois isso é o que mais importa para eles.

Com as mudanças na avaliação ocorridas em várias escolas e sistemas de ensino (avaliação formativa, progressão continuada, ciclos de formação, etc.), coloca-se um novo desafio para muitos educadores e educandos: como vivenciar a avaliação não-excludente sem perder o empenho, a garra, o desejo de ensinar e de aprender? Frente à mudança da avaliação, há professores que ficam desarvorados, uma vez que baseavam seu poder na nota. De fato, quando esta é retirada e não se coloca nada em seu lugar, caminha-se para o caos pedagógico, tal como, infelizmente, ocorreu em algumas realidades.

Em se tratando da avaliação na disciplina de Língua Portuguesa, os alunos sugerem formas para melhor avaliar o conhecimento, vejamos:

Acredito que, se, ao final da unidade, o professor de Língua Portuguesa solicitasse aos alunos um texto no qual envolvessem os assuntos estudados tanto em Literatura quanto em Gramática, decerto haveria eficiência na avaliação”. (Cirlânio, 08/04/08).

Para Sírio Possenti, o ensino da língua portuguesa apresenta dois equívocos: um de natureza político-cultural e outro de natureza cognitiva. O primeiro é quando se diz que é injusto que se imponha a um grupo social os valores de outro grupo. O equívoco, segundo Possenti, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever. Desde que se aceite que a mesma língua pode servir mais de uma ideologia, a mais de uma função, o que parece hoje evidente.

A língua portuguesa, como qualquer outro idioma, modifica-se e sofre influências, mas as gramáticas normativas continuam a propor regras que muitas vezes os falantes não usam mais. Por outro lado, usos correntes de certas estruturas da fala, consideradas

incorretas pela gramática normativa, passam a ser incorporadas na norma culta da língua, devido à recorrência em livros e na imprensa escrita.

Há professores que também percebem a necessidade se trabalhar em Língua Portuguesa de uma forma diferente da que é praticada na escola como um todo.

Ao trabalharmos com a educação, temos o dever de transmitir valores de justiça, solidariedade, respeito e responsabilidade social. E nós, professores de Língua Portuguesa, precisamos partir do princípio de que nossos alunos são falantes produtivos da língua, capazes de ler, escrever, falar e refletir criticamente. São também cidadãos em formação e somos responsáveis pelo desenvolvimento e sucesso acadêmico e pela formação de um cidadão ou cidadã atuante que reflita seu papel e suas intencionalidades. Por isso as atividades de uso da língua devem considerar sempre a experiência do aluno, as contribuições que tem a oferecer, além de terem por meta elevar seu nível de aspiração, desenvolver sua capacidade de expressão e assegurar sua participação crítica e responsável na vida social". (Profª Maria Luiza, 04/04/08)

A prática avaliativa de atribuir conceitos ou notas é quase um hábito; dele resulta a redução de múltiplas informações a um dado rotulador, não orientado a um processo de reflexão e análise que conduza ao desenvolvimento e à melhoria da aprendizagem. O papel da avaliação consiste em identificar, analisar e julgar o que os alunos aprendem ou deixam de aprender, que dificuldades apresentam, à luz das experiências promovidas e dos objetivos educacionais propostos, de modo a estimular a reflexão sobre a organização e prática pedagógica, como condição para aprimorá-los. A avaliação é um instrumento poderoso a serviço do professor, da escola, dos alunos e das famílias, para melhorar e redirecionar o trabalho pedagógico. Para tanto, ela necessita ser praticada a partir de novos passos e perspectivas, construídas e orientadas por certos princípios fundamentais.

3.3 TIPO DE AVALIAÇÃO PRESENTE NA ESCOLA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual de Serrolândia, e foi questionado aos professores e alunos qual o tipo de avaliação presente na escola. Os professores acreditam

que o tipo de avaliação presente na escola pesquisada está dividida entre o quantitativo e o qualitativo.

Tipo de avaliação na escola pesquisada

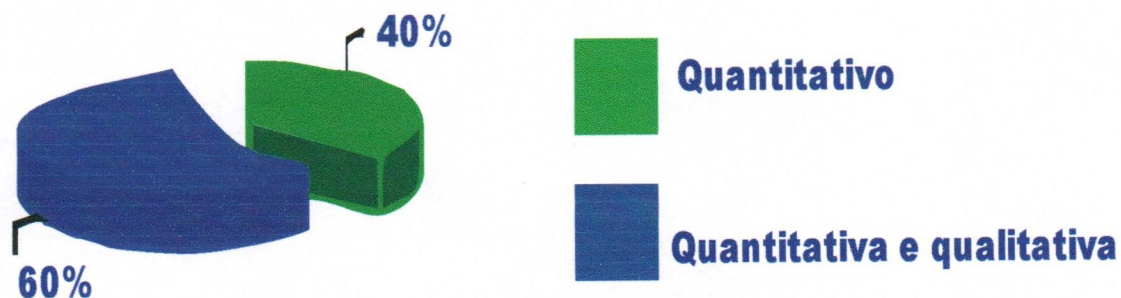


Gráfico 06

Os alunos têm opiniões diversificadas, é o que nos mostra o gráfico 07:

Como é o processo avaliativo na escola

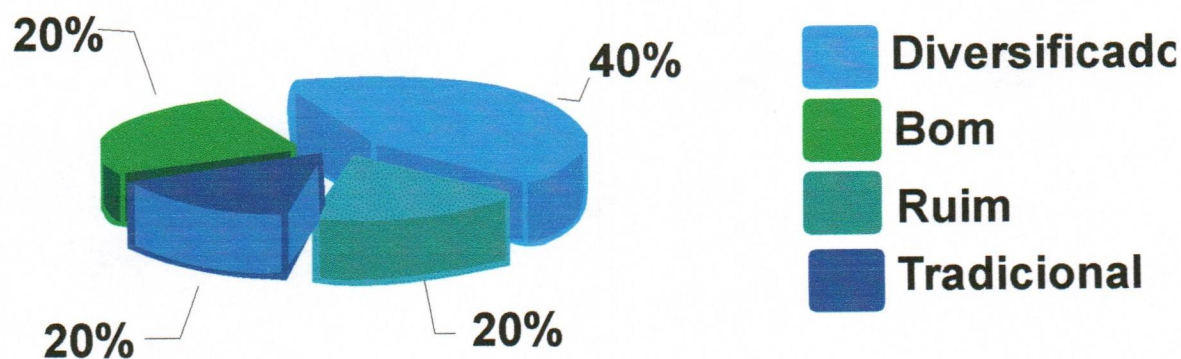


Gráfico 07

Os alunos criticam o tipo de avaliação presente na escola como prática arcaica, eis o que afirma uma aluna: “Com alguns professores é bem antigo a forma avaliativa e isso é

ruim porque já estamos no século XXI e tudo mudou até a forma de avaliar”. (Kátia, 18/04/08).

Percebemos que a avaliação quantitativa acaba sobressaindo em relação à qualitativa. Há equívocos sobre o método utilizado e técnicas para bem avaliar o aluno. O discurso sobre a mudança ainda não está bem elaborado e concreto, a maioria dos professores não conseguem, ainda, substituir as provas por outras atividades que possam avaliar seu aluno. Os alunos reconhecem essa dificuldade em substituir a prova como forma de avaliação, é o que nos diz o aluno:

Muitas pessoas criticam contundentemente a prova como meio de avaliação do desempenho do estudante, e eu não sou diferente, porque já está mais que comprovado que a prova não realiza esse papel com êxito. Entretanto, como a escola ainda não encontrou outros métodos avaliativos, ela ainda é um dos instrumentos fundamentais para a aprovação ou reprovação dos estudantes. (Cirlânio, 08/04/08).

Pratica-se também a avaliação como processo de classificação de alunos, para identificar os que sabem mais e os que sabem menos. Essa classificação é associada à seleção de alunos, e se faz presente na escola como resquício do tempo em que não havia vaga para todos e nem se esperava que todos frequentassem a escola: para a entrada na escola, era feita a seleção dos candidatos tal como se faz hoje em relação ao ensino superior. Praticava-se também essa avaliação como recurso para promover uma “seleção natural” durante o ano letivo, exercendo pressão sobre o aluno e levando-o a ver-se como não adequado para estudar, de modo a não se promover, gradualmente, o aumento do número de alunos na escola. Fracassando, os alunos eram levados a evadir-se. Aliás, essa seleção perdura ainda hoje e é identificada pelas elevadas taxas de evasão escolar no segundo semestre do ano letivo, quando os alunos, percebendo que vão ser reprovados, desistem de ir para a escola, voltando, no ano seguinte, com a esperança de que desta vez terão sucesso. As estatísticas de rendimento escolar indicam que a redução de taxas de reprovação associa-se ao aumento quase na mesma proporção de evasão escolar.

Os parâmetros de avaliação adotados no processo ensino-aprendizagem devem ser os mesmos do ensino e da escola e envolver os aspectos necessários para que as pessoas possam sair-se bem na vida e na sociedade: iniciativa, criatividade, capacidade de resolver problemas, de interpretar e fazer uso inteligente de informações diversificadas, de

comunicação eficaz, de trabalhar em grupo e em associação com os outros, visão crítica e prospectiva da realidade, ótica interativa e analítica, etc. As avaliações da aprendizagem devem centrar-se nesses aspectos, para reforçá-los e orientá-los, de forma que o professor reajuste a organização e a promoção de experiências de aprendizagem dos alunos.

A avaliação serviria para localizar as dificuldades e as necessidades, e se comprometer com a superação. Basicamente, o princípio que orienta a avaliação, é estar superando as barreiras. Só que isso, na prática, não vem acontecendo. A avaliação, de fato, tem servido para controlar o comportamento dos alunos. O professor acaba usando a avaliação como uma forma de controle, de poder, como uma forma de coerção, em sala de aula. Ou então ela serve para dizer quem está apto ou quem não está apto. Assim a avaliação torna-se algo meramente burocrático e se perde a concepção de que a avaliação é essencial à educação, uma vez que esta deve oportunizar uma reflexão sobre a ação educativa. No processo quantitativo de avaliação o erro na prova é visto de forma estanque. Na maioria das vezes não há um trabalho a partir dos erros do educando.

É preciso incentivar a interação do aluno no processo de ensino-aprendizagem onde cada um tem algo a ensinar para o outro, sendo a avaliação um elo entre a sociedade, as escolas e os estudantes.

Daí a necessidade de uma conscientização de todos estes segmentos, sugerindo que a avaliação seja repensada para que a qualidade do ensino não fique comprometida. O educador deve ter o cuidado com as influências na história da vida do aluno e do próprio professor para que não haja, mesmo inconscientemente, a presença de autoritarismo e de arbitrariedade que a perspectiva construtivista tanto combate.

3.4 TRANSTORNOS CAUSADOS PELA AVALIAÇÃO

A avaliação quantitativa muitas vezes acaba trazendo alguns traumas e decepções ao aluno, que fica com aversão ao processo avaliativo. Isso foi constatado por alguns depoimentos de alunos. “Tenho trauma de ter feito uma prova e ter tirado zero por falta de atenção”.(Andréia, 04/04/08)

“Ao ser avaliada, às vezes, me sinto constrangida, por medo de não dizer o que o professor queira ouvir, e ser zombada pelos colegas”.(Gêssica, 15/04/08)

Segundo Luckesi (1990), o medo é um fator importante no processo de controle social. Internalizado, é um excelente freio às ações que são supostamente indesejáveis. Daí, o estado, a Igreja, a família e a escola utilizarem-se dele de forma exacerbada. O medo gera submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais, etc. em função dos diversos tipos de stresses permanentes.

O castigo/punição é também um instrumento gerador de medo, seja ele explícito ou velado. Hoje não é usado mais o castigo físico explícito, porém, o castigo psicológico é muito mais sutil. A ameaça é um castigo antecipado, provavelmente mais pesado e significativo que o castigo físico, do ponto de vista do controle. A ameaça é um castigo psicológico que possui duração prolongada, na medida em que o sujeito poderá passar tempos ou até a vida toda sem vir a ser castigado, mas tem sobre sua cabeça a permanente ameaça. A palavra *preocupado* expressa bem o que significa a ameaça: *previamente* (pré), o sujeito tem sua psique *ocupada* (ocupare) com a possibilidade de um castigo. Isso equivale a um *castigo permanente*. Uma forma sutil de castigo pior que o castigo físico. A avaliação da aprendizagem em nossas escolas ter exercido esse papel, por meio da ameaça. (Luckesi, 2003)

3.5 FINALIDADE DA AVALIAÇÃO

Quando perguntamos aos professores sobre qual a finalidade da avaliação, eles não têm um conceito definido e alguns não souberam responder, como podemos perceber no gráfico abaixo:

Finalidade da avaliação

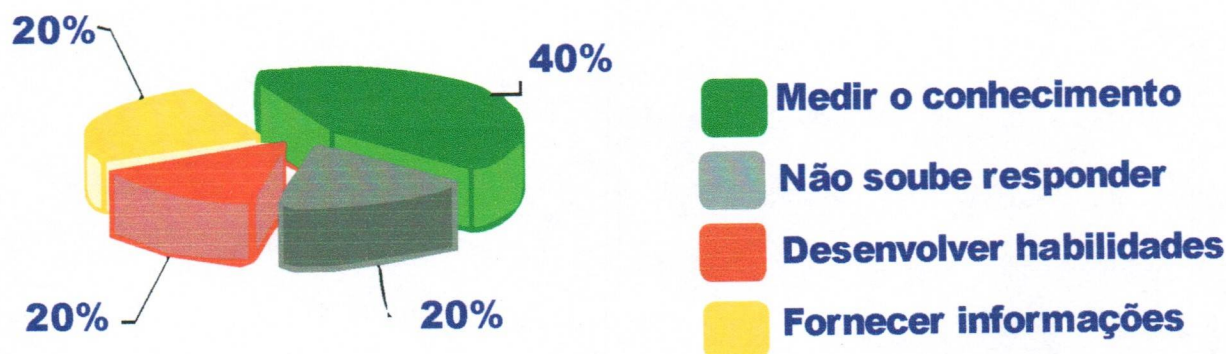


Gráfico 08

Isso só vem confirmar a concepção de avaliação que os mesmos têm sobre a avaliação desenvolvida na escola pesquisada. Ainda não chegaram a um consenso em relação a melhor metodologia para avaliar o aluno na sala de aula.

Não se pode afirmar que o julgamento e a interpretação não ocorram, pois esse processo é parte integrante do aparato mental humano, daí porque se afirmar que a avaliação tem feito parte do processo humano em todos os tempos. Gestores e professores emitem pareceres que traduzem julgamento de valor a todo instante: “Essa pessoa é competente”, “aquele programa foi fraco”, “a reunião foi insatisfatória”, “este é um bom aluno”, “aquele aluno é fraco”. Expressões como estas traduzem um julgamento e são identificadas no dia-a-dia da escola.

Não se pode confundir a avaliação com a qualificação, com a medição, com a pontuação ou com o instrumento que se utiliza para isso, o exame. Trata-se de procedimentos distintos, embora próximos, que muitas vezes se misturam em práticas não muito claras. Procedimentos que, convém lembrar, obedecem a objetivos distintos e que, portanto, desempenham funções distintas. A avaliação só deveria ser utilizada para aprender, reafirmar, ratificar ou retificar, sempre para melhorar, nunca para eliminar, selecionar ou segregar, suprimindo a faceta perversa do castigo.

Se for efetivamente colocada em prática, e a avaliação for posta a serviço de quem está aprendendo, ela própria se converterá em meio de aprendizagem.

3.6 REPROVAÇÃO DO ALUNO

Muitas vezes os alunos são reprovados a partir do fracasso nas avaliações. E na maioria das vezes a posição do professor é de intransigência, pois não dá oportunidade de negociação com o aluno. Sua palavra é sempre a que prevalece sem direito a discussão em se tratando de alguma situação problema. Isto é facilmente constatado nas falas dos alunos durante as entrevistas. Vejamos a fala de um dos entrevistados:

Se os professores fossem mais flexíveis, brandos a fazer a avaliação dos alunos, haveria um desempenho maior nas turmas. Quando o aluno recebe boas notas, ele se sente mais motivado aos estudos, pelo menos eu me sinto assim. Além disso, o aluno que não tem interesse, não está preocupado com a sua avaliação, não. Para ele, tanto vale ser aprovado como reprovado. E nesse sentido, a flexibilidade já contribui para diminuir o número de repetência de alunos da escola. (Cirlânio, 08/04/08)

Observando o depoimento do aluno, percebemos como a postura do professor interfere no processo avaliativo levando até mesmo à reprovação dependendo da sua metodologia e flexibilidade ao perceber que o aluno não alcançou a nota exigida pelo sistema educacional. A partir daí começam as justificativas para tentar explicar a reprovação do aluno, vejamos as mais freqüentes:

Justificativa usadas na reprovação do aluno

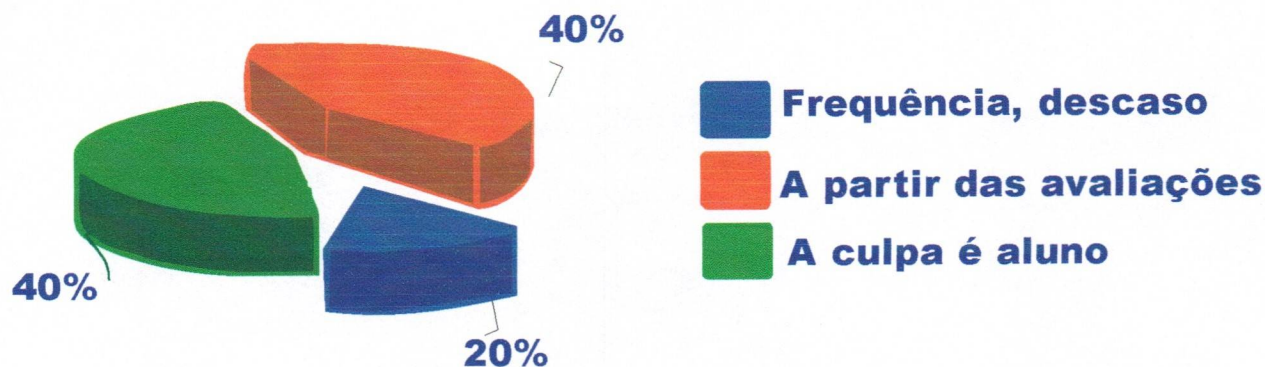


Gráfico 09

É notável a justificativa em que os professores colocam a culpa no próprio aluno. Por mais paradoxal que possa parecer inicialmente, entendemos que a avaliação que vem sendo praticada nas escolas é fator de não-aprendizagem. Isso ocorre porque não abarca o todo, nem se volta sobre si mesma. Quando avaliamos a própria avaliação da aprendizagem, percebemos os seguintes problemas:

a) **Desvio dos objetivos:** em vez de se estar preocupado com a aprendizagem, com o desenvolvimento, com o crescimento, tudo passa a girar em torno da classificação, da constatação de que determinada realidade está adequada ou não, e pára-se por aí. No caso da avaliação da aprendizagem, tudo se concentra na nota, na aprovação/reprovação, na sanção (competente/incompetente);

b) **Distorção da prática pedagógica:** preocupado com os exames, o docente quer cumprir o programa e utiliza a metodologia meramente expositiva. Com conteúdos preestabelecidos, sem significados relevantes e metodologia passiva, os alunos desinteressam-se e surgem problemas de disciplina. Nesse momento, angustiado, o professor acaba usando a avaliação classificatória como arma de controle de comportamento, o que aliena ainda mais a relação pedagógica e realimenta o ciclo vicioso.

c) **Questão ética:** a prática da avaliação excludente favorece o tratamento do aluno como coisa: ele é classificado e, se estiver fora do padrão desejado, é descartado, ainda que com a melhor das intenções (“Estamos reprovando você hoje, mas no futuro nos agradecerá”). Nesse campo, quando se resolve avaliar também os conteúdos atitudinais com a mesma lógica classificatória, o estrago é ainda maior.

Assim, a situação fica embaraçosa. Para a reversão do quadro de fracasso escolar, a avaliação tem um papel decisivo: porém, ao estar montada em bases equivocadas, não só deixa de cumprir sua função de ajuda, como também se torna mais um estorvo para a mudança. Portanto, é fundamental refletirmos sobre os novos desafios da avaliação, a fim de avançarmos em direção a uma educação de qualidade democrática para todos (novos aqui entendido tanto no sentido do que é recente quanto daquilo que se caracteriza por sua atualidade).

Percebemos que alguns docentes, influenciados pelos discursos alienados de uma certa mídia, colocam-se o seguinte dilema: ou o aluno será o melhor, ou será um zero à esquerda. Entendemos que haja uma outra alternativa: ser competente e solidário, de

libertação humana. De onde vem a alegria: do fato de passar por cima do outro, ou de se perceber em crescimento, partilhando o crescimento do outro? Podemos sonhar com um outro mundo, onde as pessoas possam agir mais baseadas em valores humanos radicais do que no valor econômico, de troca, de esforço-recompensa, de prêmio-castigo? Não se trata de passar por cima do outro para ser “o” melhor, em uma espécie de darwinismo social, mas de se tornar melhor cada dia – vocação ontológica de ser mais.

Se os educadores mudarem sua postura diante da evasão e repetência, isto é, começando a fazer do pedagógico um instrumento, um meio para vivenciar cidadania, cooperação, participação, justiça, fraternidade e construção de conhecimento, não só estarão contribuindo com a mudança do mundo educativo, eliminando a evasão e a repetência, mas também contribuindo com a mudança do contexto global da sociedade.

O início de um trabalho educativo é época propícia para reverter o quadro e descobrir qual a contribuição de cada um no esforço conjunto de fazer a escola cumprir o seu papel, ensinar e aprender traduzindo em acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se registre entre os professores a afirmação de que a avaliação é processo que envolve medida e julgamento a respeito da aprendizagem do aluno, a observação de sua prática não indica que esse entendimento a oriente, de modo articulado. É comum verificar que os professores identificam e pontuam indicadores de aprendizagem (medida), deixando de lado o passo seguinte que corresponderia à análise do que foi aprendido e deixado de aprender em relação aos objetivos e processos de aprendizagem propostos e desenvolvidos.

Ocorre ainda a prática da avaliação como atividade centrada em fazer provas, testes, exercícios e trabalhos, com o objetivo de atribuir notas ou conceitos aos alunos. O enfoque desse procedimento é quantitativo e o julgamento nele existente é, de certa forma, em relação aos objetivos educacionais, mínimo e simplista: se orienta por identificar apenas o que está certo e o que está errado, deixando de analisar perspectivas e possibilidades de superar limitações identificadas e o potencial apresentado. Essa identificação é realizada, muitas vezes, de forma automática e mecânica.

Os professores que assim agem, não se dão conta da dimensão e do papel do julgamento em seu procedimento de avaliação. O que se evidencia é a preocupação com a medida em si, de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender, o que se associa a uma concepção burocrática da avaliação, associada ao que Paulo Freire denomina de “educação cartorial”. Ela é também rotuladora do aluno, em vez de orientadora do processo de aprendizagem. Associado a isto, ocorre o desvirtuamento do potencial do processo de aprendizagem.

É necessário, no entanto, ter em mente como tais expressões de julgamento são formuladas. Normalmente, elas não passam de opiniões emitidas a partir de impressões ligeiras e parciais, às vezes incorretas e até tendenciosas.

O professor estabelece uma expectativa quanto à possibilidade de rendimento do aluno que condiciona o seu papel e sua atuação em relação a ele. O professor parte assim de um modelo idealizado de aluno, de aprendizagem e de processo social que, servindo de parâmetro para julgamento do aluno, o colocará em desvantagem e em situação negativa.

Muitas vezes se ouve na escola justificativas para uma atribuição fácil de notas aos alunos e a despreocupação com a dimensão pedagógica desse instrumento de orientação da aprendizagem. Essa justificativa tem a ver com a idéia de que avaliar a aprendizagem do aluno significa penalizá-lo.

Observa-se na prática avaliativa uma ênfase exagerada e às vezes exclusiva sobre a sua dimensão burocrática, realizando-se a avaliação porque há uma exigência legal e porque é preciso registrar resultados caracterizados por notas ou conceitos. Nesse caso, pratica-se a avaliação como formalidade.

A prática da avaliação no contexto escolar deve ter caráter pedagógico, de modo que sirva como feedback para o professor e alunos, a respeito da aprendizagem. Quando o professor atribui importância exagerada às dimensões burocráticas, classificatória e seletiva, é importante reconhecer que, quer o professor se dê conta ou não, a avaliação exerce uma influência pedagógica, porque ensina aos alunos que não são adequados para a escola, que não são feitos para o sucesso escolar e para aprender, rebaixando sua auto-imagem e auto-estima. Quando o professor põe ênfase nas notas e na fragmentação do ensino, o aluno pode, por exemplo, aprender a colar e a julgar que essa prática é importante, chegando a vangloriar-se dela.

A avaliação ensina pelo modo como os alunos ajustam sua prática de estudar, a partir da percepção sobre a forma como é avaliada a sua aprendizagem. Pela maneira como os alunos percebem que são avaliados, eles vão estudar: se notam que o professor valoriza a memorização, dedicam-se a memorizar e repetir conteúdos; se percebem que é necessário raciocinar e resolver problemas, estudam raciocinando e problematizando; se percebem que num trabalho a apresentação estética e o tamanho são mais valorizados que o conteúdo, investem mais naqueles aspectos.

A pesquisa realizada permite-nos afirmar que a prática de avaliação da aprendizagem ainda tem aspectos tradicionais, que são reflexos da prática aplicada há muitos anos. A implantação de mudanças no processo avaliativo se faz necessária para que a educação avance em seus propósitos. A avaliação deve ser redimensionada como um processo que não se finda no resultado, mas como elemento integrante na construção do conhecimento, que não está finalizada em sua estruturação, justamente por ser um processo.

O desafio é propiciar o desenvolvimento humano pleno, a apropriação crítica, criativa, duradoura e significativa dos saberes e elementos da cultura necessários para a formação da consciência, do caráter e da cidadania. Além disso, há educadores que bitolam alunos para exames que não existem mais, uma vez que já existem sinais de vida inteligente até nos vestibulares. Por fim, não podemos limitar o horizonte da formação ao exame de entrada na universidade: é preciso que o aluno saiba aproveitar esse momento da sua formação. E, mais do que isso, que na vida humana concreta seja uma pessoa íntegra e realizada nos vários campos da existência (família, amizade, trabalho, política).

Em síntese, a mudança da avaliação é fundamental para que deixe de atrapalhar a prática pedagógica e ajude a qualificá-la. Através de uma avaliação autêntica, o professor pode exercer sua atividade com amorosidade crítica, localizar efetivamente onde está o problema e lutar para superá-lo (inclusive nele mesmo: auto-avaliação), cumprindo a função radical da avaliação de aumento de potência de vida dos educandos e educadores.

5- REFERÊNCIAS

- BLOOM, Benjamin. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo, 1981.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRANDÃO, Z. *Entre questionários e entrevistas*. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- CAMARGO, A. Os Usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. *Revista de Ciências Sociais*, v. 27, n. 1, p. 5-28, 1984.
- DELORS, Jacques. *Os pilares para a educação*. www.wikipédia.com.br/ acesso em: 16/03/08.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ª ed. São Paulo, 1995. Editora Atlas.
- DURHAN, E. R. *A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas*. In: CARDOSO, R. (org.). *A Aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 17-38.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, 1982. Graal.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo, 2002. Ed. Ática. 3ª ed.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, 1998. Martins Fontes. 4ª ed.

GODOY, Arilda S., *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*, IN. Revista de Administração de Empresas, v.35, nº2, Mar./Abr. 1995^a, p. 57-63.

HOFFMANN, Jussara Lerch. *Avaliação – Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista*. 21^a ed., Porto Alegre: Mediação, 1996.

ILARI, Rodolfo. *A Lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo. Martins fontes. 4^a ed., 2001.

LIMA, Adriana de Oliveira. *Avaliação Escolar: julgamento X construção*. 9^a ed., Petrópolis, 2004. Ed. Vozes.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15^a ed., São Paulo, 2003. Ed. Cortez.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 4^a ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PRADO, Eleutério F. S. *Um estudo sobre a compreensão da economia como ciência*. Tese de livre-docência. Universidade de São Paulo, junho de 1990.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 7^a ed., Petrópolis, 2004. Ed. Vozes.

SANT'ANA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* 8^a ed., Petrópolis, 2002. Ed. Vozes.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola, uma perspectiva social*. São Paulo, 2002. Ed. Ática. 17^a ed.

ANEXOS



QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO:

ESCOLA: Colégio Estadual de Serrolândia

PROFº: _____

LECIONA: Ensino Fundamental () Ensino Médio ()

DISCIPLINA: Língua Portuguesa.

1- A metodologia utilizada para avaliar o desempenho do aluno favorece o ensino-aprendizagem?

() Sim () AMV () PV () Não

2- A avaliação adotada na disciplina de Língua Portuguesa é coerente com os objetivos propostos?

() Sim () AMV () PV () Não

3- Os alunos são reorientados sobre os erros cometidos na avaliação do processo ensino-aprendizagem?

() Sim () AMV () PV () Não

4- Há incentivo aos alunos para participarem, discutirem e expressarem suas idéias?

() Sim () AMV () PV () Não

5- Os alunos procuram estabelecer relação entre o conteúdo abordado na disciplina e outros conteúdos ou fatos já conhecidos?

() Sim () AMV () PV () Não

* Escala de valores:

Conceitos: **Sim**, **AMV**(a maioria da vezes), **PV** (poucas vezes) , **não**.



QUESTIONÁRIO AO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO:

ESCOLA: Colégio Estadual de Serrolândia

ALUNO(A): _____

SÉRIE: _____ DISCIPLINA: Língua Portuguesa

PROFº DE LÍNGUA PORTUGUESA: _____

1- Os instrumentos utilizados, avaliam o seu conhecimento sobre o assunto?

() Sim () AMV () PV () Não

2- A avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos?

() Sim () AMV () PV () Não

3- A avaliação adotada na disciplina é compatível com o seu conteúdo?

() Sim () AMV () PV () Não

4- Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação do processo ensino-aprendizagem?

() Sim () AMV () PV () Não

5- A interação estabelecida entre professor e aluno, favorece o processo avaliativo?

() Sim () AMV () PV () Não

6- Na disciplina, tenho sido incentivado a participar, discutir e expressar minhas idéias?

() Sim () AMV () PV () Não

7- A avaliação é uma prática consciente e crítica do professor, que envolve o aluno na construção do saber e na resolução de problemas?

() Sim () AMV () PV () Não

* Escala de valores:

Conceitos: **Sim**, **AMV** (a maioria das vezes), **PV** (poucas vezes) , **não**.



ENTREVISTA AO PROFESSOR

COLÉGIO ESTADUAL DE SERROLÂNDIA

NOME: _____ DATA: _____

DISCIPLINA: _____ ENSINO MÉDIO

1- O que é avaliar para você?

2- Como você percebe o processo avaliativo historicamente falando? Houve avanço?

3- Que tipo de avaliação se tem, normalmente, nas escolas?

4- Qual a finalidade da avaliação, e o que precisa mudar na atual avaliação?

5- Por onde se poderia começar um processo de mudança?

6- De que forma o aluno pode participar nesta mudança?

7- Pra você, como fazer uma boa avaliação?

8- Como você faz da avaliação um aprendizado?

9- O que você faz com os alunos que gostam de estudar e não rendem nas avaliações?

10- Normalmente quais as justificativas usadas para reprovar o aluno?



ENTREVISTA AO ALUNO

COLÉGIO ESTADUAL DE SERROLÂNDIA

NOME: _____ DATA: _____

SÉRIE: _____ PROFº DE PORTUGUÊS: _____

1- O que é avaliar para você?

2- O que você acha de fazer prova?

3- Como é o processo avaliativo da sua escola? O que você pensa disso?

4- O método avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa é eficiente, satisfatório? Causa algum transtorno? Qual (is)?

5- O que você sugere para melhorar a avaliação escolar?

6- Você tem algum trauma em relação à avaliação? Qual?

7- Como fazer da avaliação um aprendizado?

8- As avaliações ajudam você a prender? Como?



QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR
Resultado geral

1- A metodologia utilizada para avaliar o desempenho do aluno favorece o ensino-aprendizagem?

40% Sim 40% AMV 20% Não

2- A avaliação adotada na disciplina é coerente com os objetivos propostos?

40% Sim 40% AMV 20% Não

3- Os alunos são reorientados sobre os erros cometidos na avaliação do processo ensino-aprendizagem?

20% Sim 20% AMV 40% PV 20% Não respondeu

4- Há incentivo aos alunos para participarem, discutirem e expressarem suas idéias?

100% Sim

5- Os alunos procuram estabelecer relação entre o conteúdo abordado na disciplina e outros conteúdos ou fatos já conhecidos?

40% Sim 20% AMV 40% PV

* Escala de valores:

Conceitos: **Sim**, **AMV**(a maioria da vezes), **PV** (poucas vezes) , **não**.



QUESTIONÁRIO AO ALUNO
Resultado geral

1- Os instrumentos utilizados, avaliam o seu conhecimento sobre o assunto?

24% Sim **34% AMV** **36% PV** **6% Não**

2- A avaliação adotada na disciplina de Língua Portuguesa é coerente com os objetivos propostos?

54% Sim **23% AMV** **13% PV** **10% Não**

3- A avaliação adotada na disciplina é compatível com o seu conteúdo?

40% Sim **40% AMV** **20% PV**

4- Há reorientação sobre os erros cometidos na avaliação do processo ensino-aprendizagem?

30% Sim **17% AMV** **30% PV** **23% Não**

5- A interação estabelecida entre professor e aluno, favorece o processo avaliativo?

60% Sim **24% AMV** **6% PV** **10% Não**

6- Na disciplina, tenho sido incentivado a participar, discutir e expressar minhas idéias?

55% Sim **18% AMV** **24% PV** **3% Não**

7- A avaliação é uma prática consciente e crítica do professor, que envolve o aluno na construção do saber e na resolução de problemas?

70% Sim **20% AMV** **4% PV** **6% Não**

* Escala de valores:

Conceitos: **Sim**, **AMV**(a maioria da vezes), **PV** (poucas vezes) , **não**.



ENTREVISTA AO PROFESSOR

Resultado geral

1- O que é avaliar para você?

(Prof^o Getúlio) Partindo do princípio de que o professor precisa acompanhar o processo de rendimento do aluno em relação aos conteúdos trabalhados, avaliar é o meio de se obter resultados.

(Prof^a Maura) É acompanhar o progresso do aluno, considerando seu conhecimento prévio, seu ponto de vista, sua perspectiva em relação ao conteúdo trabalhado.

(Prof^a Eliana) Verificar o desempenho do educando nas atividades desenvolvidas, assim como a aprendizagem.

(Prof^a M^a Luiza) É o momento de refletir sobre as ações bem-sucedidas, as dificuldades encontradas, os conhecimentos adquiridos, enfim perceber o alcance ou não dos objetivos propostos.

(Prof^a Izailda) É diagnosticar os conhecimentos construídos. É verificar se os alunos adquiriram as habilidades previstas nos objetivos.

2- Como você percebe o processo avaliativo historicamente falando? Houve avanço?

(Prof^o Getúlio) Sistematically mudou. Trabalhávamos avaliando através de “teste” e “prova”. Hoje, diversificou-se com o sistema processual. Avalia-se periodicamente.

(Prof^a Maura) Ainda aprova a partir de notas feitas em etapas. Sim, porém retorna sempre voltando para as notas, o que não mede a aprendizagem.

(Prof^a Eliana) Nesse processo não existia muita preocupação com a aprendizagem e sim com a nota, ou seja, a quantitativa. Acho que houve avanço.

(Prof^a M^a Luiza) Antes a avaliação era apenas quantitativa, listas enormes de atividades repetitivas, valorizando os métodos tradicionais de ensino. Percebe-se hoje uma mudança (lenta) e ela aparece com um caráter processual, de cunho formativo, em que os educandos podem ver-se agentes e participes ao mesmo tempo. Porém as transformações do processo avaliativo só ocorrerão gradativamente.

(Prof^a Izailda) No passado o conhecimento do aluno era medido através de uma prova. Hoje a educação já avançou quanto a essa prática. O aluno é construtor do seu conhecimento.

3- Que tipo de avaliação se tem, normalmente, nas escolas?

(Prof^o Getúlio) Hoje é processual. A prova ainda se mantém. Há uma variação em relação ao fundamental e médio.

(Prof^a Maura) Avaliações a partir de notas; ocorre em todos os níveis: do fundamental até o nível universitário.

(Profª Eliana) Ainda que exista a preocupação com a nota, mas a participação e o desempenho do aluno também é avaliado.

(Profª Mª Luiza) Alguns educadores desenvolvem atividades por meio de ações interdisciplinares, de forma crítica, criativa e prazerosa; outros, porém, insistem em ser mais um executor acrítico de ações apresentadas por outros e vêem a avaliação como um processo punitivo e ainda adotam exercícios mecânicos que não contribuem para a ampliação da capacidade comunicativa do aluno.

(Profª Izailda) Em muitas escolas a avaliação quantitativa ainda prevalece.

4- Qual a finalidade da avaliação, e o que precisa mudar na atual avaliação?

(Profº Getúlio) Detectar o nível de conhecimento. Precisa-se mudar o mito, o rótulo de que a avaliação é algo ruim, tenebroso, o complexo é ruim.

(Profª Maura) Estou em busca da resposta, assim como todos os professores também.

(Profª Eliana) A finalidade ainda é a “nota”. Quantidade de pontos no final do ano.

(Profª Mª Luiza) Favorecer a compreensão da dimensão construtiva do conhecimento, mobilizar o saber prévio. Criar situações para o desenvolvimento de várias habilidades; fugir das atividades que não estimulem o aluno a pensar.

(Profª Izailda) É fornecer informações sobre o processo de ensino-aprendizagem.

5- Por onde se poderia começar um processo de mudança?

(Profº Getúlio) Na forma de se questionar. Uma questão mal elaborada poderá bloquear o raciocínio do aprendiz.

(Profª Maura) Deveria começar pelo sistema educacional do país. A teoria é muito bem linda, mas na prática os avanços ainda deixam a desejar.

(Profª Eliana) Pela cobrança da “nota”.

(Profª Mª Luiza) Repensando e construindo uma nova metodologia de ensino; buscando novas formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

(Profª Izailda) Na própria escola, a partir do seu projeto político-pedagógico.

6- De que forma o aluno pode participar nesta mudança?

(Profº Getúlio) Apontando a solução, participando das reuniões pedagógicas.

(Profª Maura) Tornando-se crítico em relação a si mesmo e ao meio sócio-político em que vive.

(Profª Eliana) Conscientizando-se da importância da aprendizagem como um todo.

(Profª Mª Luiza) Estabelecendo uma relação dialógica em que o aluno, em conjunto com o professor e colegas, exerça a prática de refletir com o objetivo de construir coletivamente o conhecimento, lançando desafios a este, exigindo dele um maior empenho e dedicação, não permitindo que se limite a dar uma resposta pronta, balizada.

(Profª Izailda) Construindo o seu próprio conhecimento. Ao invés de ser um mero ouvinte.

7- Pra você, como fazer uma boa avaliação?

(Profº Getúlio) É preciso serenidade, tranquilidade, para dispor de um raciocínio lógico.

(Profª Maura) Estou em busca dessa resposta. Nenhum professor a tem. A educação ainda tem muito o que buscar para chegar a dar essa resposta.

(Profª Eliana) Diariamente durante as aulas.

(Profª Mª Luiza) Definindo os objetivos que se pretende alcançar com a atividade; orientando os educandos; trazendo inovações para as atividades propostas.

(Profª Izailda) Acompanhar diariamente os avanços ou os entraves na aprendizagem do aluno e apontar caminhos para superar as dificuldades.

8- Como você faz da avaliação um aprendizado?

(Profº Getúlio) A verdade, não sendo apenas a minha. Ouvir o que o aluno tem a dizer. Discutir de forma conjunta.

(Profª Maura) não respondeu.

(Profª Eliana) Repetindo os assuntos enquanto houver dúvidas.

(Profª Mª Luiza) Trazendo propostas de atividades que possibilitem o avanço do aprendizado e a aquisição de conhecimento por parte do educando de forma ativa.

(Profª Izailda) Partindo do erro, recomeço o processo, a partir do que o aluno já sabe.

9- O que você faz com os alunos que gostam de estudar e não rendem nas avaliações?

(Profº Getúlio) Explorar o que tem de melhor a oferecer.

(Profª Maura) Costumo avaliar os alunos em todas as aulas. Seu bom ou mau rendimento é avaliado a cada aula.

(Profª Eliana) Conversar com eles para saber qual o motivo da deficiência.

(Profª Mª Luiza) Ofereço subsídios para a realização das atividades materiais bem selecionados para uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado X proposta da atividade.

(Profª Izailda) Procuro explorar as habilidades e as competências que o aluno adquiriu durante o período de estudo.

10- Normalmente quais as justificativas usadas para reprovar o aluno?

(Profº Getúlio) Descaso, frequência, incoerência argumentativa...

(Profª Maura) Não costumo reprovar por justificativas. Acompanho o processo do aluno durante as aulas. A partir disso faço as avaliações.

(Profª Eliana) Não atingir a média mínima para aprovação determinada pela Secretaria de Educação.

(Profª Mª Luiza) “os alunos são muito fracos, desinteressados, distraídos”; “o maior problema é a falta de interesse deles”; “parece que eles não ouvem direito. Eles não têm sensibilidade”; “o aluno não quer nada!”

(Profª Izailda) Não está preparado, é melhor repetir o ano.



ENTREVISTA AO ALUNO Resultado geral

1- O que é avaliar para você?

(Andréia) Avaliar para mim é testar conhecimentos e buscá-los também.

(Cirlânio) A avaliação é uma forma de “medir” o conhecimento de alguém, ou também uma forma de verificar se tudo (coisa) está de acordo às determinações que lhe foram propostas. No meu caso, o da avaliação do conhecimento, os critérios utilizados para se fazer tal avaliação são falhos, nem sempre apresentam eficácia. Portanto, este problema tem de ser corrigido, repensando e introduzindo critérios com os quais haja precisão ao avaliar os alunos.

(Rafaela) Avaliar pra mim é saber se o aluno está fazendo tudo certinho, ai você está avaliando.

(Naylane) Saber o conhecimento do aluno, de acordo com o que ele aprendeu durante a unidade.

(Kátia) Testar se aprendemos ou não, o que foi passado durante a unidade.

2- O que você acha de fazer prova?

(Andréia) Prova para nós é muito para saber o que nós estamos entendendo ou se estamos brincando durante o ano, acho que fazer prova é um modo de buscar atenção dos alunos.

(Cirlânio) Muitas pessoas criticam contundentemente a prova como meio de avaliação do desempenho do estudante, e eu não sou diferente, porque já está mais que comprovado que a prova não realiza esse papel com êxito. Entretanto, com a escola ainda não encontrou outros métodos avaliativos, ela ainda é um dos instrumentos fundamentais para a aprovação ou reprovação dos estudantes.

(Rafaela) É bom porque é tipo uma avaliação de aprendizado para saber se o aluno está mesmo por dentro do assunto. Se ele está participando e capitando alguma coisa.

(Naylane) Muitas vezes é algo chato, pois algum fato pode fazer com que o aluno, mesmo que bom, se saia mal e acaba ficando com uma nota baixa na unidade.

(Kátia) Bom, porque de certa forma nós aprendemos.

3- Como é o processo avaliativo da sua escola? O que você pensa disso?

(Andréia) São um pouco ruim, porque os assuntos são muito avançados para a série que nós estudamos.

(Cirlânio) A minha escola tem utilizado, sim, a prova para fazer a nossa avaliação, embora haja alguns professores que preferem nos avaliar pelas participações e pelo nosso desempenho nas aulas, demonstrado nas apresentações de seminários, nos debates, etc. Eu,

como já mencionei na questão anterior, sou contrário ao uso de provas e prefiro ser avaliado por outras atividades que fazemos diariamente nas aulas.

(**Rafaela**) O processo avaliativo é muito importante e o da minha escola eu creio que vai muito bem. Eu penso que todos os professores tem que avaliar os seus alunos.

(**Naylane**) Varia de disciplina. Muitos professores poderiam mudar a maneira de avaliar.

(**Kátia**) Com alguns professores é bem antigo a forma avaliativa e isso é ruim porque já estamos no século XX! E tudo mudou até a forma de avaliar.

4- O método avaliativo na disciplina de Língua Portuguesa é eficiente, satisfatório? Causa algum transtorno? Qual (is)?

(**Andréia**) É bom, mas às vezes traz transtornos porque a língua portuguesa é uma das matérias que precisa de muita atenção.

(**Cirlânio**) Não. Acredito que, se, ao final da unidade, o professor de língua portuguesa solicitasse aos alunos um texto no qual envolvessem os assuntos estudados tanto em literatura quanto em gramática, decerto haveria eficiência na avaliação. E quanto aos transtornos, até então não tenho sentido algum. Mas já presenciei casos ocorridos com colegas, que chegaram a chorar em plena aula simplesmente por não terem alcançado a nota necessária à aprovação.

(**Rafaela**) Pra mim é eficiente porque é do nosso dia-a-dia. E se caso fomos fazer um concurso cai mais coisa da língua portuguesa.

(**Naylane**) Nem sempre é satisfatório a todos. Às vezes fazemos prova, e por mais que a classe tenha tido um bom desempenho a maioria dos alunos se saem mal.

(**Kátia**) É eficiente, não tenho transtorno.

5- O que você sugere para melhorar a avaliação escolar?

(**Andréia**) Que os professores não peguem muito pesado com o aluno e que dê a maior atenção que possa.

(**Cirlânio**) Se os professores fossem mais flexíveis, brandos ao fazer a avaliação dos alunos, haveria um desempenho maior das turmas. Quando o aluno recebe boas notas, ele se sente mais motivado aos estudos, pelo menos eu me sinto assim. Além disso, o aluno que não tem interesse, não está preocupado com a sua avaliação, não. Para ele, tanto vale ser aprovado como reprovado. E nesse sentido, a flexibilidade já contribui para diminuir o número de repetência de alunos da escola.

(**Rafaela**) Eu não sugiro nada, pra mim está tudo bem.

(**Naylane**) Deixar mais de lado as provas e optar por outros métodos avaliativos, como: debates, seminários e outros.

(**Kátia**) Que façam prova objetiva como nos vestibulares.

6- Você tem algum trauma em relação à avaliação? Qual?

(**Andréia**) Tenho, de ter feito uma prova e ter tirado zero por falta de atenção.

(**Cirlânio**) Não.

(**Rafaela**) Não.

(**Naylane**) Não.

(**Kátia**) Não tenho.

7- Como fazer da avaliação um aprendizado?

(**Andréia**) Colocá-la em prática no nosso dia-a-dia de estudante e correr atrás do aprendizado.

(**Cirlânio**) Quando dela você aproveita-se para trazer o estudo, os assuntos estudados, para o seu cotidiano. Eu, por exemplo, encontrei um meio pelo qual levo para casa e quase sempre para todos os lugares que frequento as discussões feitas na sala de aula e que provavelmente serão abordadas nas provas.

(**Rafaela**) Avaliação é um ato muito importante por isso eu acho que já seja um aprendizado.

(**Naylane**) Estudar mais, não decorando, mas entendendo e refletindo sobre o assunto.

(**Kátia**) não respondeu

8- As avaliações ajudam você a prender? Como?

(**Andréia**) Ajuda porque se não fosse a avaliação muitos alunos não prestavam atenção nas aulas. E através da prova o aluno presta atenção com medo de tirar zero.

(**Cirlânio**) Sim. Da forma que citei na pergunta acima, trazendo para o meu dia-a-dia os assuntos que são requeridos nas provas.

(**Rafaela**) Através de assuntos que foi dados que estudamos durante a unidade toda.

(**Naylane**) Sim. A preocupação e o interesse pelo estudo aumentam e conseqüentemente o aprendizado também.

(**Kátia**) Sim, quando nós estudamos para fazer a avaliação.

MEMORIAIS

Avaliações: bem-vindas

“Na minha opinião o modo correto de sabermos se estamos saindo bem na escola ou no colégio é por meio de avaliações da parte dos professores, ou seja, o modo deles determinarem o valor do nosso comportamento, trabalhos, atividades ou algo que envolve nossa vida escolar, eu sou a favor de avaliações dos professores.

Além disso, se os professores não nos avaliar sinceramente, nunca melhoraremos em algo que não somos tão bem, mas do contrário iremos nos sair melhor em vários pontos, pois aprenderemos a nos sair melhor em atividades avaliativas. Um bom exemplo é com respeito a trabalhos escritos, geralmente alguns professores colocam o que faltou para o trabalho ficar melhor, com essa atitude os professores nos ajudam.

Aprecio as sugestões que os professores dão pois elas me ajudarão tanto agora como no futuro.”

(Eline Mota dos Santos, 3ª série do Ensino Médio, 15/04/08)

Como me sinto ao ser avaliada

“Ao ser avaliada, às vezes, me sinto constrangida, por medo de não dizer o que o professor queria ouvir, e ser zombada pelos colegas. Mas por outro lado, acho interessante, a cada avaliação você descobre que você é capaz assim como os outros colegas. Você descobre os seus conhecimentos, nossas possibilidades. Em algumas avaliações tanto eu como alguns colegas não se sentem a vontade, pois os professores não ajudam!”

(Géssica Santos de Oliveira, 3ª série do Ensino Médio, 15/04/08)