

**HUGO DE LOS SANTOS ROJAS**

**A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA:  
QUAIS AS DIFICULDADES PARA A FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO?**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para o título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida.

**PUC - SP**

**São Paulo - 2007**

Banca Examinadora

---

---

---

À minha família,  
minha mãe Celsa e meus irmãos  
Marta, Atanácio e Henrique,  
pelas muitas pequenas batalhas que  
vimos enfrentando juntos.

Aos meus colegas de profissão,  
para que não nos deixemos iludir pelos cantos  
de tantas sereias hoje existentes e para que  
nos disponhamos a saber e a ser mais, a fim de  
resgatarmos nossos direitos de professor.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por Sua presença e Seu amor constantes e por tudo o mais! Sem Suas inúmeras graças, não teria finalizado este trabalho.

À Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, por sua afetuosa acolhida e pelo incentivo, paciência, dedicação e seriedade com que orientou-me neste trabalho.

Aos Professores Doutores Vera Maria Nigro de Souza Placco e Heraldo Marelím Vianna, pelas valiosas sugestões realizadas durante o exame de qualificação.

Ao Sr. Diretor Presidente do Colégio Bandeirantes, Mauro de Salles Aguiar, pelas inúmeras oportunidades de formação que me propiciou - em cursos e viagens - e pelo incentivo e confiança que me permitiram conceber e levar adiante, por dois anos, uma atividade de formação continuada sobre avaliação, com professores do colégio.

Ao Sr. Diretor Pedagógico do Colégio Bandeirantes, Pedro Fregonese, por seu incentivo constante e pela compreensão em tantas oportunidades.

À minha querida professora de Matemática do segundo grau, Dona Irene Omura, que tanto me ensinou nesse tempo de escola e que tanto apoio e incentivos me deu. À senhora, Dona Irene, minha gratidão perene!

À amiga Rachel Teixeira Dantas e Silva, por tantos bons ensinamentos, pelas boas discussões e pela acolhida amiga.

Aos amigos Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas e Orlando Villas Bôas, pela amizade singela e bem-querente.

À amiga Stella Caymmi, pela boa acolhida, pelos incentivos constantes, pelas orações e por franquear-me seus inúmeros amigos, gente de tanto valor humano.

Ao amigo João Malheiro, pelas boas discussões, por suas orações e por permitir-me conviver com gente tão boa quando estou de passagem pelo Rio.

Ao amigo Paulo Oriente Franciulli, pela liberalidade e receptividade com que franqueou-me a presença no Centro de Estudos, possibilitando-me o ambiente que me permitiu tornar este trabalho melhor. A você, Paulo, e a todos os amigos do Centro de Estudos, meu muito obrigado!

À Anamérica Prado Marcondes, por ter lido, com tanta disposição e vontade de ajudar, uma versão anterior deste trabalho.

À Menga Lüdke, que com tanta boa vontade trocou idéias comigo, sempre me acolheu bem, e me facilitou diversos textos sobre avaliação.

Ao Prof. Heraldo Vianna, por tantos livros emprestados, por tão bons ensinamentos, pelo bom papo e pela amizade. A ele e à Dona Tereza, muito obrigado pela acolhida sempre generosa.

Aos colegas do Colégio Bandeirantes que participaram do grupo de estudos sobre avaliação. Meu muito obrigado pela disponibilidade de vocês e por compartilharem comigo seus saberes e sua experiência.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

## RESUMO

As concepções e as práticas dos professores do Ensino Básico, referentes à avaliação de sala de aula, têm sido objeto de crítica há muitos anos, por parte de inúmeros pesquisadores educacionais. Ao serem observadas, porém, as condições que são oferecidas aos professores para a aprendizagem do complexo procedimento da avaliação, vê-se que sua formação inicial não a contempla, que há poucas oportunidades consistentes de formação continuada sobre a temática, que os críticos que vêm escrevendo sobre ela mais têm denunciado seus problemas do que têm oferecido soluções realistas, e que as abordagens disponíveis aos professores sobre o que deva ser a avaliação não são concordes entre si nem estão completamente estruturadas para a imediata aplicação em sala de aula. Diante desse quadro, este estudo teve por finalidade investigar quais as dificuldades na formação do professor para a avaliação que realiza de seus alunos (também conhecida como avaliação de sala de aula, pedagógica ou do rendimento do aluno). Tendo por base um amplo panorama das abordagens avaliativas, presentes no discurso educacional brasileiro, norte-americano e europeu, bem como pesquisas sobre a formação de professores que tratam das dificuldades enfrentadas pelo professor para sua formação, inicial ou continuada, foram realizadas entrevistas com 12 professores de escolas particulares da cidade de São Paulo, de diferentes áreas disciplinares, considerados pelos diretores e/ou coordenadores de suas escolas como muito envolvidos no processo de aprendizagem sobre avaliação. Com base na análise das falas dos sujeitos e nas teorias apresentadas, verificou-se que as dificuldades são de várias ordens: a falta de formação inicial para as questões avaliativas, a formação inicial inadequada para o exercício da docência, a dispersão de abordagens avaliativas para consumo do professor, a falta de material adequado para o estudo das diferentes abordagens, e questões ligadas à estruturação do trabalho docente – número de alunos, o papel da instituição escolar, o grupo de professores em suas interrelações.

**Palavras-chave:** formação de professores; formação inicial; formação continuada; avaliação pedagógica; avaliação de sala de aula; avaliação do rendimento escolar; modelos de avaliação.

## ABSTRACT

The conceptions and practices of teachers regarding educational assessment or educational evaluation of their pupils have been object of critical concerns for many years, on the part of innumerable educational researchers. However, looking at the conditions that are offered to the teachers for learning the complex procedure of evaluation, it can be observed that its pre-service training does not contemplate it, that there are few consistent chances of in-service training on the theme, that the critics generally have been writing more about the difficulties than have offered realistic solutions, and that the available models or approaches on what must be the process of evaluation are not concordant between them nor are they completely structured for the immediate application in classroom. Considering this picture, this study has the purpose of investigating what the difficulties are in the formation of the teacher for the evaluation of his pupils (also known as classroom assessment, pedagogical assessment classroom evaluation). To analyze the mentioned situation, we consider in the study a great amount of evaluation approaches, taken from the Brazilian, American or European academic discourses, as well as research on the formation of teachers regarding the difficulties faced for them in their education, continued or initial (in-service or pre-service training). We have interviewed 12 private school teachers of the city of São Paulo, from different subjects; they were considered as very involved in the process of learning on evaluation, by directors and/or coordinators of their schools. Based on the analysis of the teachers' speech and in the presented theories, it was verified that the difficulties are of different orders: the lack of pre-service training for the evaluation process, inadequate pre-service training for teaching, the dispersion of evaluative approaches, the lack of material adjusted for the study of the different evaluative approaches, and questions related to the structure of the teaching work - number of pupils, the role of the institution where the teacher works and the relationship between the group of teachers.

**Key-words:** teacher education; pre-service training; in-service training; classroom assessment; classroom evaluation; evaluation models.

---

**Sumário**

Preâmbulo .....	8
Introdução.....	11
1 Avaliação Educacional.....	16
2 A Formação dos Professores.....	64
3 Abordagem Metodológica.....	82
3.1 Características da pesquisa qualitativa.....	82
3.2 Procedimento de Coleta de Dados.....	83
3.2.1 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.....	83
3.2.2 Como foi o percurso para encontrar os sujeitos significativos...	84
3.2.3 Caracterização dos Sujeitos.....	87
3.2.4 Instrumento de coleta de dados: a entrevista.....	89
3.3 Procedimentos de análise.....	90
4 Apresentação e análise dos dados.....	94
4.1 Percursos da aprendizagem sobre a avaliação .....	94
4.2 Os professores e as avaliações que realizam.....	97
4.3 Percursos da aprendizagem sobre avaliação (cont.).....	118
Considerações Finais e Conclusões.....	129
Referências Bibliográficas.....	140
Anexos	
Anexo 1 – Instrumento utilizado.....	149
Anexo 2	
Quadro 1 – Percursos da Aprendizagem sobre Avaliação.....	151
Quadro 2 – Fatores que influenciam a avaliação do professor.....	155
Quadro 3 – O papel da instituição nas práticas avaliativas.....	157
Quadro 4 – Finalidades da Avaliação.....	159
Quadro 5 – Sobre o que incide a avaliação.....	160
Quadro 6 – Considerações sobre os instrumentos de coleta de informação...	161
Quadro 7 – Critérios para avaliar.....	162
Quadro 8 – Devolutiva – diálogo – interlocução.....	163
Quadro 9 – Como se trabalha a recuperação do aluno.....	165
Quadro 10 – Outras práticas avaliativas.....	167
Quadro 11– A percepção das necessidades do professor .....	169

## PREÂMBULO

As duas razões principais que me levaram a pesquisar sobre o tema deste estudo me parecem interligadas. Assim como outros professores, vivi certa inquietação quando, nos anos 90, emergiu nos meios de comunicação um discurso sobre avaliação que responsabilizava, insistentemente, as formas de trabalhar e de avaliar dos professores da escola pública pelas dificuldades de seus alunos. Fui-me dando conta, então, que desconhecia vários aspectos teóricos e práticos relativos a esse procedimento – a avaliação. Com isso, minha ação profissional acabava por depender, quase exclusivamente, da experiência que tive como aluno, avaliado da escola à universidade, e do saber adquirido pela experiência docente.

Para dar conta dessas inquietações, passei a estudar livros e artigos sobre avaliação na educação, buscando algumnexo entre as diferentes posições disponíveis. Indaguei colegas de diferentes gerações a respeito do quanto sabiam desse tema, em termos teóricos e práticos, e constatei que também não o haviam estudado durante suas licenciaturas. Vislumbrei, então, uma possível fragilidade em relação à formação inicial para a avaliação nos cursos de licenciatura, fragilidade certamente danosa tanto para nós, professores, em nosso desenvolvimento e em nossa eficácia profissionais, como, possivelmente, para nossos alunos.

Qual teria sido o motivo para nossos formadores não terem fomentado a discussão sistemática do tema avaliação – quer a educacional quer a de sala de aula – em seus fundamentos, suas diferentes abordagens e práticas? Por que essa temática, que envolve uma das atividades fixas do professor, com forte impacto na vida de seus alunos, ficara de fora de nossa formação?

Ao considerar a formação continuada em avaliação no período que vai de 1997 até o início desta pesquisa, em 2001, encontrei poucas atividades disponíveis para os professores: quando muito, oficinas de quatro a seis horas de duração, ou palestras com duração menor. Dasquelas que participei, dei-me conta de que o tema é

quase sempre tratado apenas pelo discurso - seja uma nova idéia ou proposta teórica, ou os problemas disciplinares dos alunos. Assim, nessas atividades curtas de formação apresentam-se apenas informações ou os pontos de vista de quem está conduzindo a atividade, como se os atos de fala dessem conta de capacitar para a resolução de problemas que são da ordem do como fazer.

Em função dessa reflexão, depois de um bom tempo de seguida participação em palestras, oficinas e congressos dirigidos a professores, passei a ficar desgostoso por perceber a dificuldade em me aprimorar profissionalmente em atividades dessa natureza. De que adiantavam boas explicações, muitas vezes apresentadas com boa retórica, se não conseguia, posteriormente, pôr em prática todas essas idéias, tão bem estruturadas do ponto de vista discursivo? E como me causava perplexidade encontrar quase sempre o mesmo conjunto de professores, inquietos também com sua formação e com as exigências que vinham aumentando sobre a tarefa educativa, mas que não conseguiam dar conta da efetivação de mudanças em suas práticas no sentido proposto pelas novas demandas legais.

Tudo isso me fez pensar nos conteúdos e na forma dos cursos oferecidos aos professores nos mais diversos ambientes, e passei, então, a buscar alguma explicação que me ajudasse a compreender a pouca eficiência dessas atividades de formação na mudança das práticas, mormente nas que se referem à avaliação da aprendizagem realizada pelo professor, em sala de aula.

Uma hipótese que elaborei teve por base a teorização sobre os diferentes tipos de conteúdos de aprendizagem contida nas orientações da Reforma Educativa espanhola (Zabala, 1998; Coll, Pozo, Sarabia, Valls, 1998; Coll *et al.* 1997). Para os pesquisadores associados a esse grupo, é clara a necessidade de considerar os conteúdos de aprendizagem em sua natureza multiforme, quando são planejadas as atividades de formação dos alunos. Para os diferentes tipos de conteúdo – factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais – é preciso preparar atividades que levem em conta as particularidades da apreensão cognitiva de cada um deles. Por exemplo, não se deve ensinar um procedimento com a mesma estratégia que se ensina um fato ou um conceito, porque o domínio daquele exige a incorporação de

seqüências distintas de ações, que necessitam de tempos e ritmos diferentes para serem internalizadas.

Pareceu-me que essa perspectiva teórica possibilitava a explicação para as dificuldades vividas por nós, professores, na articulação entre ouvir informações ou bons arrazoados sobre a prática e conseguir modificá-la. De fato, se as atividades de formação continuada tendem a se restringir a palestras ou mesmo a oficinas de curta duração ao tratarem de um procedimento complexo como o é a avaliação, cujo componente atitudinal é também importante, o máximo que se pode conseguir é uma apropriação superficial das razões para mudar. Deixa-se de oferecer, justamente, as bases necessárias para a mudança no âmbito da ação.

Esses dois conjuntos de idéias – as deficiências na formação inicial e continuada do professor quanto à avaliação e minha hipótese sobre o insucesso das atividades para auxiliar na mudança das práticas – levaram-me a pensar nas dificuldades que diferentes professores têm enfrentado ao procurar atender às intenções educativas atuais, presentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ou nos demais textos orientadores da reforma educativa, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O que fazer, então, de modo a jogar mais luz sobre a questão da formação para a avaliação a ser realizada pelo professor, em sala de aula? Esta pesquisa foi realizada para servir como peça de um grande quebra-cabeça que precisa ser montado para ajudar a resolver esse problema.

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve por base as percepções atuais sobre os conflitos e desafios que os professores da Educação Básica têm de enfrentar diante da tarefa educativa de avaliar seus alunos. O objetivo é contribuir para a compreensão das dificuldades que encontram para transformar suas práticas, de acordo com os sentidos apontados pelas políticas educacionais ou pelos discursos acadêmicos.

Como sabemos, a avaliação educacional é um campo profissional e de estudos bastante amplo que comporta a análise de diferentes aspectos da realidade educacional, como o currículo, a aprendizagem do aluno, o desempenho do professor, a certificação das escolas, o desempenho dos sistemas de ensino, os materiais de instrução, entre outros aspectos, conhecidos todos eles como dimensões da avaliação.

No que diz respeito à avaliação realizada pelo professor em sala de aula, na sua forma mais conhecida, a base é a verificação de realização de tarefas, a aplicação de provas e a atribuição de notas bimestrais ou trimestrais aos alunos, que serão usadas para a promoção ou retenção dos mesmos ao final do ano. Ocorre, porém, que entender e praticar a avaliação nesses moldes tem por fim, apenas, acumular informações para a secretaria escolar, sem que se faça realmente uma análise da situação de cada aluno a partir dos dados coletados, para uma retroação eficaz no que diz respeito às atividades de ensino, de modo a promover a aprendizagem.

A partir das condições que encontra no dia-a-dia da sala de aula e do ambiente das escolas em que trabalha, cada professor vai estabelecendo, então, uma prática e constituindo um saber associado à avaliação, saber que se tem mostrado pouco disponível às mudanças requeridas já há muito tempo, mas novamente reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde 1996. Também observamos que, no geral, a avaliação realizada na escola gera sempre certo mal-estar em todos os atores envolvidos: direção, professores, alunos e seus familiares.

Esse sentimento não está difundido, porém, apenas em escolas que realizam avaliações ditas tradicionais, como se poderia imaginar. Mesmo em escolas que têm investido no aprimoramento da reflexão pedagógica entre seus professores e que têm conseguido maior participação das famílias no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos, podemos encontrar, de tempos em tempos, algum tipo de discordância importante entre os atores do processo educacional. São exemplos disso as reclamações a respeito de notas atribuídas a trabalhos e provas ou sobre a falta de apoio aos alunos em suas dificuldades de desenvolvimento ou sobre o modo de conseguir que se empenhem mais em sua tarefa de aprendizagem.

Isso ocorre, entre outros fatores, porque a avaliação educacional, em geral, e a avaliação que ocorre em sala de aula, em particular, são procedimentos, dependentes de valores e atitudes, que demandam continuamente reflexão e ajustes. Porém, muitas vezes, os professores, em todos os graus de ensino, bem como a equipe escolar, parecem não estar preparados para realizá-los. Alguns fatores que contribuem para esse problema são a formação deficiente recebida inicialmente e as condições estruturais de trabalho, agravadas pela falta de oferta de meios de formação continuada que dêem conta de suscitar novas posturas profissionais que ajudem a melhorar os esforços educativos de todos.

Mas o problema da avaliação não diz respeito, apenas, à geração de mal-estar nos diferentes atores da atividade educacional. Para diferentes pesquisadores, a partir do momento em que se iniciou a expansão da cobertura educacional para maiores contingentes populacionais, a avaliação se transformou, em muitos ambientes escolares, principalmente nas escolas públicas, em instrumento de exclusão social, porque passou a gerar um grande contingente de alunos que abandonavam a escola depois de terem frustradas, por inúmeras reprovações, suas possibilidades de acesso aos bens culturais da sociedade via educação escolar.

Diante desses fatos, ainda que perdure há pelo menos três décadas, a questão premente nos meios escolares e de pesquisa sobre avaliação educacional diz respeito a como transformar a tarefa avaliativa, de modo a não se contemplar somente as necessidades burocráticas da secretaria escolar – o lançamento de notas

bimestrais nos boletins dos alunos. O objetivo é que essa tarefa assuma um papel articulador entre um ensino e uma aprendizagem significativos.

Ao cotejar-se os seguintes três fatos: (1) o tempo em que se está a discutir a necessidade de modificar as formas de avaliação da aprendizagem na escola, em função do papel negativo teorizado e tão enfatizado que ela vem tendo na educação escolar; (2) as dificuldades vividas por muitos professores em conseguir modificar as próprias práticas educativas, mesmo tendo passado por atividades que lhes foram propostas como de formação continuada; (3) as dificuldades de pôr-se em prática as propostas da Reforma Educativa atual; percebe-se a necessidade de se continuar a procurar explicações para uma dificuldade tão prolongada na resolução desse problema da mudança de rumos. Onde estaria a fragilidade, se é que ela é uma fragilidade, nas tentativas de resolução dessa questão? Na identificação das reais dificuldades para se operarem mudanças nessa temática? Nas proposições de soluções, muitas vezes fortemente ideologizadas, que desconsideram tanto a complexidade do real como as outras inúmeras tentativas já operadas? Na falta de concretização de propostas consoantes com as análises feitas? Na desconsideração das necessidades reais dos professores?

Diante desse quadro, este trabalho tem como finalidade compreender, a partir da fala dos professores: (1) como as diferentes perspectivas avaliativas ou modelos avaliativos presentes na reflexão acadêmica influenciam os professores, se é que influenciam; (2) as dificuldades que enfrentam na realização da avaliação de seus alunos; (3) o que pode estar impedindo as mudanças nas práticas avaliativas.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

No capítulo 1, abordamos aspectos teóricos da avaliação educacional, em geral, e da avaliação realizada pelo professor em sala de aula, em particular. No capítulo 2, aspectos teóricos da formação de professores. E no capítulo 3, apresentamos a abordagem metodológica, baseada no paradigma qualitativo, sendo o instrumento da pesquisa a entrevista reflexiva. Entre outras informações, constam os critérios de seleção dos participantes da pesquisa, sumariados abaixo.

Optamos por entrevistar professores da educação básica, que dessem aulas a partir da quinta série do ensino fundamental, de diferentes disciplinas, e que estivessem investindo na reflexão de seus percursos avaliativos, mediante estudos coletivos, para aprimorar os meios disponíveis no sentido de auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem.

Inicialmente, pensamos em selecionar tanto docentes de escolas públicas como de particulares. Porém, tivemos dificuldades para conseguir indicações de professores atuantes em escola pública, o que certamente deixa de dar a dimensão do que tem sido feito nesse espaço. No entanto, tê-la realizado com professores de algumas escolas particulares, escolas que têm investido na manutenção de coordenação pedagógica e no desenvolvimento da cultura da reflexão e do estudo em grupo, tem como benefício vislumbrar as dificuldades da implementação de mudanças, ainda que estejam presentes a clara intenção institucional nesse sentido e a correspondente alocação de recursos humanos e materiais, sempre tão necessários, mas sempre tão escassos.

Outrossim, como ficará patente nos capítulos teóricos do trabalho, boa parte da reflexão sobre avaliação na escola refere-se ao que ocorre no espaço da escola pública; além disso, muitos dos entrevistados também já haviam nela atuado durante seus percursos profissionais.

Quanto à busca por participantes que estivessem envolvidos em reflexões para a transformação da prática pedagógica, ressaltamos que escolher os professores com o critério mencionado, e não quaisquer outros professores, deveu-se ao fato de que, diante da hipótese da fragilidade da formação inicial dos professores para a avaliação e das dificuldades na mudança das práticas, fazer pesquisa com professores que tivessem uma prática considerada tradicional ou que não estivessem em processo de mudança parecia ser de pouco proveito para jogar luz sobre quais são os possíveis caminhos da avaliação e dos meios de formação para realizá-la, neste nosso tempo de Reforma Educativa.

Doze foram os professores entrevistados. Muito embora na procura dos entrevistados não se tenha privilegiado nenhuma disciplina, tampouco determinada série, foram entrevistados dois professores de História, seis professores de Português e quatro professores de Matemática. Dentre todos esses professores, quatro desenvolviam também, ao tempo da realização das entrevistas, trabalhos de formação de professores.

## Capítulo 1

# AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar as linhas gerais de diferentes abordagens sobre a avaliação educacional presentes no discurso acadêmico.

Também se pretende indicar como compreendê-las em seu conjunto, de forma a vislumbrar as possibilidades de sua apropriação pelos professores, nas diferentes etapas de seus processos de formação.

### 1.1 Panorama sobre avaliação educacional

Nesta seção, apresentamos algumas das significações atribuídas à avaliação educacional ao longo de sua história. A finalidade é propiciar elementos para a reflexão posterior, quando analisarmos as diferentes perspectivas propostas para a avaliação realizada pelo professor em sala de aula.

#### 1.1.1 A perspectiva da existência de quatro gerações na avaliação educacional

Para dar conta da história da avaliação, Guba e Lincoln (1989) dividem as diferentes épocas da produção teórico-prática da área em quatro gerações. Enfatizam que, para compreender o que seja a avaliação, é preciso considerar não apenas que se trata de um procedimento em contínuo desenvolvimento, mas também as inúmeras influências que interagem entre si para constituí-la.

Na primeira geração, denominada da Mensuração, a principal influência esteve relacionada à mensuração de vários atributos psicológicos de crianças na escola – recursos intelectuais, habilidades e características da personalidade. A finalidade de tais ações era determinar se os estudantes adquiriam bem os conteúdos a que eram expostos, os quais eram definidos por alguma autoridade educacional. Nesse modelo educativo, esperava-se dos alunos que internalizassem quase exclusivamente pela memória todo esse conhecimento. Os

primeiros testes que surgiram dos esforços dos avaliadores dessa geração eram, em sua maioria, testes orais, realizados com um estudante de cada vez. O bom desempenho desse primeiro esforço avaliativo, associado logo depois ao desenvolvimento do teste de inteligência de Alfred Binet, na França, revisado e normatizado para uso em crianças norte-americanas por Terman, fez que os testes para fins escolares obtivessem grande reconhecimento por parte das lideranças educacionais. O sucesso do uso dos mesmos para a seleção de soldados durante a Primeira Guerra Mundial teve também grande influência no estabelecimento da cultura dos testes nos EUA.

Nessa geração avaliativa, segundo os autores citados, o papel do avaliador era técnico, sendo uma de suas obrigações conhecer toda gama de instrumentos disponíveis – os testes (de inventário das formas de atividade presentes ou ausentes, de rendimento, relativos à resolução de problemas, de aprendizagem etc) –, para ajudar na investigação de qualquer variável escolhida sobre os alunos – mormente as psicológicas. Não havendo instrumentos apropriados, esperava-se que o avaliador tivesse competência para criá-los. É dessa época a associação entre avaliação e medição como se fossem termos sinônimos, devido, talvez, a que livros e estudos publicados então faziam uso de ambos, indistintamente, em seus títulos.

Ainda de acordo com Guba e Lincoln (1989), a segunda geração avaliativa, denominada Descrição, começa a fazer-se notar logo ao final da Primeira Guerra Mundial, quando se sentiu a necessidade de revisar profundamente o currículo escolar. Como na primeira geração os estudantes eram os objetos de avaliação, sendo que os instrumentos existentes não produziam senão dados sobre o desempenho dos mesmos para certos tipos de tarefas, percebeu-se que esse instrumental não daria conta das necessidades recém surgidas. Essas necessidades diziam respeito a como atender ao grande afluxo de estudantes às escolas secundárias e faculdades, os quais, em outras épocas, não teriam chegado até esses graus de ensino, entre outros motivos, porque não atendiam aos pré-requisitos demandados pelos currículos da época.

Foram realizados, então, esforços para elaborar currículos mais apropriados a essas novas necessidades sócio-educacionais, sendo acompanhados de estudos que procuravam mostrar a viabilidade de tais propostas. O desafio para os responsáveis por esses estudos era o de projetar uma maneira de avaliar se os currículos em desenvolvimento estavam funcionando como deveriam. Afinal, segundo Guba e Lincoln, não seria justo que os estudantes falhassem na faculdade porque os currículos, embora adequados em sua concepção, não o fossem em sua execução. Nessa época, Ralph W. Tyler vinha trabalhando no desenvolvimento de testes que mediriam se os alunos aprendiam ou não o que o professor tinha a intenção de que aprendessem. A esses resultados de aprendizagem desejados, Tyler deu o nome de objetivos educacionais. Para ele,

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. [...] como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos [...], a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1975, p.98).

Em relação ao que se vinha fazendo antes, medir atributos psicológicos do aluno, o que Tyler propôs foi avaliar os currículos em desenvolvimento para refiná-los e certificar-se de que funcionavam.

Nessa segunda geração avaliativa, ainda segundo Guba e Lincoln (1989), o que se buscava era a descrição de pontos fracos e fortes do currículo, em relação a certos objetivos previamente declarados. Os aspectos técnicos da geração anterior foram mantidos, mas o papel principal do avaliador passou a ser a elaboração da descrição do que se avaliava.

A origem remota da terceira geração, denominada geração do Julgamento, foi a perplexidade estadunidense diante do lançamento do satélite Sputnik pelos soviéticos, em 1957. Havendo as autoridades governamentais dos EUA atribuído o sucesso dos soviéticos diante dos norte-americanos a uma deficiência no sistema de ensino destes, decidiram pela elaboração de programas de

melhoria dos conteúdos de todas as disciplinas escolares. Para essa tarefa, foram chamados pesquisadores renomados de cada disciplina, não vinculados à educação escolar. Do ponto de vista da avaliação educacional, como era a prática desde Tyler, avaliadores educacionais foram encaminhados a essas equipes para avaliarem esses novos currículos com base em objetivos definidos previamente (Guba e Lincoln, 1989).

No dizer dos autores, ocorreu que os profissionais responsáveis pela elaboração dos novos currículos, não fazendo parte do universo escolar, não quiseram comprometer-se com objetivos pré-determinados antes de terem um quadro claro do que estavam fazendo, para não terem sua criatividade tolhida prematuramente. Tampouco estavam dispostos a verem aplicadas a seus esforços estratégias de avaliação que só mostrariam possíveis deficiências depois de tudo já estabelecido, ou seja, quando já não haveria possibilidades de modificações. Dessa forma, dispensaram os avaliadores.

A questão que estava em jogo, portanto, era a percepção do papel da avaliação. Enquanto os especialistas em avaliação viam-se como responsáveis por fazer descrições de atitudes, ambientes e realizações, a partir de objetivos previamente apresentados, os responsáveis pela criação de novos currículos esperavam dos avaliadores que se manifestassem sobre seus esforços em relação ao mérito do que faziam; ou melhor, esperavam que os avaliadores julgassem, a partir de padrões externos, com base em critérios universais, aquilo que estava sendo criado (Guba e Lincoln, 1989).

Essa demanda por um julgamento na ação de avaliar foi o que marcou, segundo os autores considerados, a emergência da terceira geração da avaliação. O avaliador dessa geração, além de manter as já estabelecidas funções técnica e descritiva, assumia agora o papel de juiz. Passou-se também a questionar a própria natureza dos objetivos estabelecidos previamente, uma vez que, se os mesmos não valessem a pena, não haveria motivos para realizá-los bem; ou seja, a partir de agora, não apenas os desempenhos seriam avaliados em relação aos objetivos, mas as próprias metas deveriam ser objeto de avaliação.

Exemplos de definições sobre avaliação, vinculadas à 3ª Geração:

De acordo com WHEELER, HAERTEL & SCRIVEN,

a avaliação é um processo sistemático de determinação do mérito, da importância e do valor de alguém (professor, aluno ou empregado) ou de alguma coisa (produto, programa, política, procedimento, ou processo).

Segundo Nevo (1983, p.118), duas definições com aceitação ampla entre pesquisadores e especialistas avaliativos de peso afirmam que: (1) avaliação é o processo de prover informação para a tomada de decisões (Cronbach, 1963; Stufflebeam et al., 1971); (2) avaliação é uma atividade que compreende descrição e julgamento (Guba & Lincoln, 1981; Stake, 1967).

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.8): a avaliação consiste em um processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando, sendo um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

Em síntese, essas definições caracterizam a avaliação sistemática como um processo que envolve um conjunto de atividades teóricas e práticas, como a coleta intencional e sistematizada de evidências e a interpretação organizada de uma dada realidade, para descobrir o valor do que está sendo feito, mediante um julgamento, visando, assim, à orientação dos próximos passos a seguir.

Luckesi (2000), cuja definição é concorde com essa síntese, enfatiza também o aspecto da personalidade desse processo, quando insiste na necessária predisposição psicológica do avaliador

com respeito à realidade com a qual ele trabalhará:

(...) tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. (LUCKESI, 2000, p.7).

Afinal, sem essa predisposição, poder-se-ia prejudicar a finalidade do ato de avaliar, que deve ser “(...) *a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.*” (LUCKESI, 2000, p.11).

A partir do momento em que esse novo papel de juiz foi aceito, o que não ocorreu sem problemas, vários modelos avaliativos alinhados com a perspectiva e a necessidade do julgamento como parte essencial da tarefa avaliativa passaram a ser elaborados. Segundo Nevo (1983), Cronbach e seus associados (1980) do *Stanford Evaluation Consortium* rejeitaram o aspecto do julgamento presente nas outras definições, considerando a avaliação como um exame dos eventos que ocorrem em um programa existente ou em consequência dele, exame conduzido para ajudar no desenvolvimento desse programa e de outros programas que tiverem a mesma intenção.

Guba e Lincoln (1989) afirmam que todos os modelos avaliativos surgidos a partir dessa época, final da década de 60, coincidiram na emissão do julgamento como parte integrante da avaliação, embora tenha havido variação na profundidade do papel do avaliador como juiz. Assim, havia modelos voltados para a tomada de decisão, que deixavam o julgamento para quem havia encomendado a avaliação; modelos voltados para o julgamento, nos quais a *expertise* dos avaliadores na área avaliada era o critério decisivo para a escolha dos mesmos; e ainda modelos que procuravam auxiliar ao máximo possível o cliente a determinar os padrões de julgamento, para que, posteriormente, ele sozinho pudesse estabelecer algum julgamento.

Segundo Smith (1997), as razões para o aparecimento dessas diferentes abordagens<sup>1</sup> sobre a avaliação, ao menos nos EUA, estão vinculadas ao fato de que, quando avaliações formais, isto é, sistemáticas, começaram a ser realizadas por especialistas educacionais, em meados da década de 60, os mesmos sentiram a necessidade de guiar suas práticas avaliativas por conceituações abrangentes. Esses modelos<sup>2</sup> ou abordagens conceituais foram utilizados para definir a natureza e os propósitos das avaliações que vinham sendo realizadas, além de descreverem o objeto avaliado, de estruturarem e guiarem os procedimentos avaliativos e de comunicarem a natureza da avaliação para seus diferentes clientes e audiências.

É importante deixar claro que todas essas avaliações realizadas nas diferentes gerações avaliativas eram desenvolvidas por especialistas educacionais – os avaliadores educacionais – que praticavam o que se conhece por avaliação externa. Segundo Worthen e Sanders (1987), a preocupação dos avaliadores educacionais era a qualidade da educação em seu nível macro – escola, região, cidade, estado, país – e não no nível da sala de aula.

Em termos da qualidade real dos esforços avaliativos realizados pelos mais diferentes grupos envolvidos com as avaliações educacionais – avaliadores, dirigentes educacionais governamentais, agências de fomento de pesquisas etc –, as três gerações padecem, para Guba e Lincoln (1989), de algumas falhas estruturais importantes. São elas:

(1) Tendência ao gerencialismo, que se caracteriza pela relação muito estreita entre quem pede a avaliação e o avaliador. Essa relação pode trazer

---

<sup>1</sup> Nos escritos dos seguintes autores é possível encontrar análises de conjunto da produção acadêmica ou especializada sobre a avaliação ao longo dos tempos: Nevo (1983), Worthen e Sanders (1987), Vianna (1992), De Ketele (1993), Bonniol e Vial (2001), Candau e Oswald (1995), Sousa (1996), Smith (1997), Stufflebeam, Madaus & Kellaghan (2000), Stufflebeam (2001).

<sup>2</sup> Não há consenso sobre como nomear os diferentes modelos avaliativos. Smith (1997) utiliza os termos modelos ou abordagens conceituais (*models* ou *conceptual approaches*); De Ketele (1993) e Gipps (1994) preferem paradigmas avaliativos; Bonniol e Vial (2001) referem-se a teorizações ou correntes de avaliação, e mesmo a modelos; Nevo (1983) refere-se a abordagens e informa que Stake (1981) prefere o termo persuasões (*persuasions*) a modelos; Stufflebeam (2001) explica que, dependendo do contexto, prefere o termo abordagem avaliativa (*evaluative approach*) a modelo avaliativo (*evaluation model*) porque o primeiro é amplo o bastante para incluir tanto práticas ilícitas como louváveis de avaliação; Vianna (2000) utiliza modelos avaliativos.

problemas para a abrangência da avaliação (o gerente pode resolver ocultar ou enfatizar determinados resultados, em relação a si mesmo, inclusive), como também pode desatender as necessidades de outros interessados na realidade que se está avaliando, por exemplo, não obtendo respostas para as perguntas que lhes interessariam, entre outros problemas igualmente importantes;

(2) Falha em conseguir acomodar pluralismo de valores, muito embora se saiba que é muito difícil chegar a um consenso sobre os mesmos: vê-se que apenas os valores de determinadas pessoas são levados em conta tanto na hora de elaborar as questões avaliativas como na própria necessidade de realização da avaliação; assim, pouco se faz para considerar os valores de todos os envolvidos com o objeto avaliado;

(3) Compromisso excessivo com o paradigma científico de investigação, levando à desconsideração dos diferentes contextos da realidade avaliada, uma vez que esse paradigma particulariza demais, fomenta uma dependência exagerada das medições quantitativas formais e, como tem por base que a ciência é livre de valores, exime o avaliador de qualquer responsabilidade moral por suas ações. Assim, ao cumprir seu papel, já não teria maiores compromissos sobre como os outros tratariam a verdade descoberta por sua ação.

A quarta geração está por afirmar-se, no entender de Guba e Lincoln (1989), uma vez que seus princípios já têm sido postos em prática por diversos avaliadores, muito embora ainda competindo com as diferentes abordagens desenvolvidas na terceira geração. Para os autores, que atribuem fragilidades às teorizações e às práticas das gerações anteriores, é necessário abrir caminho para uma nova abordagem, que minimize os erros indicados, sendo mais interpretativa, hermenêutica, construtivista em sua abordagem epistemológica, em contraposição ao paradigma positivista, largamente utilizado em avaliações. Uma abordagem que dê mais poder a todos os implicados<sup>3</sup> com o que se está avaliando, o que se conseguirá evitando-se o uso de procedimentos padrões inflexíveis, realizados por um especialista. Esses procedimentos podem ser substituídos, então, pela escuta das

---

<sup>3</sup> *Stakeholders*, no inglês

necessidades, das preocupações e das reivindicações dos diferentes grupos interessados no objeto que está sendo avaliado, lançando-se mão de diferentes métodos de aproximação da realidade avaliada, sejam eles quantitativos ou qualitativos. No caso da qualidade de um programa de estudos, por exemplo, esses grupos seriam os financiadores, os professores, os beneficiários, os responsáveis do governo.

Em suma, segundo Guba e Lincoln, do que se necessita é de uma abordagem que esteja pouco preocupada com julgamentos ou descrições ou busca de realizações de certos objetivos, mas muito desejosa, por outro lado, de ajudar a compreender, a dar voz e vez a diferentes grupos sociais.

Exemplos de definições sobre avaliação, vinculadas à 4ª geração, de acordo com Piñeiro (2002):

Avaliação baseada nos implicados

Esta proposta compreende a participação dos implicados na avaliação fundamentalmente como um meio adequado para potenciar a utilidade dos resultados. Sob esta perspectiva, não apenas o cliente pode demandar informações ao avaliador, mas outros grupos podem requerer que a avaliação ofereça resultados que propiciem a posterior tomada de decisões. O avaliador desempenha um papel central no processo, e dele depende, em boa medida, o êxito do estudo, porque deve articular a proposta avaliativa de forma que estejam contempladas as demandas e os interesses dos diferentes grupos. Ele é o responsável pelo delineamento da avaliação e quem toma as decisões metodológicas.

Avaliação participativa

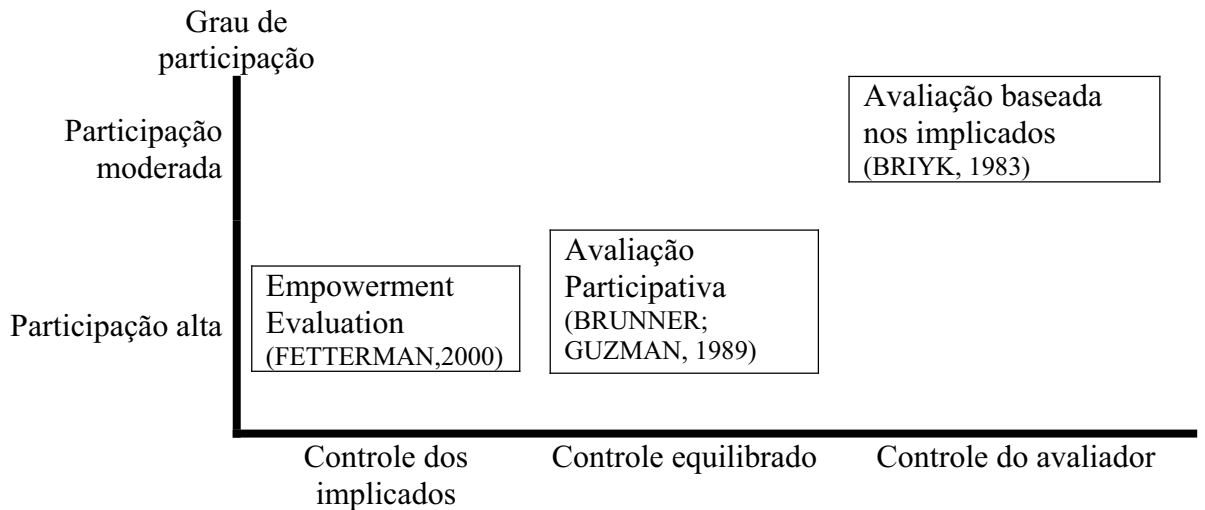
Esta corrente tem seus antecedentes nas práticas de pesquisa-ação. É um processo de autoavaliação, produção de conhecimento coletivo e ação cooperativa na qual os implicados

participam na identificação das questões da avaliação, na coleta e na análise dos dados e nas ações tomadas em consequência dos resultados da avaliação. Aqui, a avaliação é realizada como uma busca do aperfeiçoamento e do melhoramento do programa, além de ser um meio para que os participantes reflitam sobre seu próprio trabalho e sejam responsáveis pelas mudanças a serem implementadas, em função dos resultados da avaliação. Pretende, assim, que os participantes adquiram a capacidade de conduzir a ação.

*Empowerment evaluation*

Uso dos conceitos, técnicas e resultados da avaliação para fomentar desenvolvimento e autodeterminação. Sua ênfase em fomentar autodeterminação é o foco e o centro de sua agenda de transformação política e social, que é explicitada sem reservas. A potenciação (*empowerment*) que pretende promover este tipo de avaliação é entendida como a habilidade das pessoas ganharem compreensão e controle sobre fatores pessoais, sociais, econômicos e políticos, para melhorar a situação de suas vidas. Os implicados conduzem a avaliação e o avaliador atua como instrutor ou facilitador, se preciso for. Há também estreita conexão entre este modelo e a pesquisa-ação; no entanto, o processo é conduzido por todo o conjunto do grupo, sem que nenhum dos participantes assuma as funções de direção ou coordenação.

No gráfico abaixo, é possível comparar os três modelos recém apresentados, em termos do grau de participação dos implicados na avaliação e da posse do controle sobre o processo avaliativo.



Fonte: Piñeiro (2002, p.269), adaptada.

Toda a abordagem histórica de Guba e Lincoln (1989) poderia nos levar à idéia de que a última geração apresentada é melhor que todas as demais, porque engloba o que houve de bom nas anteriores, absorvendo todos os debates que possam ter havido sobre o papel da ciência etc. No entanto, não podemos nos esquecer de que essa é, talvez, a intenção desses autores, levar-nos a concordar com sua abordagem. O estado das reflexões do campo avaliativo – com base em Nevo (1983), Worthen e Sanders (1987), De Ketele (1993), Bonniol e Vial (2001), Stufflebeam, Madaus e Kellaghan (2000), Stufflebeam (2001) – mostra-nos que a realidade não é bem assim. As intenções presentes na quarta avaliação são, assim, apenas outras possibilidades dentre as inúmeras existentes, enfatizadas nas diferentes abordagens.

Desse modo, notamos que há, no campo das reflexões sobre a avaliação, em sentido amplo, a convivência de diferentes práticas avaliativas, aparecidas em diferentes épocas, não deixando de haver, no entanto, certa luta pela hegemonia de umas sobre as outras. Não podemos nos esquecer de que esse campo envolve, além de teorizações abstratas, muitas possibilidades de aplicações práticas.

Diante da dispersão de visões, da discordância quanto ao que deva ser a avaliação, e da presença de inúmeras intenções, proposições e ideologias nesse

campo, somos tentados a concordar com Glass e Ellett (1980, p.211) sobre o que seja a avaliação:

A avaliação – mais do que qualquer outra ciência – é o que as pessoas dizem que ela é; e as pessoas correntemente estão dizendo que ela é diferentes coisas. A avaliação é um conjunto de atividades teóricas e práticas sem um paradigma universalmente aceito. Poucas pessoas concordam com a melhor forma de avaliar. Modelos de avaliação proliferam. [...] Definições de avaliação abundam. Segundo Scheffler (1960), muitas delas são meramente definições arbitrárias para utilização em um discurso restrito, sem se referir necessariamente à prática. [...] Escritores que descobrem novos aspectos da avaliação elaboram definições que os enfatizam.

Por isso, para o que nos interessa nesta pesquisa, é importante considerar como as diferentes perspectivas e concepções sobre o que seja a avaliação se apresentam. Essa dispersão de abordagens, aliada a uma divulgação deficiente, pode ter implicações sérias nas possibilidades de o professor entendê-las e sentir-se seguro em aplicar o que for proposto na que vier a escolher. Como bem diz Vianna (2000, p.24) – ainda que não esteja se referindo propriamente ao professor –, as diferentes definições de avaliação que forem formuladas ou aceitas no processo de formação do avaliador condicionarão os procedimentos adotados pelo mesmo.

### 1.1.2 Influências sociológico-políticas sobre o pensamento educacional e sobre a reflexão em avaliação educacional

As informações disponíveis sobre como foram analisadas as questões da avaliação educacional no nosso meio acadêmico revelam que, a partir da década de 70, aumentou a preocupação com a avaliação realizada pelos professores da Educação Básica. Segundo os quadros conceituais que passaram a ser utilizados – mormente os de origem sociológica ou os de origem ideológico/política –, passou-se a atribuir à avaliação, em função das teorizações desenvolvidas, um caráter seletivo, no sentido de estar a serviço mais da classificação dos alunos do que da aprendizagem e do desenvolvimento global dos mesmos, tendo como consequência altos índices de reprovação nas escolas públicas e o afastamento da experiência

escolar justamente dos alunos com mais necessidade de estar na escola, para poderem ser incluídos cultural e socialmente a partir desse espaço.

Da associação entre essa forma de ver o papel da avaliação na escola pública e alguns estudos da área de Sociologia, como os de Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1975) e Althusser (1983), eclodiu na década de 80 um discurso acadêmico sobre educação voltado para a denúncia dos problemas causados por uma avaliação descomprometida tanto com o real desenvolvimento dos alunos quanto com a solução do grave problema do fracasso escolar. Esse discurso abordou os motivos desse fracasso desde outra perspectiva, deixando de lado as referências aos problemas psicológicos dos alunos ou à defasagem cultural dos mais pobres, como era o entendimento geral nas décadas de 50 e 60, para insistir no papel da própria estrutura da escola, que sustentaria a reprodução do sistema de classes sociais.

Nessa mesma década no Brasil, diferentes autores, como Magda Soares (1981), Saviani (1984), Luckesi (1986), Libâneo (1986), entre outros, procuraram difundir também a interpretação teórica de que a avaliação realizada na escola tinha características seletivas, enfatizando seu caráter reprodutivista, fomentador da exclusão social. Em conformidade com esse entendimento, passou-se a divulgar a necessidade de se abandonar o ponto de vista muitas vezes denominado tecnicista, bem como de se ampliar o processo avaliativo na instituição escolar, considerando não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também as ações dos professores, da coordenação e da direção, a infra-estrutura, os programas de ensino e o ambiente escolar.

Quais teriam sido essas influências, as quais levaram a essas abordagens denunciatórias e que enfatizaram os aspectos de exclusão social?

Aparecida Joly Gouveia, em um texto de 1976, oferece-nos algumas informações sobre o que ocorria com as pesquisas em educação nessa época. Segundo a autora, a partir da década de 60, passou a ficar explícito e grandemente difundido o interesse pelos efeitos não-cognitivos da escolarização. E, uma vez que a

educação adquiriu grande visibilidade social – entre outros motivos, porque passou a consumir parcelas consideráveis de recursos públicos –, a escola passou a ser julgada por diferentes atores sociais, a partir de perspectivas distintas e com variadas preocupações.

Os economistas, por exemplo, interessaram-se pelas questões educacionais, preocupados que estavam com o desenvolvimento econômico nacional, que seria alcançado, segundo noção dessa época, através da capacitação da força de trabalho. Para a autora, houve então, no campo da economia da educação, grande impulso nas pesquisas, estando os interesses ligados aos potenciais individuais de retorno econômico em função da escolaridade alcançada, ou o alcance dos benefícios sociais, em função das possibilidades da distribuição de renda.

Já no campo sociológico, ainda de acordo com Gouveia (1976), houve dois grupos de sociólogos interessados nas temáticas educacionais. Um deles foi orientado por trabalhos psicossociais, em pesquisa de campo, para quem a escola tinha uma função de socialização importante, expondo os indivíduos ao pensamento científico, o que lhes possibilitaria o desenvolvimento de uma visão mais moderna e mais racional do mundo, e preparando-os para a importante transição social, do círculo familiar para o ambiente profissional. O outro grupo envolveu-se mais com especulações ou reflexões teóricas, como as realizadas por Althusser (1983), Baudelot e Stablet (1975) e outros autores neomarxistas, para quem a escola era considerada como um dos aparelhos ideológicos do Estado, impondo ao indivíduo a aquisição de uma perspectiva sobre o mundo adequada à preservação do *status quo*, submetendo-o às crenças e aos valores que serviriam aos interesses das classes dominantes.

Diferentemente das reflexões eminentemente pedagógicas dos professores de escola, ambos os grupos de sociólogos, em suas análises, argumentavam que não apenas os conteúdos dos programas de ensino seriam os responsáveis pelos resultados não cognitivos da escolarização, mas também os modos de ensinar, as relações professor-aluno, os critérios de avaliação, entre outros. A grande diferença, então, entre os dois os grupos seria o fato de um deles – o grupo

dos que teorizavam sobre o papel ideológico da escola – considerar esses outros resultados da escolarização tradicional como algo prejudicial, enquanto o outro os interpretava como algo desejável para os alunos (Gouveia,1976).

Estamos diante, portanto, de duas visões sociológicas distintas que passaram a interpretar o que ocorria na educação escolar, exercendo grande influência posteriormente.

Se considerarmos neste momento a abordagem que Saviani (1984) faz das diferentes teorias educacionais existentes, categorizando-as em dois grandes grupos, as teorias educacionais não-críticas e as teorias críticas, especulamos que as teorias críticas tiveram por base essa visão sociológica de corte mais especulativo, advinda de autores neomarxistas, apresentada pela mesma Aparecida Gouveia. Nessa abordagem de Saviani, as teorias educacionais não-críticas – a pedagogia tradicional, a Escola Nova e o tecnicismo – consideram a educação como autônoma; ou seja, como tendo uma grande margem de autonomia em relação à sociedade no que respeita às possíveis relações entre educação e sociedade. Já as teorias educacionais críticas buscam compreender a educação tendo por base os determinantes sócio-históricos que condicionam o empreendimento educativo.

Tendo em vista que no cenário educacional brasileiro as correntes educacionais críticas dominaram a cena a partir da década de 70, é possível vislumbrar, então, a importância do papel que a corrente sociológica de corte marxista ou neomarxista teve na formação de toda uma perspectiva teórica sobre educação – as teorias educacionais críticas ou teorias dialéticas<sup>4</sup>. É importante ressaltar, pois, que os pesquisadores que se ocuparam em realizar análises com base nos pressupostos materialista-dialéticos possivelmente adotaram também as intenções ideológico-políticas de tais matrizes de pensamento. Além disso, não apenas houve tentativas de ampliar, elaborar ou simplesmente transmitir as

---

<sup>4</sup> Em verdade, haveria outras classificações mais detalhadas das correntes teóricas críticas no âmbito da educação, como a que apresenta o próprio Saviani (1995), quando diz preferir chamar sua perspectiva teórica de pedagogia histórico-crítica, em vez de simplesmente pedagogia dialética. Contudo, o que interessa neste trabalho não é saber das diferentes correntes, mas perceber que houve, e continua havendo, toda uma corrente teórica, muito associada a posicionamentos bem definidos, ideologicamente falando.

suposições, as hipóteses e as conclusões vinculadas a essa abordagem teórica. De fato, saindo do âmbito estrito da formalidade do mundo acadêmico, muitas dessas idéias foram estendidas ao mundo da prática, ao mundo dos professores mais concretamente e ao mundo das decisões de governo, quando os responsáveis por elas ou pessoas que comungavam do mesmo ideário ascenderam a cargos responsáveis pela administração da educação.

Esse era o contexto da época, com seus embates ideológicos. Como nos diz Saviani (1995), a década de 80, do século XX, foi pródiga em debates pedagógicos “*travados com razoável intensidade*” (p.1), em que, segundo o mesmo autor, expressou-se com hegemonia o assim chamado pensamento progressista, isto é, das idéias de esquerda, sendo o marxismo o de manifestação mais importante.

Para dizê-lo com outras vozes, que parecem ver esse pensamento com suspeição, o que caracteriza o pensamento pedagógico *soi disant* progressista é

como obter indicações de como a educação, no contexto contraditório em que se insere, pode contribuir para a transformação das relações de produção capitalistas, com a conseqüente instauração da sociedade socialista [...] é a recuperação da especificidade escolar, isto é, a transmissão/assimilação do ‘saber elaborado’ acumulado ao longo da história, tendo em vista a necessidade de instrumentalizarem-se as ‘camadas dominadas’ em função da referida transformação social. (ARANHA, 1992, pp. 7-8)

Como um exemplo interessante e esclarecedor das possíveis implicações dos pressupostos dessa perspectiva teórica no que diz respeito à avaliação, temos o posicionamento de Magda Soares (1978).

Em um simpósio sobre a utilização da avaliação educacional para incrementar as oportunidades educacionais sociais, a autora afirmou que a avaliação educacional não pode realizar esse incremento das oportunidades, porque é uma forma de dominação que legitima a cultura dominante e o modo de relação com a mesma, em detrimento das formas das camadas populares. Segundo a autora, o

enfoque psicológico do ensino e do estudante leva à ideologia do dom e do ideal meritocrático, naturalizando, assim, as desigualdades de resultados dentro da escola. Em função disso, somente a visão das ciências sociais, que buscam mostrar a estreita relação entre capacidades intelectuais e condições de vida, entre resultados escolares e classe social, tem pertinência nas análises sobre a realidade educacional. Ou seja, as possibilidades de fazer uso dos resultados, por exemplo, da Psicologia Diferencial, não teria sentido em um tal programa de teorização sobre a educação, inviabilizando, assim, propostas como a avaliação formativa, tal como pensada por Bloom, Hastings e Madaus (1983), ou mesmo a pedagogia da mestria ou *Mastery learning*<sup>5</sup>.

No debate pedagógico a que aludia Saviani, os pesquisadores que divulgaram as teorias educacionais críticas em contraposição às tradicionais não deixaram de apresentar, contudo, uma importante diferenciação dentro do âmbito das teorias educacionais críticas: as teorias crítico-reprodutivistas. Essas teorias são caracterizadas, segundo eles, por uma abordagem que enfatiza demais o caráter estrutural da escola no seu papel de reprodução das relações de classe, o que impediria qualquer outro papel, mormente o de conseguir-se, a partir da educação, a transformação social. Tamanho foi o empenho em explicitar essas diferenciações, que é interessante, para nosso entendimento do pensamento educacional a partir da década de 70, tecer algumas considerações sobre o que ocorreu com a obra de Pierre Bourdieu.

Segundo Catani, Catani e Pereira (2001), a obra de Pierre Bourdieu, principalmente as idéias apresentadas nas obras “A reprodução” e “Os herdeiros”, passou a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro durante os anos de 1979 a 1983, devido à forte politização das teorizações educacionais. Segundo os autores, essa obra passou a ser lida em uma operação de desconsideração de seus quadros científicos, que lhe conferiam sentido, sendo criticada pela ausência de pressupostos políticos. Isso ocorreu, segundo os autores, porque, à época, aprisionou-se a obra na dicotomia muito em voga da reprodução *versus* transformação. Ainda que se tenha reconhecido o autor como um teórico crítico, ele passou a ser considerado como politicamente desmobilizador, porque sua

---

<sup>5</sup> Alguns dos pressupostos dessa pedagogia serão apresentados mais adiante, na seção sobre modelos avaliativos.

teoria, se bem que possibilitasse instrumentos para a crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não municiava com armas para a ação.

Isso passou a ocorrer porque, na época em questão, a década de 80, de acordo com os mesmos autores, o campo educacional esteve muito inclinado a demandas heterônomas, isto é, demandas externas, alheias à lógica do campo considerado. Nessa medida, a politização do mesmo seria um indicador de seu elevado grau de heteronomia, sendo que se consideravam as teorias mais por seu potencial revolucionário imediato do que por qualquer outra razão. Para os referidos autores, os defensores da dicotomia reprodução *versus* transformação estavam empenhados – ainda que não todos – na construção de teorias pedagógicas bastante propensas à politização e à militância.

A partir da mudança da configuração política mundial, cujo marco inicial visível é a queda do muro de Berlim, houve uma diminuição da pujança teórica das correntes dialéticas.

Levando-nos a pensar sobre a maneira como os pesquisadores de diferentes épocas se vinculam às mais diferentes visões do mundo, Saviani (1995) atribui essa virada nos interesses teóricos ao fato de aqueles que seguiam o modismo marxista no período anterior terem passado, então, a outros modismos, traduzíveis em “*clichês como ‘pós-modernidade’, ‘transculturalidade’, ‘complexidade’, ‘lógica interativa e relacional’, ‘pluralismo de perspectivas’ etc*” (Saviani, 1995, p.2).

Ficam, então, algumas questões: quantos e quais teriam sido os seguidores do modismo marxista. Por que há essa predisposição de alguns, ou de vários, pesquisadores de seguirem alguma moda, não importa qual ela seja? Que valor dar a esses modismos? É possível escapar de se cair neles? E qual a influência que chegam a ter nas reflexões e nas ações? Todas essas questões parecem importantes, porque estão vinculadas ao papel da reflexão científica no mundo da prática, no entanto, não as responderemos em nosso trabalho.

Vimos, pois, que a reflexão educacional das décadas de 60 até 90 estiveram muito influenciadas por demandas heterônomas, que aparentemente vincularam fortemente questões epistemológicas a questões político-ideológicas. Se foi um modismo, como nos alerta Saviani (1995), deveríamos ser levados a repensar as ações e as derivações que surgiram das deduções realizadas a partir de seus pressupostos.

### 1.1.3 Panorama sobre as pesquisas feitas no Brasil sobre avaliação

Muito do que ocorreu no exterior em termos da história da avaliação e das implicações do pensamento sociológico em processos educacionais teve repercussão e aplicação entre nós.

Nessa medida, segundo Sousa (1995), até os anos 50 houve uma grande influência da Psicologia na avaliação educacional, sendo que a análise da problemática educacional no período era feita na perspectiva individual, as diferenças de desempenho sendo explicadas no plano biopsicológico. Avaliar a aprendizagem significava mensurar capacidades e características individuais por meio de testes, o que indica notoriamente a influência estadunidense. Já nos meados dessa década de 50, porém, começou-se a focalizar o estudo das relações entre o sistema escolar e a sociedade, teorizando-se sobre a determinação social da educação. Nesse momento, passou-se a considerar a avaliação como a verificação do desempenho escolar do aluno.

Depois disso, até a metade da década de 60, sob a influência da teoria do capital humano e do tecnicismo, passou-se a afirmar que a educação apresentava problemas por ser mal administrada. Dessa forma, justificava-se a mudança de foco, para um planejamento voltado para uma racionalização do trabalho.

Na década de 70, chegaram até nós as teorizações de Tyler sobre avaliação por objetivos. A concepção da avaliação como mensuração deu lugar, então, à dimensão tecnológica, que enfatiza o caráter cientificista e os métodos e os procedimentos operacionais, em busca, na verdade, de uma eficiência na educação.

Para Sousa (1995), na década de 80, as teorias crítico-reprodutivistas ampliaram a compreensão do fenômeno educacional, trazendo muito fortemente a questão da dimensão social sobre os resultados educacionais, como já havíamos visto. Contudo, segundo a autora, há uma visão persistentemente esquemática e fortemente ideologizada da realidade, sendo que a capacidade crítica não é acompanhada de propostas de mudança, o que conduziu, às vezes, ao imobilismo e ao pessimismo. Os estudos dessa época enfatizam o caráter contraditório do estado no papel de fomentador da educação, sendo que toda essa reflexão ocorreu dentro de uma perspectiva explicitamente assumida como política e que se dizia expressamente comprometida com os segmentos majoritários da população.

Em sua análise das pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil, Sousa (1996) constata uma série de deficiências que dão pistas sobre a dificuldade em se criar um conjunto de pesquisadores que contínua e sistematicamente investigassem sobre avaliação. Nas análises das teses e dissertações do período, a autora não encontrou evidências de articulação em torno de princípios ou eixos temáticos dessas pesquisas que revelassem movimento de continuidade ou aprofundamento entre si. Também não conseguiu verificar um posicionamento explícito de diálogo de cada pesquisa com as investigações já realizadas, mesmo que fossem da própria instituição, seja para corroborar conclusões, seja para opor-se a elas.

Em termos de foco, a maioria dessas pesquisas estudou a avaliação no ensino do primeiro grau, sendo que, em aproximadamente 50% delas, a visão da avaliação era por objetivos. Por outro lado, por volta de 40% das pesquisas restantes problematizaram essa visão, recorrendo predominantemente às teorias crítico-reprodutivistas; contudo, deram maior espaço às denúncias sobre as formas escolares de reprodução das desigualdades sociais do que propriamente às contradições que explorassem os elos de sua transformação.

Segundo a autora, no geral, essas pesquisas indicaram a importância de consolidar outras formas de vivenciar a avaliação na escola, incorporando a dimensão política, rompendo com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico ou da investigação do processo educacional.

Adotavam como alvo, então, a organização escolar e não apenas o aluno, pois é a primeira, segundo as teorizações de cunho crítico, que produz o fracasso escolar. Outra característica da época é que a literatura muda sua tônica sobre a avaliação, deixando de ser prescritiva para assumir um caráter mais descritivo e interpretativo.

Para mostrar a dificuldade na constituição de grupos que efetivamente discutissem as questões da avaliação educacional, a autora se pergunta sobre qual teria sido a destinação dada pelos pesquisadores que entrevistou aos resultados e ao conhecimento produzidos nas investigações sobre avaliação educacional. Nas suas análises, chegou às seguintes conclusões: a maioria dos pesquisadores não havia realizado anteriormente pesquisa sistemática sobre o tema e sua tendência quanto ao prosseguimento de estudos era de não prosseguir com pesquisas nessa área, ou seja, escolheram essa temática, mas não sabiam justificar o motivo da escolha; também não estavam dando continuidade a nenhum estudo de outros pesquisadores, não tendo formado grupos de pesquisa. Portanto, podemos imaginar que essas pesquisas tenham sido realizadas apenas como meios de conseguir uma titulação no nível da pós-graduação. Outra característica dessas pesquisas é que tiveram uma divulgação deficiente, tendo ocorrido predominantemente entre professores de escolas públicas de 1º e 2º graus, muitas vezes colegas de trabalho dos pesquisadores. A autora inferiu, assim, que a interlocução entre pesquisadores do campo da avaliação foi bastante precária nesse período.

Já no âmbito dos principais periódicos educacionais brasileiros, Vianna (1992a), Candau e Oswald (1995) e Barretto e Pinto (2000), em pesquisas tipo estado da arte, analisando as produções aparecidas nesses periódicos, dão-se conta de que há abundância e predominância de estudos que mais discutem idéias ou teorias sobre avaliação do que propriamente sugerem intervenções na prática escolar com o firme propósito de criar melhores condições para a realização da avaliação.

Segundo Candau e Oswald (1995), é pouco expressiva a presença de teorias específicas, modelos, métodos e técnicas, o que indica lacuna importante na produção de conhecimento no país. Em particular, falta instrumental que permita tratar de aspectos técnico-pedagógicos do processo de avaliação de acordo com a

perspectiva crítico-transformadora; ou seja, essa perspectiva pouco conseguiu elaborar propostas que se concretizassem na prática.

A esse respeito, Barretto e Pinto (2000) consideram que a ênfase no tratamento global da avaliação, unida à análise do seu papel ideológico e de controle social, tem sido feita mediante discurso de tom predominantemente genérico e com o caráter de denúncia, sem que sejam apontados caminhos alternativos. Segundo esses autores, tem-se a consciência do que a avaliação não deve ser, mas ela não é acompanhada de um esforço sistemático de construção de metodologia e instrumental que permitam o desenvolvimento de outra maneira de avaliar.

Se a discussão de idéias foi o enfoque maior em detrimento da proposição de caminhos a seguir na prática, pode-se dizer, contudo, que esses estudos contribuíram para a manutenção da reflexão sobre a temática, indicando também as mudanças por que têm passado muitas concepções sobre avaliação, tanto do ponto de vista de sua definição como do objeto e da abrangência do processo avaliativo.

Em termos de dispersão de abordagens, nos artigos considerados por esses autores, é possível encontrar desde aspectos filosóficos, pedagógicos, sociais, ideológicos, como explicações de conceitos e de práticas avaliativas. Por exemplo, dos 124 artigos analisados por Candau e Oswald (1995), 51% enfocavam esses aspectos, enquanto 32% dos 217 artigos analisados por Barretto e Pinto (2000) seguiam a mesma linha<sup>6</sup>.

Uma das hipóteses para tal proporção de estudos é uma grande preocupação por esclarecer as significações da avaliação educacional para o próprio meio acadêmico, o que se compreende bem, uma vez que grande parte das teorias e metodologias sobre avaliação tem ou tiveram origem no exterior. No entanto, como nos dizem Barretto e Pinto (2000), alguns dos temas abordados nos artigos repetem-se muito, sendo poucas as contribuições acrescentadas a cada versão. Observaram, também, um número significativo de transcrições de idéias, experiências, reflexões e

---

<sup>6</sup> Não havendo estudos mais recentes, não podemos saber que variações sofreram esses indicadores.

mesmo de pesquisas publicadas no exterior, o que nos leva a considerar outra hipótese: a de que, diante da exigência dos órgãos financiadores de pesquisas para que os pesquisadores publiquem, estaria havendo um reaproveitamento de temas e de conteúdos por parte dos autores, que estariam, algumas vezes, reciclando suas próprias produções, muito embora não sejam resultado de novas pesquisas ou de aprofundamento das reflexões, apresentando-as em outros espaços de divulgação científica.

Para Sousa (1998), atualmente estamos muito mais sob o impacto de tendências e estudos que procuram compreender as macro-estruturas determinantes de uma realidade em conjugação com o desempenho dos atores sociais que a constroem. Se há, então, mais idéias do que propostas sobre o que fazer em avaliação, como estaria ocorrendo a integração das contribuições críticas das últimas décadas na construção de instrumentos que permitam analisar o rendimento escolar e compreender os processos de produção das desigualdades sociais? Ou seja, do ponto de vista de idéias para a avaliação de sala de aula, realizada pelo professor, o que tem sido proposto?

No entender de Vianna (1993), o que se depreende dos enfoques atuais dos estudos e das pesquisas apresentados na comunidade acadêmica nacional é que há uma proposta radical de mudança sobre a avaliação do desempenho do aluno, nos seguintes sentidos: ela deve ocorrer em relação ao próprio aluno; não precisa ocorrer sob condições controladas; deve ter um sentido construtivo e não apenas administrativo, abandonando-se, assim, quaisquer considerações normativas; deve evitar incidir sobre construtos psicológicos, ou seja, propõe-se o abandono de uma visão apenas psicométrica – ainda que não se possa dizer realmente que algum dia os professores tenham tido conhecimento efetivo dessas técnicas e as tenham posto em prática sistemática e regularmente –; e, como última característica importante, deve possibilitar maior interação entre professor e alunos.

Nas conclusões de sua ampla análise, também Barretto e Pinto (2000) indicam que são as seguintes as características de um novo modelo de avaliação,

desejável por aqueles que criticam o paradigma positivista e que chegam a essa elaboração a partir das mais variadas vertentes teóricas:

1. Defesa de uma abordagem historicamente situada, que, em relação ao aluno, leve em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas também
  - a) A social,
  - b) A afetiva,
  - c) Seus valores,
  - d) Suas motivações,
  - e) Sua própria história de vida.
2. Por conta da busca da relação entre avaliação e qualidade do ensino, deve-se enfatizar as variáveis do processo muito mais do que o produto da educação.
3. A natureza do processo educacional deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social.
4. As mudanças apontam na direção:
  - a) Da autonomia, em relação ao indivíduo;
  - b) De uma ordenação democrática e, portanto, mais justa da sociedade, que pressupõe, em alguns casos, uma orientação socialista não claramente expressa.
5. O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica, centrando as atenções em torno:
  - a) Das condições em que é oferecido o ensino,
  - b) Da formação do professor e de suas condições de trabalho,
  - c) Do currículo,
  - d) Da cultura e organização da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais.

Ainda segundo Barretto e Pinto (2000), essa mudança de enfoque sobre a avaliação vem possibilitando a superação da tradição crítico-reprodutivista, bem como a elucidação dos condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente.

Mas, perguntamos: afinal, aonde nos pretendem levar todas essas propostas? Ainda que o professor não tenha, geralmente, acesso a todos esses arrazoados, aparecidos em publicações acadêmicas, surge diante dele um programa

de ação vastíssimo, que vai muito além das questões sobre a avaliação que realiza ao desempenhar sua tarefa profissional. Parece que se espera que o professor modifique inteiramente suas relações com o saber, com o conteúdo, com a sociedade, com seus alunos e colegas, em suma, que seja outra pessoa, ao menos que seja outro profissional.

Fernandes (2001) aponta que muitos discursos sobre avaliação escolar prescrevem aos professores comportamentos, regras e valores, bem como produzem, controlam e procuram regular suas identidades como avaliadores. O interessante em suas análises é que faz referência a autores que escrevem tendo por base a perspectiva dialética ou a mediadora, como Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcellos e José Eustáquio Romão. O que nos interessa, no entanto, é que a autora chega à conclusão de que esses discursos sobre a avaliação são fortemente reguladores da ação e da forma de ser dos professores. Quando propõem aos professores que reflitam, conscientizem-se, transformem-se, aprofundem-se, compreendam, busquem, superem, invistam, comprometam-se – prescrições recorrentes em tais discursos –, procuram induzir um conjunto de ações cujo objetivo é fazer com que produzam uma ação sobre si mesmos e sobre os alunos.

Refletir sobre a prática para transformá-la, analisar suas próprias posturas, tomar consciência do significado da prática da avaliação, mudar sua postura em relação à avaliação, à educação e à sociedade, aprofundar seus conhecimentos em teorias de conhecimento, buscar alternativas para os problemas da avaliação, compreender efetivamente o problema da avaliação, dar passos pequenos na direção certa, buscar procedimentos metodológicos em direção à autonomia, superar a lógica do "detetive" em relação aos erros dos alunos, investir suas energias e potencialidades não no controle, mas na aprendizagem dos alunos, estar a serviço da transformação, abrir mão do uso autoritário da avaliação, comprometer-se com o processo de transformação da realidade, alimentar um novo projeto comum de escola e de sociedade (FERNANDES, 2001, p.6).

É até mesmo difícil de resumir o posicionamento sobre a avaliação desse tipo de discurso, porque, na verdade, sua intenção é indicar todo um conjunto

de ações voltadas para transformar as relações existentes no social, um programa de ações, em suma. Poderíamos apontar, inclusive, inúmeros outros autores ou obras (Saul 1994 e 1999; Abramowicz (1999), revista *Idéias* números 22 e 30, revista *AEC* número 60 etc) que tecem considerações do mesmo teor. No entanto, uma grande inquietação em relação à vasta teorização sobre avaliação diz respeito, justamente, aos porquês da não ocorrência de uma prática escolar condizente com essa produção.

Em síntese, vimos com Guba e Lincoln (1989) que há quatro gerações avaliativas, cada uma com suas preocupações específicas, com diferentes definições de avaliação, com os respectivos modos de realizá-la, enfatizando alguns aspectos (políticos, de valores, técnicos) em detrimento de outros.

Isso poderia nos levar a inferir uma evolução histórica linear dessas fases, com a conseqüente ilação de que tenha havido abandono das práticas anteriores no suceder das gerações. Muito pelo contrário. Como nos alerta Bonniol e Vial (2001), vemos hoje que os diferentes modos de pensar e as diferentes práticas que se formaram há muito tempo continuam sendo aplicados com toda vigência. Mesmo que, a partir da década de 70, a reflexão acadêmica sobre educação e avaliação tenha sofrido forte influência sociológica e político-ideológica, tornando-se bastante voltada à politização e vinculando-se às abordagens materialista-dialéticas, continua a haver dispersão de visões, de interesses e uma variedade de prescrições sobre a forma correta de realizar uma avaliação.

Mas como interpretar essas inúmeras tentativas teóricas de captar o que seja a avaliação? No caso das pesquisas brasileiras, segundo os vários autores aqui citados, estas caminharam muito mais em um sentido de comentar abordagens teóricas, ou mesmo denunciar e propor caminhos com base em pressupostos crítico-transformadores.

Tendo em vista que um dos propósitos da pesquisa é verificar as possíveis influências das diferentes abordagens para a formação do professor, em vez de considerarmos definições de avaliação, algumas das quais já foram apresentadas, parece-nos mais interessante apresentar e trazer à reflexão algumas das abordagens,

entendidas não mais como simples definições, mas como todo um conjunto de visões e práticas que determinam o fazer dos diferentes grupos de pesquisa,

## **1.2 A compreensão das diferentes perspectivas avaliativas**

### **1.2.1 Teoria *versus* discurso**

Apresentamos aqui uma forma de compreender a convivência das diferentes perspectivas avaliativas, como se todas elas fossem discursos, no sentido proposto por Tomas Tadeu da Silva (2002). Isso certamente nos ajudará a perceber que essas diferentes perspectivas não devem ser entendidas tanto como possibilidades de compreensão do real, mas sim como tentativas de construção e intervenção na realidade, para transformá-la segundo os próprios interesses.

Essa abordagem nos libera de quaisquer fixações em determinado modelo, permitindo também que, num processo de formação sobre avaliação, dentro de um espírito de pluralismo de valores, não se privilegie ideologicamente alguma visão em detrimento de outras.

Quando lemos relatórios de pesquisas, artigos científicos e manuais de pesquisa sobre uma determinada área, deparamos com diferentes conceitos, tais como teorias, modelos, paradigmas. O mesmo ocorre no que se refere ao campo da pesquisa em avaliação. Porém, nele, esses diferentes conceitos parecem ser usados como sinônimos por diversos autores.

Smith (1997), por exemplo, utiliza os termos modelos ou abordagens conceituais (*models* ou *conceptual approaches*); De Ketele (1993) e Gipps (1994) preferem paradigmas avaliativos; Bonniol e Vial (2001) referem-se a teorizações ou correntes de avaliação, e mesmo a modelos; Nevo (1983) refere-se a abordagens e informa que Stake (1981) prefere o termo persuasões (*persuasions*) a modelos; Stufflebeam (2001) explica que, dependendo do contexto, prefere o termo abordagem avaliativa (*evaluative approach*) a modelo avaliativo (*evaluation model*) porque o primeiro é amplo o bastante para incluir tanto práticas ilícitas como louváveis de avaliação; já Vianna (2000) utiliza modelos avaliativos.

Poderíamos investigar os motivos pelos quais esses autores nomeiam de forma diferente as mesmas realidades; no entanto, esse não é o objetivo desta

pesquisa. O que analisamos aqui são as possíveis significações desses conceitos, procurando desvelar o porquê desse uso intercambiável entre os diferentes autores.

Afinal, o que é a avaliação, ou que pensamento ou que intenção está por detrás desse movimento da pesquisa sobre avaliação?

Antes de passar à apresentação de alguns desses discursos – daqueles mais voltados para a avaliação dos alunos – é importante dizer que, ao longo do tempo, foi-se constituindo uma comunidade de reflexão sobre avaliação, composta tanto por práticos – os avaliadores -, como por acadêmicos que continuamente pesquisaram e formaram pesquisadores para essa área. É importante fazer essa distinção, porque, como já nos foi mostrado por Sousa (1996), há pesquisas em avaliação cujos autores não permaneceram na área, o que parece não contribuir para a criação e a manutenção de uma comunidade de práticas e de reflexões.

Já nos EUA, essa comunidade de práticos e pesquisadores, preocupada com a dispersão de abordagens avaliativas existentes, resolveu criar um comitê (*Joint Committee on Standards for Education Evaluation*) para o estabelecimento de regras para a realização de avaliações, independentemente da abordagem que se queira privilegiar. Dessa forma, estabeleceram regras para a avaliação de programas, de pessoal e de alunos.

A seguir, apresentamos, então, definições de três termos que se fazem presentes nos discursos sobre avaliação. São eles: teoria, paradigma e modelo. E também apresentamos uma visão de discurso, presente nas ciências humanas, que nos permite vislumbrar o quanto a teoria, de certo modo, inventa o próprio objeto de suas reflexões; com isso, podemos ter mais subsídios para lidar com a dispersão de visões sobre a avaliação.

## **Teoria**

De acordo com Gipps (1994), uma teoria se refere a dispositivos para organizar e dar sentido a fatos, sendo uma estrutura, uma armação, um meio que permite compreender, explicar e predizer. Constitui-se mediante o processo de

trabalho analítico, sendo a análise conceitual, abstrata, o meio para isolar dimensões e componentes que farão parte da mesma.

Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2002) afirma que a teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Esses conceitos dirigem a atenção para certos aspectos que, sem esses conceitos, não seriam vistos, organizando e estruturando a forma de ver a realidade de quem utiliza a teoria. Por exemplo: as teorias críticas do currículo, ao deixarem de lado, ou melhor, ao deixarem de enfatizar os conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem, em favor dos conceitos de ideologia e poder, passaram a fomentar uma nova perspectiva de análise sobre a educação.

Nessa medida, devido a seu caráter conjectural, passível de correção e aperfeiçoamento, as teorias não são falsas nem verdadeiras, mas úteis ou inúteis. Para Teles (1999), uma teoria útil é aquela que ajuda na compreensão do que temos observado e levanta novas questões e possibilidades. Essencialmente, para essa autora, uma teoria é um conjunto de convenções criadas pelo teórico. Ao tentar explicar os eventos em que está interessado, o teórico faz uma livre escolha quanto às espécies de evidências que focaliza e quanto aos fundamentos sobre os quais será julgado seu valor.

Como exemplos de teorias, temos: (1) a teoria da evolução das espécies animais e vegetais, que vale para todos os seres vivos do planeta e explica a adaptação individual, a formação de novas espécies, a seqüência de fósseis, a semelhança entre espécies parentes etc; (2) a teoria mecânica de Newton, que explica não apenas os movimentos dos planetas em torno do sol, mas também a formação das marés, a queda dos corpos na superfície da Terra, as órbitas dos satélites, foguetes etc. (3) as teorias das diferentes escolas psicológicas: o estruturalismo, o funcionalismo, o behaviorismo, o gestaltismo etc.

E como exemplos de teorias educativas, com os conceitos que enfatizam, temos, segundo Silva (2002):

<b>Teorias Tradicionais</b>	<b>Teorias Críticas</b>	<b>Teorias Pós-críticas</b>
ensino	ideologia	identidade, alteridade,
aprendizagem	reprodução cultural e social	diferença
avaliação	poder	subjetividade
metodologia	classe social	significação e discurso
didática	capitalismo	saber-poder
organização	relações sociais de produção	representação
planejamento	conscientização	cultura
eficiência	emancipação e libertação	gênero, raça, etnia,
objetivos	currículo oculto	sexualidade
	resistência	multiculturalismo

## **Paradigma**

Para Thomas Kuhn, segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (2001) e Gipps (1994), a pesquisa científica é orientada não apenas por teorias, no sentido de uma coleção de leis e conceitos, mas por algo mais amplo, o paradigma. Trata-se de uma espécie de teoria ampliada, formada por leis, conceitos, modelos, analogias, valores, regras para a avaliação de teorias e formulação de problemas. Esse conjunto fornece a estrutura, a armação, a partir da qual se vê e se entende um problema ou uma atividade particular. O paradigma a partir do qual se trabalha determina, assim, o que se busca, o modo como se interpreta o que se observa, e como se resolvem os problemas que surgem.

Segundo Bonniol e Vial (2001), apesar de a palavra paradigma ter uma vinculação muito forte com o saber das ciências, mormente as experimentais, pode também ser empregada em relação à visão de mundo que age sobre nós, quase independentemente de nossa razão, que se expressa por imagens mais que por demonstrações. Para os autores, a visão de mundo é algo que se presume, sem, contudo, ter-se a certeza de que se está nela. Um exemplo da distinção que fazem entre paradigma como visão de mundo e paradigma como saber científico sobre a realidade é o saber que a Terra é redonda e não plana. Vial (1994) ressalta que esse saber significou uma mudança na visão de mundo e não uma mudança paradigmática.

## Modelo

Segundo Mora (1996), há muitos sentidos em que a palavra modelo é empregada: o metafísico, o estético, o ético ou humano e o epistemológico. Epistemologicamente, foi entendida também em muitos sentidos diferentes (Mora, 1996, pp. 481-82):

1. *“Modo de explicação da realidade, especialmente da realidade física.”* Por exemplo, o “modelo mecânico” seguido por Galileu e Newton. Lorde Kelvin dizia *“só se pode entender uma classe de processos físicos quando se pode apresentar um ‘modelo mecânico’ dos mesmos”* (apud Mora, 1996, p.481).
2. *“Forma de representação de uma realidade ou série de realidades, de um processo ou série de processos”*. Exemplo de modelos: desenhos, planos, maquetes.
3. Às vezes, *“modelo é equivalente a uma teoria. Indicou-se, outras vezes, que há diferenças entre modelo e teoria. Outras vezes, sugeriu-se que uma teoria pode ter diversos modelos ou pode modelar-se de vários modos”*.
4. Modelo é um *“sistema que é tomado para entender outro sistema, por exemplo, quando se toma a passagem de um líquido por um canal como um modelo de tráfego”*. Este sentido tem muitas aplicações práticas.
5. Modelo é um *“sistema sobre o qual se pretende apresentar uma teoria. Ele é, então, a realidade – efetiva ou suposta – que a teoria trata de explicar. Pode haver várias teorias para um modelo e pode-se discutir que teoria o explica de maneira mais satisfatória. Pode haver uma teoria para a qual se procura um modelo, assim como uma teoria que, tendo resultado satisfatória na explicação de um modelo, seja capaz de aplicar-se a outros modelos.”*

Já no âmbito da reflexão sobre a avaliação, segundo Smith (1997), os modelos avaliativos são abordagens conceituais que definem a natureza e os propósitos das avaliações, descrevem o objeto avaliado, estruturam e guiam os procedimentos avaliativos e comunicam a natureza da avaliação para os diferentes clientes e audiências da avaliação, ou seja, acabam por definir, justificar ou até mesmo inventar métodos<sup>7</sup>.

## **Discurso**

De acordo com Silva (2002), a noção de teoria nas ciências experimentais e naturais supõe que a mesma descobre o real, havendo mesmo uma correspondência entre o real e a teoria. No âmbito dessas ciências, a teoria refletiria a realidade, sucedendo, portanto, do ponto de vista ontológico, ao que representa.

Contudo, da perspectiva do pós-estruturalismo, segundo nos informa esse autor, esse viés representacional é problemático, porque é impossível separar a descrição simbólica, lingüística, da realidade – a teoria – de seus efeitos de realidade. Com isto, quer-se dizer que uma teoria não fica restrita à descoberta, à descrição ou à explicação da realidade, porque está irremediavelmente implicada na sua produção. Quem faz uso de uma teoria envolve-se, na verdade, em um processo circular, descrevendo como uma descoberta algo que o próprio uso da teoria criou, porque, em um primeiro momento, o que foi feito foi criar o objeto, para depois descobri-lo, e, por um artifício retórico, apresenta-se o criado como uma descoberta.

Para Silva (2002), faz mais sentido, portanto, falar-se em discursos ou textos do que em teorias. Com essa mudança, fica destacado precisamente o envolvimento das descrições lingüísticas da “realidade” em sua produção, ou seja, quando se discursa sobre um objeto, ainda que se pretenda apenas descrevê-lo “tal

---

<sup>7</sup> Segundo Morandi (2002, p.17), o método é “*um modo organizado e consciente de práticas, regularidade implícita ou explícita de mecanismos de ação, de um fazer e de como fazer.[...] Não é um resultado, ou o meio assegurado de produzir um resultado, e, portanto, uma solução preestabelecida, mas uma maneira de envolver práticas concebidas. [...] Ele é simultaneamente procedimento e concepção do fazer.*”

como ele realmente é”, o que se está fazendo, efetivamente, é produzir uma noção particular desse algo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação.

Para o mesmo autor, em relação à noção de teoria, a noção de discurso tem as seguintes vantagens: (1) dispensa quem dela faz uso do esforço de separar asserções sobre a realidade de asserções sobre como esta deveria ser, na medida em que ambas têm “efeitos de realidade” similares - fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser; (2) poupa a espinhosa tarefa de definir certos objetos com que se trabalha, uma vez que as definições não são utilizadas para capturar, de uma vez por todas, a verdadeira significação de algo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que esse algo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que se fala desse algo depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. A definição não revelaria a essência de algo, mas o que determinada teoria pensa que seja esse algo.

Nessa medida, para o que vimos apresentando até agora, a noção de discurso nos parece bastante apropriada para compreendermos como lidar com a dispersão de visões sobre a avaliação: cada uma das inúmeras tentativas de criar meios para avaliar algum aspecto da realidade constitui-se, em suma, em um discurso sobre a avaliação, elaborado por um pesquisador ou prático, ou mesmo por um grupo deles.

Esses diferentes discursos sobre a avaliação podem ter sido também, assim como ocorreu no pensamento educacional na década de 80, influenciados por demandas heterônomas, mormente as ideológico-políticas, como o foram as pedagogias progressistas, tal é o caso das abordagens associadas à quarta geração avaliativa. No entanto, o fato de algumas teorizações estarem muito vinculadas a alguma ideologia específica não é nenhum problema. O importante, apenas, segundo nosso parecer, é deixar claro, por uma questão de honestidade intelectual, que a visão que se preconiza tem por trás de si toda uma outra perspectiva, como a dialética-materialista, por exemplo.

Aqui, ocorre o que parece comum em todos os ambientes de teorizações acadêmicas. Por exemplo, segundo Denzin e Lincoln (1998), a história da pesquisa qualitativa é complexa, não tendo havido ao longo de todas suas fases de desenvolvimento no século XX uma abordagem que tenha predominado sobre as demais, indicação de que não se deve interpretar o aparecer de novas abordagens como uma evolução das mesmas. Hoje, as diferentes abordagens qualitativas surgidas ao longo do século XX mantêm-se plenamente vivas, convivendo lado a lado, entre outros motivos porque o entendimento principal dos diferentes pesquisadores sobre a pesquisa seja a dúvida “*de que qualquer discurso tenha um lugar privilegiado, e de que qualquer método ou teoria possa reivindicar um conhecimento autorizado*” (Richardson, 1991, p.173, *apud* Denzin e Lincoln, 1998, p.2).

### **1.2.1 Alguns discursos sobre a avaliação**

Das diferentes apresentações a respeito das diversas abordagens sobre a avaliação, baseamo-nos aqui na de De Ketele (1993), porque é uma das que tratam da avaliação do rendimento escolar, em vez de ocupar-se apenas da avaliação de programas, como o fazem Worthen e Sanders (1987), Smith (1997) e Stufflebeam (2001).

De Ketele (1993) apresenta as diversas abordagens, agrupando-as da seguinte forma: (1) paradigma da intuição pragmática; (2) paradigma docimológico; (3) paradigma sociológico; (4) paradigma da avaliação centrada em objetivos - com duas correntes, (a) abordagem de Ralph Tyler; (b) pedagogia da mestria ou do domínio; (5) paradigma da avaliação formativa em um ensino diferenciado; (6) paradigma da avaliação a serviço da decisão - com duas correntes, (a) modelo CIPP, de Daniel Stufflebeam; (b) modelo da avaliação ao serviço de uma pedagogia da integração, de De Ketele; (7) paradigma da avaliação centrada sobre o consumidor, de Michael Scriven; (8) paradigma da avaliação centrada sobre o cliente ou paradigma da avaliação responsiva, de Robert Stake; (9) paradigma econômico; (10) paradigma da avaliação como processo de regulação.

Os paradigmas que têm vínculos diretos com a sala de aula, nosso interesse primeiro nesta pesquisa, são os indicados pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6b e 10, os quais abordamos a seguir.

### **(1) Paradigma da intuição pragmática dos professores**

Segundo De Ketele (1993), esse paradigma está na base da maioria das práticas avaliativas dos professores, apesar das várias tentativas teóricas e de formação que têm procurado substituí-lo por outras práticas.

Nele, o ato avaliativo é entendido como um ato intuitivo, sem a preocupação de definir com precisão objetivos, critérios, modo de sintetizar as informações disponíveis, modo de interpretar as informações ou mesmo o modo de utilizar os resultados. A avaliação é um ato fortemente vinculado à pessoa do avaliador, no caso o professor, na medida em que ele é quem conduz a aprendizagem, reivindicando administrar suas responsabilidades com consciência profissional, sendo a pessoa mais bem posicionada para conhecer bem os desempenhos de seus alunos.

Por conta das suas limitações de tempo, os professores quase não se dedicam à preparação das situações de avaliação, sendo que as notas constituem sua principal arma para motivar os alunos e até mesmo para controlar a disciplina. O sistema de notas os dispensa de justificar os conteúdos precisos das provas e oferece alguma aparência de objetividade.

Poderíamos concluir, segundo De Ketele (1993), que a primeira função desse tipo de avaliação é contribuir para a certificação do bom resultado dos alunos. No entanto, afirma o autor, essas práticas têm como primeira função a gestão social: gestão da classe, pelo poder de motivação e de sanção da nota; gestão institucional, uma vez que os professores podem ser julgados por seus colegas ou pelas secretarias de educação, a partir do perfil das notas que serão publicadas; gestão das relações com os pais, mantendo-os afastados de certas formas de pressão. Nesse quadro, a função de certificação é apenas secundária, subordinada à função de gestão social.

Entre nós, como não há a obrigatoriedade de se fazer uma divulgação pública de todas as notas, quer seja para os demais colegas, para a secretaria da educação ou mesmo para os pais, as gestões institucional e de relação com os pais não parecem ter a relevância que tem na experiência do autor.

De Ketele indica que, apesar de existirem muitos trabalhos sobre avaliação denunciando explicitamente as práticas desse paradigma, procurando substituí-las ou fazê-las evoluírem com a proposição de outros paradigmas, é possível encontrar na literatura especializada argumentos que o defendem. Uma das linhas de argumentação tem por base os estudos sobre os preditores do sucesso acadêmico futuro: a maior parte dos estudos mostra que as notas escolares são melhores preditores que os resultados de testes objetivos, sejam eles de atitude, de personalidade ou de desempenho escolar padronizados<sup>8</sup>. A outra linha discute se, no final das contas, a abordagem intuitiva e pragmática dos professores não vale mais que a abordagem dos *experts* da avaliação, que tendem a dissociar formação e avaliação, e avaliação formativa e certificativa (uma dissociação possível no plano das idéias, mas improvável socialmente), e que promovem concepções que não são isentas de vieses (a arbitrariedade na escolha dos objetivos, dos critérios etc).

## **(2) Paradigma docimológico**

Segundo De Ketele (1993), está essencialmente orientado para a fidedignidade<sup>9</sup> das avaliações, tendo surgido na França da preocupação com a fidedignidade dos resultados dos exames Baccalaureat, por isso seu nome, docimologia, significa ciência dos exames. Alguns estudos, como o de Henri Piéron (1977), mostraram que para uma mesma prova era possível conseguir diferentes notas, se: o grupo de professores corretores fosse diferente; o mesmo professor corrigisse a mesma prova depois de um certo tempo; fosse melhorada a apresentação da prova, isto é, a organização da escrita e a ocupação dos espaços da folha de

---

<sup>8</sup> Ver Vianna (1987).

<sup>9</sup> “A fidedignidade ou a precisão de um teste diz respeito à capacidade que ele deve possuir – a de medir sem erros -, donde os nomes precisão, confiabilidade e fidedignidade. Medir sem erros significa que o mesmo teste, medindo os mesmos sujeitos em ocasiões diferentes, ou testes equivalentes medindo os mesmos sujeitos na mesma ocasião produzem resultados idênticos”. (Pasquali, 1997, p.127). Gipps (1994, p.vii) acrescenta que medir sem erros significa também que os resultados serão os mesmos quando considerados por avaliadores distintos.

questões. E essas diferenças eram de tal ordem que comprometiam a justiça da avaliação, uma vez que se percebeu que candidatos reprovados em certas bancas examinadoras teriam sido aprovados por outras bancas, talvez menos rígidas, na mesma época.

Neste paradigma, a avaliação é uma atividade de comparação entre uma produção escolar a ser avaliada e um modelo de referência, comparação que é influenciada por determinantes sistemáticos, que tanto se referem às características escolares, como às características pessoais e sociais do avaliador.

Atualmente, segundo De Ketele (1993), houve uma diminuição nos trabalhos docimológicos. Em contrapartida, houve o aparecimento de um movimento preocupado em criar uma edumetria, ou seja, uma ciência da medida no campo das ciências da educação, porque se percebeu que a medida no campo da educação não poderia reduzir-se somente aos modelos psicométricos, em que o conceito de fidedignidade, por exemplo, é pensado exclusivamente em termos de diferenciação de pessoas.

### **(3) Paradigma sociológico**

Este paradigma está vinculado, de acordo com De Ketele (1993), aos trabalhos sociológicos interessados no papel da escola como mecanismo de reprodução social, como já vimos em seções passadas.

Nesse processo de reprodução social, a avaliação tem um papel importante. Para Bourdieu (1966), segundo De Ketele (1993), toda vez que a escola ignora, no conteúdo transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento as desigualdades culturais entre os diferentes alunos das diferentes classes sociais, está favorecendo os mais favorecidos socialmente e desfavorecendo os menos favorecidos. Ou seja, quando trata igualmente os desiguais, do ponto de vista de direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais em relação à cultura.

Segundo De Ketele (1993), para Perrenoud (1984), a avaliação escolar evidencia mais certas diferenças do que outras e, a partir de desigualdades reais idênticas, não fabrica as mesmas hierarquias formais. Seus mecanismos de seleção e de deformação não são simplesmente conseqüências de todo o ritual de administração de provas (a escolha dos momentos de aplicação, a escolha de questões, sua ponderação, os critérios de correção, a utilização dos resultados...). Por um lado, porque as avaliações formalizadas não são de modo algum independentes das avaliações informais, implícitas, que são realizadas continuamente durante as interações na classe; por outro, o comportamento do professor é influenciado pela avaliação formal tanto quanto pela avaliação informal, em particular quando ele leva cada aluno a formar uma imagem de seu próprio valor escolar. Assim, ao mesmo tempo em que avaliação tende a tornar mais visíveis certas diferenças que já existiam no início do trabalho escolar, observa-se uma indiferença quanto às diferenças, por conta da realização de um ensino indiferenciado para alunos diferentes, o que contribui para manter ou acentuar as desigualdades culturais.

#### **(4) Paradigma da avaliação centrada em objetivos**

##### **(a) Abordagem de Ralph Tyler**

A avaliação consiste unicamente em uma confrontação entre um desempenho e os objetivos fixados. Nessa concepção, os objetivos são determinados anteriormente ao processo de ensino pelos responsáveis pelos programas escolares, e a avaliação ocorre ao final do processo de formação, para indicar quais alunos dominam quais objetivos. A informação resultante tem dois usos: em relação aos alunos, permite a certificação de seu estudo; em relação aos objetivos, permite aos formadores regularem o processo de formação, ou, mais globalmente, permite aos responsáveis pelo programa o reajuste dos objetivos e dos meios de realização do mesmo.

De acordo com De Ketele (1993), essa abordagem supõe oito etapas: 1- a determinação dos objetivos; 2 – a classificação dos objetivos em um sistema de categorização, uma taxonomia; 3 – a classificação dos objetivos em termos

comportamentais; 4 – a determinação de situações e de condições nas quais o domínio dos objetivos pode ser demonstrado; 5 – a explicação das finalidades e dos fundamentos da estratégia ao pessoal que aplicará o programa; 6 – a escolha e o desenvolvimento das técnicas de medida apropriadas; 7 – a coleta dos dados de desempenho; 8 – a comparação dos desempenhos aos objetivos comportamentais.

**(b) Pedagogia da mestria ou do domínio**

Inicialmente desenvolvida e promovida por Benjamin Bloom, trata-se de um modelo bastante rico, com base nos trabalhos de John B. Carroll (1963).

Esse modelo será explicado com um pouco mais de detalhe, porque é um contraponto evidente ao posicionamento de Soares (1978), que apresentamos na seção 1.1.2.

Segundo Block (1971), em vez de ver a aptidão como um índice do nível no qual um aluno poderia aprender, Carrol definiu a aptidão como uma medida da quantidade de tempo requerida para aprender uma tarefa, em certo nível criterial, sob condições de instrução ideais. Na sua forma mais simples, seu modelo propõe que, se a cada aluno for oferecido o tempo de que ele necessita para aprender em um certo nível, e se ele despende o tempo requerido, então pode-se esperar que ele atingirá o nível. Contudo, se não for oferecido tempo suficiente ao aluno, então o grau no qual poder-se-á esperar que aprenda será uma função da razão entre o tempo realmente gasto na aprendizagem e o tempo necessário para aprender a tarefa, o que está indicado na fórmula abaixo:

$$\text{Grau de aprendizagem} = f\left(\frac{\text{Tempo Realmente Gasto}}{\text{Tempo Necessário}}\right)$$

Em verdade, o próprio tempo necessário depende de vários fatores: a aptidão específica para uma tarefa dada, a capacidade de compreender a instrução e a qualidade desta. Quanto ao tempo realmente consagrado à aprendizagem, ele

depende essencialmente do tempo posto à disposição do aluno e do grau de perseverança do mesmo.

Segundo De Ketele (1993), essas idéias de Carroll levaram Bloom a desenvolver a idéia da pedagogia da mestria, ou do domínio, como também é conhecida, cujas características principais são: a necessidade de precisar claramente os resultados esperados ao fim de um curso ou de uma seqüência de aprendizagem; a preparação dos alunos para que possam começar proveitosamente a seqüência de aprendizagem; o enriquecimento da aprendizagem com retroações freqüentes e correções das dificuldades de aprendizagem; não passagem à aprendizagem seguinte se a aprendizagem em que se está não estiver suficientemente dominada.

Esses fundamentos da pedagogia do domínio<sup>10</sup>, segundo De Ketele (1993), conduziram Bloom a naturalmente distinguir três tipos de avaliação, de acordo com os momentos e as funções da mesma: (1) para bem preparar o aluno para começar uma aprendizagem, recorre-se à avaliação diagnóstica; (2) para ajudá-lo durante a aprendizagem, recorre-se à avaliação formativa; (3) ao fim da aprendizagem, controlar-se-á o domínio dos objetivos fixados mediante uma avaliação somativa, que é, em suma, uma avaliação certificativa.

Segundo De Ketele (1993), mesmo reconhecendo a contribuição do paradigma da avaliação centrada em objetivos para o desenvolvimento da avaliação educacional, há autores que puseram em evidência não apenas certas limitações das duas abordagens como também certos malefícios. Criticou-se a exigência de formular todos os objetivos em termos de comportamentos observáveis; estigmatizou-se a tentação de fragmentação do ensino em micro-objetivos; pôs-se em

---

<sup>10</sup> Em termos de continuidade do desenvolvimento do paradigma, a pedagogia da mestria continua a se desenvolver, sendo um dos caminhos da reforma educacional nos EUA. Paralelamente à aplicação do Mastery Learning, tem-se aplicado também um modelo baseado em Tyler, conhecido como Outcome Based Education (educação baseada em resultados). Pode-se obter outras informações sobre as conexões entre as duas e suas relativas diferenças em Education Commission of the States (1995), McNeir (1993), Fuchs (1985) e Guskey (1985).

Na França, há um grupo de trabalho ativo, desenvolvendo aplicação da teoria e formação na escola, que denomina a teorização que seguem com a sigla PMEIV, *Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant*. Pode-se encontrar as bases desse trabalho nos seguintes artigos, indicados nas referências bibliográficas: *Textes de base dur la Pédagogie de Maîtrise*, *Les sources de la PMEIV* e *Le Temps dont ils ont Besoin pour Apprendre...Pédagogie de Maîtrise*.

evidência que, para os professores, é pouco natural a abordagem ao trabalho pelos objetivos e que existem outras abordagens também valiosas; pôs-se em evidência a estrutura piramidal de relações de poder dos dois modelos: do exterior, os responsáveis operam as escolhas fundamentais, ao professor cabe a confrontação com o aluno e o julgamento final, o aluno sujeita-se aos julgamentos do professor, particularmente quando se trata dos objetivos ligados ao saber ser.

### **(5) Paradigma da avaliação formativa em um ensino diferenciado**

Michael Scriven (1967), ao criar o termo avaliação formativa, insistiu sobre o fato de que os erros cometidos durante um processo não são nem repreensíveis nem manifestações patológicas, mas fazem parte do processo normal de aprendizagem. Dessa forma, surgiu a distinção e a oposição entre a avaliação somativa, que é um balanço dos desempenhos adquiridos ao final de uma aprendizagem, servindo de uma certificação, e a avaliação formativa, que é realizada durante um processo inacabado de aprendizagem, com a finalidade de melhorá-lo.

Essa concepção de avaliação formativa se desenvolveu posteriormente em muitas direções, sendo uma delas o paradigma da pedagogia do domínio, visto acima. Na Europa, um dos movimentos mais poderosos sobre avaliação formativa foi gerado por um colóquio em Genebra, em 1978, entre pesquisadores suíços, belgas e franceses (que, posteriormente, constituíram a Associação para o Desenvolvimento das Metodologias da Avaliação – ADMEE, em plena atividade atualmente), que não somente precisaram o conceito, mas também o orientaram para um paradigma de pedagogia diferenciada (De Ketele, 1993).

Linda Allal (1986), na obra “A Avaliação Formativa num ensino diferenciado”, recolhe as discussões do referido colóquio, afirmando que toda avaliação tem uma função de regulação. Contudo, enquanto a avaliação prognóstica e a avaliação somativa fazem uma regulação no sentido de garantir que as características dos alunos respondam às exigências do sistema, a avaliação formativa, contrariamente, deve garantir que os meios de formação correspondam às

características dos alunos. Nessa perspectiva, Allal (1986, p.178) propõe a seguinte seqüência das etapas fundamentais da avaliação formativa:

1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

A finalidade pedagógica dessas etapas, segundo a autora, é a individualização dos modos de ação e de interação pedagógicas, a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação.

Segundo De Ketele (1993), além do desenvolvimento do conceito de avaliação formativa, o colóquio de Genebra fomentou uma reflexão muito rica em torno dos conceitos de ensino diferenciado e de pedagogia diferenciada. Reflexão que teve sua origem nos trabalhos procedentes do paradigma sociológico, acima citado, tendo como finalidade tentar responder às constatações de desigualdades sociais, reforçadas pelos processos habituais de avaliação.

Contudo, afirma De Ketele (1993), ainda que a avaliação formativa, na perspectiva da diferenciação, seja um elemento importante para responder a essas constatações, ela não se constitui no único elemento para tanto. Haveria que se perguntar também: se não se devem variar os objetivos pedagógicos em função das características dos alunos; ou se, contrariamente, deve-se impor o domínio de competências idênticas mínimas e realizar a diferenciação nas outras competências; se não se deve ter como eixo da formação as capacidades ou competências transversais, de base idêntica para todos, mas variando e diferenciando os suportes de acordo com os alunos; se não se deve variar, expondo o aluno a diferentes métodos, a fim de que ele encontre aquele que lhe convém.

Podemos encontrar também um intenso desenvolvimento nas pesquisas sobre avaliação formativa na Grã-Bretanha (por exemplo, Black e William, 1998b, que fizeram uma pesquisa tipo estado da arte da avaliação formativa em sala de aula – *classroom formative assessment*; *Assessment Reform Group*, 1999; Torrance e Prior, 1998; McCallum, 2000).

Segundo McCallum (2000),

“A avaliação é formativa somente quando a comparação do nível atual com o nível de referência produz informação que é, então, utilizada para fechar a brecha existente. Na avaliação formativa, o professor e o aluno fazem julgamentos do trabalho do aluno e das estratégias de aprendizagem em relação com os objetivos de aprendizagem. Ambos podem oferecer feedback (retroalimentação) sobre o que está bem realizado, mas o professor, como o outro mais versado, decide o que é necessário para fechar a brecha. A responsabilidade do aluno é usar a informação, para fechar a brecha.” (p.1)

Com base em Black e William (1998a), o *Assessment Reform Group* assevera que o melhoramento da aprendizagem mediante a avaliação depende de cinco fatores chave, falsamente simples:

- Disponibilização de *feedback* efetivo para os alunos;
- Envolvimento ativo dos alunos com sua própria aprendizagem;
- Ajuste do ensino para que sejam levados em conta os resultados das avaliações;
- Reconhecimento da profunda influência que a avaliação tem sobre a motivação e a auto-estima dos alunos, que são fatores cruciais para a aprendizagem;
- Importância de que os alunos sejam capazes de avaliar a si mesmos e de entender como melhorar.

E para não confundir a avaliação correntemente realizada pelos professores com a avaliação formativa que promove a aprendizagem, esse grupo resolver distinguir entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem (Assessment for learning, ver Gardner, 2006), sendo necessário pôr às claras algumas características desta última:

- Está envolta em uma visão de ensino-aprendizagem da qual é uma parte essencial;
- Envolve compartilhar os objetivos da aprendizagem com os alunos;
- Pretende ajudar os alunos a conhecerem e a reconhecerem os padrões que deles serão exigidos;
- Envolve os alunos em auto-avaliações;
- Provê o tipo de *feedback* que impulsiona os alunos a reconhecerem seus próximos passos e como realizá-los;
- É baseada na certeza/confiança de que todo estudante pode melhorar;
- Envolve professores e alunos na reflexão e na revisão dos dados da avaliação.

### **(6) Paradigma da avaliação a serviço da decisão**

#### **(b) Modelo da avaliação ao serviço de uma pedagogia da integração, de De Ketele**

Segundo De Ketele (1993), o modelo CIPP, de Stufflebeam, é o mais conhecido mundialmente, tendo um grande mérito de ser um modelo global, não preocupado apenas com os objetivos, por exemplo. Contudo, esse também é seu principal limite, porque é um modelo pensado em termos da avaliação global da formação e não em termos da avaliação dos agentes em formação, que é o que se passa na sala de aula.

O modelo de De Ketele, segundo seu próprio autor, responde a uma dupla preocupação: uma aplicação do modelo de Stufflebeam ao âmbito mais restrito da avaliação escolar, e um desenvolvimento desse modelo, fazendo-o juntar-se ao paradigma de uma pedagogia da integração. Aplicado à avaliação escolar, o modelo de Stufflebeam implica que toda avaliação conduzida em torno de qualquer aprendizagem tem por função principal tomar uma decisão de ação e não simplesmente fazer uma constatação e menos ainda um julgamento. Se os processos de avaliação compreendem as constatações e os julgamentos em determinadas etapas, ambos não têm valor senão como elementos concorrentes à tomada de decisão. Assim, pode-se resumir o processo avaliativo como consistindo em recolher um conjunto de informações reconhecidas como suficientemente pertinentes, válidas

e fiáveis<sup>11</sup>, e a examinar o grau de adequação entre o conjunto de informações e um conjunto de critérios julgados suficientemente adequados aos objetivos fixados no início ou ajustados ao longo do caminho, com vistas a fundamentar uma tomada de decisão.

Essa definição, segundo De Ketele (1993), põe em evidência certo número de operações no processo avaliativo, em que certas operações precedem necessariamente outras. A primeira não é, contrariamente a muitas práticas, a coleta de informações, mas a colocação da pergunta “por que” avaliar; isto é, colocar-se a pergunta da função da avaliação, pensando-se em qual tipo de decisão ser-se-á levado a tomar ao final da avaliação. Todas as operações seguintes estarão condicionadas pela resposta a essa primeira questão. Em função do tipo de decisão a fundamentar, o avaliador é levado a se colocar a questão dos objetivos que convém avaliar.

Contrariamente ao modelo de Tyler, para De Ketele (1993), esses objetivos não são sempre e necessariamente predeterminados, podendo ser desvelados ou ajustados ao longo do processo de aprendizagem.

A avaliação dos objetivos supõe a definição de critérios adequados, até mesmo de indicadores, quando for possível e pertinente. Somente nessa base é que se podem escolher as situações que permitirão coletar as informações que se julgam necessárias.

Depois disso, têm início as operações concretas de coleta, de tratamento, de interpretação e de síntese da informação, que conduzirão à tomada de decisão. Ainda que essas operações não ocorram em uma seqüência linear, há uma hierarquia entre elas, no sentido de que a qualidade de uma dada operação depende da qualidade das que a precederam.

---

<sup>11</sup> Segundo De Ketele (1993, p.69), pertinência significa que a avaliação responde a sua função primeira; a validade supõe que se avalia realmente o que se declara avaliar; a fiabilidade diz respeito à confiança que se pode ter nas operações efetuadas.

Segundo De Ketele (1993), a contribuição mais importante do modelo de Stufflebeam, aplicada ao contexto da sala de aula, está vinculada ao desenvolvimento de uma pedagogia de integração. Essa pedagogia é uma tentativa de lutar contra a pedagogia da simples justaposição e acumulação de conteúdos, praticada pela escola, que se manifesta pelos horários fixos, de tempos homogêneos para todos, pelos programas justapostos das várias disciplinas, programas que são também eles uma justaposição de capítulos de livros e de assuntos. Os próprios especialistas da avaliação, ao menos no caso dos países em que há essa interferência, encorajam essa tendência, quando dizem que uma boa avaliação é uma amostra de questões representativas do universo dos objetivos visados ou dos conteúdos de aprendizagem.

A pedagogia da integração afirma que o todo não é a soma das partes, que não é porque um aluno consegue resolver todas as questões de uma prova que ele tem a compreensão do todo e que ele saiba utilizar o que já aprendeu em um novo contexto, em que não é suficiente justapor as aquisições, mas é necessário fazer escolhas e reagrupamentos diferentes dos objetos de aprendizagem anteriores (De Ketele, 1993, p.70).

Para tanto, De Ketele (1993) introduziu os conceitos de objetivo terminal de integração e de objetivo intermediário de integração. Segundo ele, um objetivo de integração possui as seguintes características: (a) a competência visada é exercitada em uma situação de integração, isto é, uma situação complexa que compreende informações essenciais e acessórias e põe em jogo as mais significativas aprendizagens anteriores; (b) a competência é uma atividade complexa que necessita de integração – e não de justaposição – de saberes, de saber-fazer e saber-ser, aprendidos anteriormente; (c) a situação de integração é a mais próxima possível das situações naturais com as quais os alunos serão confrontados mais tarde; (d) a competência é orientada para o desenvolvimento da autonomia e, portanto, do saber-tornar-se.

Assim, afirma De Ketele (1993, p.70),

“planejar um curso, no início do ano, reside essencialmente em fixar um bom objetivo terminal de integração que compreenda as aprendizagens mais importantes, e, a partir disso, fixar objetivos intermediários de integração, obrigatórios ao longo da progressão e da aprendizagem dessa competência fundamental que é ‘saber integrar’.”

Quanto à avaliação nesse processo: a avaliação certificativa, final, terá como objeto o objetivo de integração terminal, tomando-se o cuidado de se definirem critérios e indicadores mínimos; ao longo do ano, serão feitas avaliações-balanço, de tipo formativo, cujo objeto são os objetivos de integração intermediários, e caso seja necessário serão realizadas avaliações diagnósticas aprofundadas sobre certos aspectos bem específicos da aprendizagem.

#### **(10) Paradigma da avaliação como processo de regulação**

Segundo De Ketele (1993), para Allal (Allal, Cardinet e Perrenoud 1986), a regulação é o conceito central da avaliação, no sentido em que toda avaliação é um meio de regulação no interior de um sistema de formação. Por conta disso, o paradigma em questão poderia ser metaforicamente considerado uma federação, um paradigma federação, permitindo que as diferentes “escolas” avaliativas conservassem suas identidades. Nessa medida, poder-se-ia distinguir as avaliações que privilegiam: (a) o balanço e a correção dos produtos – cujo referencial é o controle; (b) a facilitação das aprendizagens – cujo referencial são as competências cognitivas; (c) o auxílio à construção da identidade individual e coletiva – cujo referencial são as representações sociais; (d) a regulação do funcionamento individual e coletivo – cujo referencial são as interações.

Esse paradigma compreende seu objeto como um sistema. Nele, a formação é um sistema, composto de subsistemas em interação: como entrada, tem-se um sistema composto do ambiente psicossocial, do grupo em formação, ou sistema regulador, do sistema que sustenta a formação, ou sistema regulador, e do produto, ou sistema de aplicação. Do ponto de vista de sua aplicação e

desenvolvimento, porém, De Ketele (1993) reconhece que ainda precisa de mais elaboração.

## Capítulo 2

### A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Como já ressaltamos, uma grande inquietação em relação à vasta produção teórico-prática sobre avaliação diz respeito às razões de a prática escolar não ser condizente com essa produção intelectual. Diferentes estudos indicam que boa parte da dificuldade está no próprio corpo docente, faltando recursos humanos qualificados para o exercício da avaliação, além de o sistema de disseminação das informações obtidas em estudos sobre avaliação ser inadequado, o que leva a questionar o impacto dessas informações sobre a prática docente (Vianna, 1992; Candau e Oswald, 1995).

Vive-se um impasse entre professores e alunos sobre a avaliação: estudos sobre a representação social de professores e alunos sobre avaliação mostram que, enquanto os primeiros acreditam estar preocupados com a aprendizagem e o crescimento pessoal do aluno, além de afinados com as teorias mais recentes, os segundos vêem todas as ações avaliativas dos professores como tentativas de controle, como coerção, em suma, um instrumento de poder (Medda, 1995; Vasconcellos, 1998).

Mas estaria o professor, de fato, afinado com as teorias e práticas mais “modernas”? Para Vasconcellos (1998), o discurso do professor é, na verdade, apenas um amontoado de fragmentos de discursos teóricos, uma vez que, se houvesse realmente uma teoria que sustentasse a ação pedagógica, haveria uma prática condizente, o que não se vê. Para esse pesquisador, o professor assimila as novas retóricas com enorme facilidade, mas isso não significa mudanças profundas de concepção nem muito menos mudanças nas práticas.

Também Candau e Oswald (1995) consideram que a formação do professor no que diz respeito à avaliação é insuficiente, sendo que lhe faltam critérios para orientar o processo e para a escolha de instrumentos mais adequados a seus

propósitos avaliativos. Um agravante seria também a pouca solidez dos conhecimentos do professor sobre os conteúdos curriculares de sua própria disciplina.

O despreparo do professor para a prática avaliativa não é fenômeno restrito ao Brasil. A literatura estrangeira também contempla estudos que analisam a falta de conhecimentos do professor sobre aspectos teórico-práticos da avaliação. Bol et al.(1998) e Daniel e King (1998) dão notícia de que várias pesquisas nos EUA, sobre a extensão e a qualidade da preparação e do treinamento dos professores em estratégias avaliativas, mostraram que muitos professores estão inadequadamente treinados e mal preparados para desenvolver, administrar e interpretar resultados de vários tipos de avaliações. Note-se que isso ocorre em um país onde há sólida tradição no campo da avaliação educacional, tanto no nível das pesquisas acadêmicas, quanto das práticas avaliativas, tanto em instituições governamentais como em instituições privadas.

Refletindo em outra época sobre esse mesmo tipo de problema, que se mostra persistente no tempo, Ebel (1972) faz como que um *mea culpa*, em seu nome e no de seus colegas avaliadores e pesquisadores da avaliação, no que diz respeito aos esforços de ir das elaborações teóricas às possibilidades da formação dos professores:

É bem possível que nossa habilidade técnica de desenvolver instrumentos e procedimentos tenha sido maior do que nossa habilidade pedagógica de fazer os professores fazerem uso eficiente da tecnologia disponível. Se fosse possível ensinar e persuadir os professores a utilizarem bem a tecnologia da medida educacional já desenvolvida, haveria uma revolução silenciosa, da noite para o dia, na qualidade de nossa testagem e de nosso ensino. (EBEL,1972, p.27)

Desconsiderando-se o fato de que Ebel faz referência à habilidade técnica no desenvolvimento de instrumentos, à medida educacional e à testagem, que não fazem parte *grosso modo* da preocupação acadêmica brasileira sobre avaliação,

sua reflexão mantém-se atual, na relação entre a realidade das escolas e as propostas sobre avaliação.

Parece, então, que, no que diz respeito à avaliação educacional, estamos diante de uma abundância de discursos, bastante ideologizados e politizados, mas de uma escassez de dados empíricos que possam servir de base para diferentes práticas pedagógicas (André et al.,1999; Candau e Oswald,1995; Barretto e Pinto, 2000).

### **3.1 A formação do professor**

Por que é necessário discutir sobre a formação do professor?

Segundo Placco e Silva (2000), essa discussão é uma questão antiga, uma vez que ao longo de várias épocas o modo de formar o professor sempre se mostrou sujeito a muitas críticas. No entanto, hoje em dia, a necessidade se mantém, tanto porque se percebe há muito que essa formação tem implicações na qualidade do ensino, na reprovação dos alunos e na conseqüente evasão da escola, como também, do ponto de vista dos benefícios para os professores, discutir sua formação é importante, com a finalidade de ampliar seu universo cultural e científico, em função das necessidades e exigências do estado atual de nossa sociedade.

Talvez por conta dessa percepção, atualmente no Brasil, os pesquisadores estão mais voltados para o processo de desenvolvimento contínuo do professor, entendendo as fases inicial e continuada dessa formação como dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais; ou seja, o desenvolvimento contínuo e a unidade do mesmo são enfatizados, ainda que ocorram em momentos distintos (Brzezinski & Garrido, 2001).

Contudo, como nos dizem Placco e Silva (2000), deve-se entender essa formação não como a utilização de uma fôrma que modelará de um modo único quem por ela passar, mas sim que seja um processo de apresentação e

problematização de referências e parâmetros para a ação, de modo a favorecer a formação de professores para que articulem competência técnico-científica com a ética e a cidadania.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa se voltar à profissionalização, promovendo um maior comprometimento do professor com o próprio desenvolvimento e com os grupos de referência. Não pode, pois, ser reduzida a atividades de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação, que geralmente ocorrem em cursos, seminários ou em outras atividades correlatas, independentemente das necessidades concretas do professor (Marin, 1995; Carvalho e Simões, 2002).

Esses tipos de atividades têm levado os professores a rejeitá-las, muito possivelmente, por não verem contempladas suas necessidades reflexivas e práticas, como Brzezinski & Garrido (2002, p. 313) apontam-nos, ao fazerem uma interessante descrição das mesmas:

- a) Os cursos de pequena duração, feitos de maneira intensiva e rápida, impostos, muitas vezes, por gestores de políticas que ficam à distância do solo da sala de aula e nela estiveram somente quando freqüentaram os bancos escolares como alunos;
- b) Os treinamentos advindos de “pacotes encomendados” para “vender” materiais didáticos indispensáveis à operacionalização de certas concepções de educação e de ensino que estão “na moda”;
- c) Os treinamentos de massa, feitos por meio da telemática sob o pretexto de capacitar o maior número de indivíduos, para melhor qualificar o desempenho da escola pública;
- d) As metodologias de formação em serviço que desvalorizam os saberes construídos na prática docente. Tais metodologias promovem a desarticulação entre os aspectos teóricos e os problemas concretos da realidade educacional;
- e) Os seminários, encontros ou qualquer modalidade ou técnica de treinamento descontextualizada do projeto político-pedagógico da escola e que descarta o docente como mediador cognitivo do que se “aprende” no processo de educação continuada.

Também Kramer (1989) destaca que os “pacotes encomendados” de treinamento, cuja estrutura tem por base uma concepção de “efeito multiplicador” que não se dá, ou de “efeito de repasse”, de especialistas repassando aos professores saberes descontextualizados das realidades vividas por estes últimos, têm levado à

aversão às inovações, ao mesmo tempo em que não têm levado à compreensão das propostas.

Já Placco e Silva (2000), ao observarem a profusão de programas, cursos, conferências e outras tantas atividades como as descritas, manifestam que há pouco conhecimento sobre como os professores aprendem e sobre como se formam, e que o problema não é apenas de rejeição por parte dos professores a essas atividades, mas de desperdício de tempo e de dinheiro, sempre tão escassos. Com base no pensamento das autoras, podemos supor que se não houver maior investimento na investigação de como os professores aprendem e se formam, e se as atividades propostas não se preocuparem com questões básicas de qualquer processo de formação – quem são as pessoas para quem a atividade está dirigida, quais suas necessidades, em que medida a atividade pode influenciá-los em sua atuação, como poderá concretizar-se na realidade o que for apresentado – nem levarem em consideração a maneira como os professores aprendem, estarão, muito possivelmente, fadadas ao fracasso na concretização de suas intenções a curto, médio ou longo prazo, ainda que possam ter sucesso na sua realização.

### **3.1.1 Formação inicial**

Tendo em vista que a discussão sobre a formação antes aludida se mantém no tempo, com segurança podemos dizer que há problemas tanto na sua etapa inicial como nas suas etapas subseqüentes.

Como estamos falando de um profissional – o professor – que passou por uma formação específica, nada mais natural que começarmos nossa análise do problema procurando descrever quais as dificuldades dessa formação, e quais suas possíveis causas.

Uma das causas da fragilidade dessa formação inicial, segundo Brzezinski & Garrido (2002), é a falta de unidade entre a formação específica para as disciplinas das diferentes áreas do saber escolar e a formação pedagógica.

Segundo Gatti (2000, 2006), essa fragmentação da formação tem sido apontada em inúmeras pesquisas como determinante dos problemas de formação profissional dos docentes para o ensino básico. Ela manifesta-se claramente no caráter híbrido da estrutura dos cursos de licenciatura, em que a formação para as disciplinas específicas ocorre em uma faculdade – a do curso de origem do aluno, e.g., Matemática, Geografia, Biologia etc –, enquanto que as disciplinas de cunho pedagógico ocorrem geralmente nas faculdades de Educação.

Em verdade, o problema da fragmentação não está, ao que parece, no fato de os alunos cursarem as disciplinas em faculdades distintas, mas, como nos diz Gatti (2000, 2006), em não haver uma perspectiva que dê rumos e articule todo o currículo que é montado para uma determinada área e em que não se discuta coletivamente, entre todos os responsáveis pelo curso, o profissional que se pretende formar.

Outras duas pontas do problema, segundo Gatti (2000), são a falta de formação adequada dos formadores que estão no ensino superior, cujas implicações para a formação do professor do ensino básico são óbvias, e a inadequação do entendimento que se tem das relações teoria e prática.

muito da deficiência que vem sendo mostrada quanto à formação de professores se deve à ausência, na estrutura e desenvolvimento dos cursos, de uma concepção da unidade nas relações entre teoria e prática. [...] Se chegarmos à compreensão profunda de que teoria e prática constituem uma unidade, de que qualquer teoria tem sua origem na prática social humana e que nesta estão sempre implícitos pressupostos teóricos, nossa perspectiva em relação aos conhecimentos humanos adquire uma nova dimensão, mais integradora. (GATTI, 2000, p.56)

Diante desse quadro de pouca estruturação da formação, não é de estranhar, portanto, que os professores formados nos mais diferentes cursos universitários apresentem falhas em sua formação. Para Brzezinski e Garrido (2001), deduz-se da análise da estrutura atual da formação que ela redundará na preparação de pouca qualidade para a atuação docente. Já Gatti (2000) chega à mesma conclusão

pela análise dos resultados de concursos públicos para professores, em que grandes lacunas na formação dos licenciados se manifestam, tanto em nível de conhecimento de sua área específica, como em conhecimento pedagógico.

Obviamente, um preparo inicial inadequado terá impacto no conhecimento e na prática futura dos professores, é o que nos mostra uma das descobertas sobre o aprender a ensinar, tendo como base o paradigma denominado pensamento do professor: concepções constituídas durante as fases iniciais da formação com base em modelos transmissivos podem impedir que os professores em formação continuada adquiram conhecimentos mais sofisticados sobre o ensino (Marcelo, 1998).

Como encaram os licenciandos esse estado de coisas?

Segundo Gatti (2000), alguns estudos mostram um baixo nível de satisfação dos alunos com a formação que têm recebido, ao mesmo tempo em que indicam explicitamente que a formação teórico-prática oferecida nas licenciaturas não garante o mínimo para a atuação desses alunos como professores, quando terminarem seus cursos. Tamanha é a brecha entre o que deveria ser e o que é, que os alunos que já tiveram alguma experiência de sala de aula manifestaram-se nessas pesquisas no sentido de deixarem claro que somente a experiência lhes dará condições de lecionar, uma vez que se deram conta de que a formação recebida é muito afastada da prática escolar, sem nenhum valor para o trabalho real.

Um complemento a esses estudos indica que essa fragilidade na formação se acentua porque muitos licenciandos têm uma atitude de resistência a mudanças e visões de educação descontextualizadas, imprecisas e ambíguas (Rosso e Etges, *apud* Brzezinski e Garrido, 2002, p.312).

Não podemos imaginar, contudo, que a correção de todos esses problemas levará à formação de um profissional completo e plenamente preparado. Gatti (2006) nos faz voltar ao bom senso, quando nos diz que

Nenhuma formação garante nada. O médico faz seis anos de universidade e sai ainda sem preparação suficiente. Nenhuma formação universitária forma um profissional completo. Com o avanço dos conhecimentos não é possível absorver tudo. Todo profissional precisa de formação suplementar – que é uma formação permanente com cursos de extensão de especialização e no próprio ambiente de trabalho. (p.4)

O importante, nas considerações que fizermos sobre a formação, é que levemos em conta também que a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura à medida que é praticada, o que implica que é preciso cuidar para que a formação inicial dê condições para que o licenciando tenha por base reflexões e referências consistentes e significativas (Brzezinski & Garrido 2002).

Outra consideração importante a se fazer diz respeito à prática comum de se atribuir ao professor a culpa pelo ensino ir mal. Como nos diz Gatti (2006), se culpa há, a parcela maior está com as instituições de ensino superior, porque quem formou o professor de determinada maneira, ou não interferiu nas concepções equivocadas sobre o magistério que ele pôde ter carregado ao longo de seu curso, estava nessas instituições.

### **3.1.2 Formação continuada**

Mas não basta licenciar-se. Espera-se que o professor continue investindo em seu desenvolvimento profissional.

Iniciamos, então, definindo o que seria formação continuada, quais seriam seus objetivos e para quem se destina.

A formação contínua de professores é a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, com experiência de ensino, na condição de adultos (Formosinho, 1991). É um processo complexo e multideterminado (Placco e Silva, 2000).

Visa ao aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor: o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor, o fomento de novas reflexões sobre a ação profissional, estimulando a busca de outros saberes (Formosinho, 1991; Brzezinski & Garrido, 2002; Placco e Silva, 2000) e “*introduzindo uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo*” (Placco e Silva, 2000, p.26).

É o fato de os destinatários serem professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente, na condição de adultos, que influenciará os conteúdos e as metodologias desta formação, por oposição às da formação inicial, oferecida geralmente a jovens, sem experiência de ensino (Formosinho, 1991; Brzezinski & Garrido, 2002; Placco e Souza, 2006).

Qual tem sido o entendimento dos pesquisadores sobre o local mais adequado para a realização dessa formação contínua?

Em múltiplos espaços, nas universidades, em congressos, em outros ambientes de formação não institucionalizados, mas também na escola (Fusari, 2000; Placco e Silva, 2000).

Já para Carvalho & Simões (2002), o lugar privilegiado de sua ocorrência é o âmbito da escola, como uma prática reflexiva que deve abranger a vida cotidiana da mesma.

Também Reale et al. (1995) enfatizam que a formação deve ocorrer na própria escola, contemplando, da forma mais abrangente e vinculada possível, a articulação com o projeto da escola, a valorização da experiência profissional dos participantes, as potencialidades da comunidade escolar, as especificidades da instituição e do trabalho desenvolvido, bem como as formas de trabalho coletivo e a ação autônoma das escolas.

Mas qual a razão de se considerar a escola como o lugar próprio para a formação continuada? Escudero & Botia (1994, p.100), citando Siroknit (1989), explicam que, em vez de tomarmos a escola como “objeto” que requer melhorias, “como lugar a colonizar, ou como espaço em que se intervém a partir do exterior com propostas novas e alheias”, devemos vislumbrá-la “como unidade básica de mudança educativa.”

No nosso ponto de vista, uma modalidade de formação contínua de professores, que pretenda não só divulgar novos conhecimentos, mas também promover experiências e práticas significativas de reaprendizagem permanente da profissão docente e que aspire, para além disso, a reconstruir por dentro a cultura e funcionamento das escolas, questiona muito os modos usuais de pensar a formação, assim como algumas das suas implicações no seu desenvolvimento concreto. Segundo estes pressupostos, quando falamos de uma formação centrada nas escolas e protagonizada por professores estamos a referir-nos a uma concepção que não permite considerá-la como um recurso instrumental para implementar reformas, mas sim como um contexto, conteúdos e processos formativos que sejam em si mesmos geradores de mudanças, de inovações e de melhorarias educativas (ESCUDERO e BOTIA, 1994, p.102).

E o que deve ser objeto de formação?

De modo diverso ao que comumente se pensa para tal formação, a saber, apenas a reflexão e o aprofundamento sobre os conhecimentos da área específica de formação do professor de modo a deixá-los mais consistentes – também conhecido como dimensão técnico-científica da formação –, Placco e Silva (2000) indicam outros aspectos a trabalhar, uma vez que eles não se desenvolvem espontaneamente, mas sob a ação de processos de formação intencionalmente desenvolvidos:

- que a dimensão técnico-científica não se restrinja ao domínio do próprio conteúdo, mas que se conceba a articulação entre esse saber

com outros saberes e práticas, fomentando a inter e a transdisciplinaridade

- o trabalho coletivo, a cooperação, o trabalho integrado, a construção coletiva do projeto pedagógico
- a dimensão crítico-reflexiva, desenvolvendo-se habilidades metacognitivas, que dizem respeito ao perceber-se e perceber as ações realizadas, avaliando-as e modificando-as em função dessa percepção
- a dimensão avaliativa em relação a aspectos do próprio trabalho
- a dimensão dos saberes para ensinar, que devem abranger o conhecimento produzido pelo próprio professor sobre os alunos, o conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos, o conhecimento sobre aspectos afetivo-emocionais, conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional.

Em relação a esse último aspecto, sua vertente ampliada – os saberes do professor – tem sido investigada por muitos pesquisadores, cujas análises ampliam o conhecimento que se tem sobre eles, permitindo considerá-los mais detidamente nos processos de formação, quer como objeto, quer como base de sustentação do trabalho a desenvolver.

Para Alarcão (1998), por exemplo, há que se considerar que o professor não detém conhecimentos estritamente acadêmicos, racionais, constituídos de fatos, noções e teorias ou mesmo apenas da experiência. Além de ter relação com tudo isso, seu saber é complexo, envolvendo gerenciamento de informações disponíveis, que precisam ser, a todo o momento, adequadas aos contextos das situações formativas em que o professor se encontra. Essa adequação acontece de um modo estratégico, que se opõe a um seqüenciamento puramente linear.

Esses saberes, segundo Tardif (2002) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), são temporais, plurais e heterogêneos. Temporais, porque estão vinculados à

história de vida e à história escolar de cada um. Plurais e heterogêneos, porque são constituídos por diferentes saberes (pessoais, provenientes da formação escolar anterior, provenientes da formação profissional para o magistério, das disciplinas, provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho curriculares, provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola), postos em ação durante a atuação em sala de aula, orientada por diferentes objetivos, sendo que a heterogeneidade também advém da posição do corpo docente em relação aos demais grupos que produzem e detêm os saberes trabalhados pelo professor, quais sejam, os especialistas de cada disciplina e as instituições de formação.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por conta dessa situação incômoda de não deterem a produção nem o controle dos saberes científicos e pedagógicos, parte dos quais transmitem ou utilizam, quando têm de se apoiar em certos saberes para tomar decisões, os professores preferem as certezas da prática e a importância crítica da experiência, porque é por meio desses saberes da experiência que conseguem, ou ao menos tentam, transformar relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a própria prática.

Em função disso tudo, a importância de compreendermos como os professores se relacionam com seus saberes advém do fato de que, assim, poderemos nos apoiar nos mesmos para a realização de inúmeras atividades de formação, podendo partir de um sem número de relações que se podem estabelecer entre todos os elementos apontados. Ademais, podemos conseguir pistas sobre o porquê de algumas resistências às mudanças<sup>1</sup>.

Tendo em vista, também, que, nos processos de formação continuada, o que se quer, muitas vezes, são mudanças nas práticas ou nas concepções dos professores, conhecer as relações entre os diferentes saberes pode ajudar também nos processos de formação, uma vez que as mudanças pretendidas podem não se efetivar se não se têm em conta as representações geradas pelas práticas.

---

<sup>1</sup> Para Marcelo (1999, p.49): “...se fala de resistências à mudança, para nos referirmos àqueles factores que dificultam aos professores a implementação de novas actividades e organização do ensino.” Ou seja, não é que sejam ações intencionais dos professores para resistir às proposições que lhe são feitas.

Nesse sentido, Marcelo (1998) ressalta que o conhecimento dos professores em formação, por exemplo, está muito vinculado a situações da prática, podendo ocorrer contradições entre as teorias que o professor expõe e suas teorias implícitas<sup>2</sup>, ocorrendo mesmo que mudanças no conhecimento dos professores em formação não levem obrigatoriamente a mudanças nas práticas. Para lidar com processos de mudança o melhor seria atender ao que se tem chamado de dimensão pessoal da mudança, o que significa prestar atenção aos impactos das propostas de inovação, reais ou potenciais, sobre as crenças e os valores dos professores.

Guskey (*apud* Marcelo, 1999) apresenta um modelo de mudança que parte do princípio de que as crenças e as atitudes dos professores apenas se modificam se os mesmos percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. O modelo funciona da seguinte forma: ao se envolver com alguma atividade de desenvolvimento profissional, o professor recebe informações novas, sugestões de ações e críticas a determinadas formas suas de atuar; quando realiza alguma dessas sugestões em sua prática e observa mudanças no rendimento dos alunos, ocorrem mudanças em suas crenças e atitudes que o fazem assumir a mudança sugerida.

Contudo, essa forma de entender as mudanças é mais adequada quando se trata de mudanças menores, como introduzir um novo livro de texto ou novas formas de tarefas para os alunos. Quando as mudanças implicam assumir riscos, como a insegurança em relação à disciplina ou ao rendimento discente, os professores necessitam de mais informação e tempo para se decidirem pela introdução das mesmas em suas práticas. Esses são alguns fatores que dificultam a implementação de novas atividades, e talvez expliquem a resistência às mudanças (Marcelo, 1999).

Rivas Navarro (*apud* Marcelo, 1999, p.49), tendo realizado uma pesquisa sobre os fatores restritores da capacidade de inovação dos professores, concluiu pela existência de cinco, a saber:

---

<sup>2</sup> “Em relação às teorias implícitas, estas constituem uma componente estrutural do pensamento do professor. Marrero afirma que ‘falamos de teorias para nos referirmos a sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças, cuja activação tem uma certa recorrência, na medida em que permitem interpretar o currículo e pô-lo em prática. Tais conhecimentos e crenças são abstraídos a partir de conjuntos de experiências episódicas relativas ao ensino’ (Marrero, 1991:66).” Marcelo (1999, p.158)

- insularidade artesanal: *“sensação que os professores têm de estar isolados, com pouca formação, pouco conhecimento científico, que determina a insegurança na execução; e falta de apoio”*
- disfuncionalidade operativa: *“se refere aos benefícios limitados que a inovação oferece: escassa eficácia das inovações, atitudes inadequadas dos alunos, problemas de ordem na classe”*
- custos sensíveis/benefícios diluídos: *“os custos percebidos são maiores que os benefícios”*
- compulsividade do sistema: *“dificuldades do próprio sistema educativo: legislação, exigências dos programas, trabalho diário excessivo, falta de tempo”*
- restrições instrumentais: *“escassez de materiais didáticos, espaços e mobiliário inadequados etc”*

É importante também, na questão das possibilidades de mudanças dos professores, reconhecer, segundo o que Marcelo (1998) nos apresenta, que os professores são sujeitos que aprendem, em lugar de meros implantadores ou obstáculos para a mudança, o que exige que as pesquisas sobre o desenvolvimento profissional continuem a investigar as formas pelas quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, bem como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

Sobre essas formas de aprendizagem dos professores, muito haveria o que falar, mas não o faremos, porque esse não é o assunto de nossa pesquisa. Contudo, apresentaremos alguns pontos que nos parecem importantes de ressaltar, retirados da obra coletiva *Aprendizagem do adulto professor*, organizada por Placco e Souza (2006), a cujas análises remetemos o leitor.

Características da aprendizagem do adulto, segundo Placco e Souza (2006, p.19) :

- a experiência é o pólo a partir do qual se dá a aprendizagem. Por meio dela, desencadeiam-se relações que possibilitarão tornar os novos conhecimentos significativos. Ela influencia a formação de novas idéias.
- significados cognitivos e afetivos estão em permanente interação, possibilitando que o sujeito busque algum sentido no que está aprendendo, porque essa busca e essa construção mobilizarão interesses, motivos e expectativas, sustentando a continuidade do processo
- *“o proposital: é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.”*
- *“a deliberação: aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo.”*

Os adultos aprendem de muitos modos: pelo confronto de idéias, pela experimentação – acertando e errando -, ouvindo experiências dos outros, estudando teorias, exercitando e refletindo sobre a prática, entre outros, Placco e Souza (2006).

Seguramente, em um processo de formação continuada, será necessário considerar tanto os fatores e motivos internos que influenciam a aprendizagem – desejo, interesse, compromisso, emoções, vínculo, entre outros – como os fatores e motivos externos – organização e sistematização da situação e do conteúdo, natureza do conhecimento, contexto sóciopolítico-pedagógico, entre outros – bem como as condições necessárias à aprendizagem, como *“a disponibilidade para o novo e para reconhecer-se, domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade”*, (Placco e Souza, 2006, p.19)

Deixando de lado, agora, as questões vinculadas à formação do adulto, para voltarmos à nossa reflexão sobre a formação continuada, devemos nos perguntar sobre as condições das quais dependerá o sucesso dessa formação.

Para Fusari (2000), o que pode facilitar ou dificultar a implantação ou a implementação de projetos de formação contínua é a estrutura da carreira docente, as formas de contrato profissional – contrato por aula ou por período de trabalho –, a jornada de trabalho – poucas, muitas ou muitíssimas aulas para poder sustentar-se –, a estrutura e gestão escolar. Já no nível da instituição, é preciso que se organize o calendário para que os professores se encontrem, façam trocas de idéias e de projetos, discutam-nos, refletindo na ação e sobre ela.

Outras condições institucionais, segundo Hernández (1997, *apud* Placco e Silva, 2000, p.29), são

O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

Pereira (1994) ressalta que, se os professores compartilham experiências e se ajudam entre si, os programas de educação em que estejam envolvidos têm mais possibilidade de alcançar seus objetivos. Haverá também mais benefício para os professores se as atividades propostas estiverem ligadas ao esforço conjunto da escola, a seus problemas reais, a suas metas e necessidades, diferentemente do que ocorre com programas de formação centralizadas, que não fazem parte do plano geral de desenvolvimento do pessoal da escola.

E Placco e Silva (2000) manifestam que as práticas de formação docente, por sua importância, requerem que o investimento, em sentido amplo, para a formação não caiba apenas ao professor, mas que represente uma meta clara no projeto institucional da escola.

Do ponto de vista de concepções ou de atitudes necessárias para que a formação contínua atinja seus objetivos, diversos autores tecem algumas considerações sobre elas.

Por exemplo, Fusari (2000) indica que os professores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, e que sua experiência seja levada em conta como elemento de base para o trabalho a ser realizado. Em verdade, o que nos está propondo é que é necessário considerar que são adultos e que, portanto, sua formação deve considerar esse fato.

Nos processos de formação, segundo Almeida (2000, p.80), é preciso que o formador tenha presente pequenos detalhes importantes no relacionamento entre as pessoas, para poder agir em conformidade com eles:

- crer na pessoas, considerando-as por inteiro, em seus afetos, sua cognição e seu corpo, tendo presente a importância da afetividade em suas vidas e do outro para a formação do Eu.
- criar um clima psicológico facilitador, de modo a ativar os recursos internos de que cada um dispõe
- criar condições – entre elas está o ouvir – que permitam uma relação de pessoa para pessoa.
- saber que nos processos de formação há sempre um desconforto no ato de aprender, que se traduz por uma resistência.

O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio. A resistência é um mecanismo de defesa regulador, que “representa a reação do organismo à mudança, a fim de manter a estrutura do Eu. Em outras palavras, a defesa representa uma oposição a toda mudança suscetível de atenuar ou desvalorizar a estrutura do Eu” (Mahoney, 1976, p.44) [...] Uma nova proposta que leva a pessoa a mudar pode ser vista como um atentado contra sua experiência, seu conhecimento, seu desempenho e, portanto, é uma ameaça à sua identidade. É por isso que sentir-se aceita, valorizada, ouvida com

suas experiências, percepções, sucessos e insucessos, faz com que a ameaça seja diminuída, tornando a pessoa mais aberta à nova experiência. (ALMEIDA, 2000, p.80)

- cultivar a leveza, entendida

como o esforço para retirar o peso das pessoas, das coisas. Ela é um valor de vida e, como tal, importante nos processos de formação. (ALMEIDA, 2000, p.79)

- dar-se conta de que o formando tem sobre suas costas o peso da responsabilidade de seu trabalho, em uma estrutura nem sempre adequada e, no mais das vezes, sem parceiros para discutir.

E quais poderiam ser as modalidades de formação, a serem empregadas na escola?

Fusari (2000) propõe, além de grupos de formação, ciclos de palestras e grupos de estudo. Já Placco e Silva (2000) propõem oficinas de problematização das práticas docentes, projetos de investigação sobre elas e projetos de inovações curriculares e metodológicas em sala de aula.

## Capítulo 3

### ABORDAGEM METODOLÓGICA

#### *3.1 Características da pesquisa qualitativa*

Segundo Denzin & Lincoln (1998), a pesquisa qualitativa é um campo de investigação que perpassa diferentes disciplinas e assuntos, como a educação, a comunicação, a psicologia, a antropologia, a sociologia, entre tantos outros, havendo também, associado ao nome “pesquisa qualitativa”, um conjunto complexo de outros termos, conceitos e suposições, bem como as tradições associadas com o positivismo, o pós-estruturalismo e as muitas perspectivas relacionadas aos estudos culturais e interpretativos.

A história desse campo de investigação é complexa, segundo os mesmos autores, não tendo havido ao longo de todas suas fases de desenvolvimento no século XX uma abordagem que tenha predominado sobre as demais, indicação de que não se deve interpretar o aparecer de novas abordagens como uma evolução das mesmas. Hoje, as diferentes abordagens qualitativas surgidas ao longo do século XX mantêm-se plenamente vivas, convivendo lado a lado, entre outros motivos porque o entendimento principal dos diferentes pesquisadores sobre a pesquisa seja a dúvida “*de que qualquer discurso tenha um lugar privilegiado, e de que qualquer método ou teoria possa reivindicar um conhecimento autorizado*” (Richardson, 1991, p.173, *apud* Denzin & Lincoln, 1998, p.2).

A abordagem desta pesquisa sobre a formação dos professores para a avaliação foi qualitativa, tendo por base algumas das características apontadas por Miles & Huberman (1994), Denzin & Lincoln (1998) e Janesick (1998), como, por exemplo, quanto à visão sobre o objeto de estudo, em uma pesquisa qualitativa um objetivo do pesquisador dever ser conseguir um panorama holístico, isto é, sistêmico, abrangente e integrado, do objeto de estudo, procurando compreendê-lo em um contexto maior, buscando desvelar sua lógica, seu arranjo e sua complexidade. É importante lembrar aqui que esta pesquisa teve como finalidade compreender, a partir da fala dos professores: (1) como as diferentes perspectivas avaliativas ou modelos avaliativos presentes na reflexão acadêmica influenciam o professor, se é

que influenciam; (2) os desafios enfrentados pelos professores na realização da avaliação de seus alunos; (3) o que pode estar impedindo as mudanças nas práticas avaliativas. Essa intenção foi-se concretizando mediante o contato com a literatura, não apenas relativa à pesquisa avaliativa em sala de aula, mas a pesquisas ou outros escritos sobre a apropriação de perspectivas sociológicas pelos pesquisadores educacionais; mediante a comparação das perspectivas sobre a avaliação realizadas em países com diferentes tradições analíticas; além, é claro das concepções dos professores sujeitos da pesquisa. Procurou-se, assim, interpretar e obter o sentido dos fenômenos em termos dos significados que as pessoas que os vivenciam atribuem a eles.

### ***3.2 Procedimentos de Coleta de Dados***

#### ***3.2.1 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa***

A pesquisa foi realizada com 12 professores, que desenvolvem seu trabalho em diferentes graus de ensino: tanto o segundo segmento do ensino fundamental, como também os ensinos médio e pós-médio.

Foram entrevistados os professores que mais envolvimento têm demonstrado, em suas respectivas escolas, com mudanças nas práticas avaliativas, quer seja porque se têm envolvido com mais disposição em atividades coletivas de estudo sobre a temática, quer seja porque têm tentado realizar mudanças nas próprias práticas relativas a ela. A forma de encontrar esses professores mais envolvidos dependeu da avaliação da direção ou da coordenação pedagógica da própria escola em que o professor trabalha, ou da avaliação de algum colega sobre ele, quer seja colega da própria escola ou de fora, da demanda que lhes fizemos, qual seja, que fossem indicados professores que tivessem mostrado ao longo dos anos uma participação mais ativa nas reflexões grupais sobre a avaliação ou que tivessem manifestado algum tipo de inquietação por ver tentadas novas formas de realização da avaliação com seus grupos de alunos. Assim, a característica buscada nos sujeitos, “ter demonstrado mais envolvimento com mudanças nas práticas avaliativas”, esteve totalmente dependente da avaliação realizada por nossas fontes sobre a demanda que lhes fizemos. Houve também uma suposição de que os professores “mais comprometidos” tivessem necessidade de compartilhar seus achados, suas técnicas e

suas angústias com outros professores a quem atribuem também um maior envolvimento com mudanças.

A escolha desse grupo está baseada em Miles & Huberman (1994, p.27 e 28), para quem as amostras<sup>1</sup> qualitativas tendem a ser propositais em vez de serem aleatórias,

[...] em parte porque o universo é mais limitado, em parte porque processos sociais têm uma lógica e uma coerência que a amostragem aleatória pode reduzir a um amontoado ininterpretável. Mais ainda, com um pequeno número de casos ou informantes, uma amostragem aleatória pode dar ao pesquisador um conjunto tendencioso, enviesado.

Nesta pesquisa, adotou-se o procedimento chamado de “bola de neve” ou cadeia (no sentido de cadeia/corrente de sujeitos), cujo propósito é “*identificar casos/sujeitos de interesse por meio de pessoas que conhecem pessoas que conhecem que casos/sujeitos são ricos em informação*” (Miles & Huberman, 1994, p.28), ou seja, busca-se um sujeito significativo, isto é, capaz de oferecer informações relevantes para os fins da pesquisa, que, depois de entrevistado, sugere outro indivíduo, e assim sucessivamente até a saturação das informações ou até as possibilidades de realização da pesquisa.

Em face, porém, das possíveis dificuldades de se conseguirem indicações efetivas de alguns dos sujeitos entrevistados, pediu-se que os mesmos indicassem dois outros sujeitos, em vez de um único, que lhes parecessem também bastante envolvidos com discussões sobre mudanças nas práticas avaliativas.

### ***3.2.2 Como foi o percurso para encontrar os sujeitos significativos***

Para que a escolha dos sujeitos não dependesse dos conhecimentos e escolhas do pesquisador, resolvemos procurar uma Diretoria de Ensino, da rede pública estadual, situada no município de São Paulo, e a presidência de uma

---

<sup>1</sup> ainda que o termo amostra, por estar mais vinculado à amostragem estatística, pareça fora de lugar, vê-se que é utilizado com o qualificativo qualitativo. Uma hipótese para tal uso é o de mostrar a analogia com a pesquisa quantitativa, no que diz respeito à necessidade de se tomar um subconjunto de todo o universo possível. Contudo, a analogia termina aí.

associação de escolas particulares, para serem as fontes iniciais de indicação de escolas para a pesquisa. O motivo dessas duas escolhas foi a suposição de que ambas teriam mais condições do que qualquer outra instituição de ter notícias sobre escolas que estivessem envolvidas com algum tipo de reflexão sobre avaliação.

Na Diretoria de Ensino, que fora escolhida por estar mais próxima do raio de ação do pesquisador, entramos em contato com a própria diretora de ensino, solicitando alguma indicação de escola ou de professores, dentro das características que nos interessavam. Apesar de quatro contatos, não foi possível obter nenhuma indicação.

Com a diretoria pedagógica da já referida associação de escolas particulares, entidade que congregava, à época da pesquisa, mais de quarenta escolas particulares da cidade de São Paulo, seu vice-diretor pedagógico, em resposta à solicitação do pesquisador, indicou cinco escolas, nas quais havia, segundo sua avaliação, uma preocupação com mudanças nas práticas avaliativas. Passam a ser indicadas como escolas A, B, C, D, uma vez que não era intenção da pesquisa identificá-las, não tendo sido requisitada, portanto, nenhuma permissão para a divulgação de seus nomes.

Tendo em vista as dificuldades de obter indicações para a pesquisa, duas participantes do programa de pós-graduação em Psicologia da Educação da PUCSP gentilmente indicaram outras escolas. Uma doutoranda indicou uma escola particular, que, segundo seu conhecimento, havia discutido durante um ano um novo modelo de prova, com o auxílio de assessoria externa. Essa escola passa a ser indicada como escola E. A outra participante, mestranda, ex-diretora de escola particular, indicou duas escolas particulares, que, no seu entender e experiência (havia trabalhado como coordenadora em uma delas e muitos alunos da escola que dirigia encaminhavam-se para fazer o Ensino Médio na outra), desenvolviam um trabalho pedagógico diferenciado, com reuniões sistemáticas com professores e coordenação pedagógica atuante. Passam a ser denominadas escolas F e G.

Como é comum em situações que dependem de outras pessoas, conseguir indicações não foi uma tarefa rápida, realizada uma única vez. Em algumas situações, as indicações foram rápidas e se concretizaram em entrevistas.

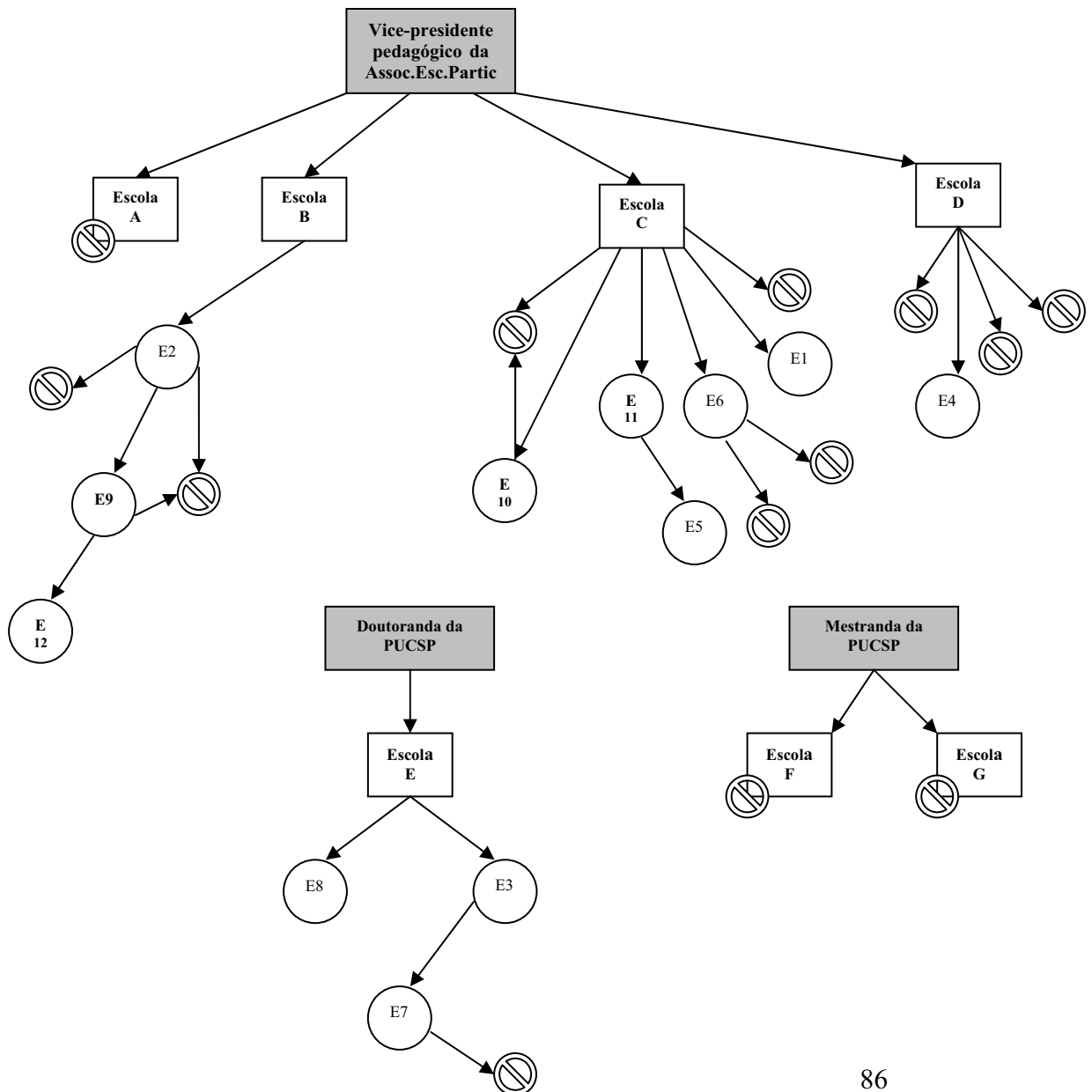
Noutras, apesar de nossa persistência e insistência, não foi possível conseguir que as pessoas cumprissem sua disposição inicial de indicar alguém.

Na figura 1, apresenta-se um esquema do caminho percorrido para chegar até os sujeitos.

Fig. 1

**Legenda:**

- (1) os retângulos sombreados indicam os contatos iniciais que levaram às escolas
- (2) as setas apontam para uma indicação, que pode ser escola ou professor
- (3) o círculo cortado à sinistra: na ponta de uma seta, indica sujeitos que não foram entrevistados; justaposto a um retângulo, que não houve indicações de sujeitos



### 3.2.3 *Caracterização dos Sujeitos*<sup>2</sup>

Algumas características do conjunto dos professores entrevistados:

Dos 12 professores,

1. 11 eram mulheres
2. 11 estavam na ativa, ainda que 4 outras já tivessem tempo para se aposentar.
3. 8 professores já lecionaram na escola pública. A professora aposentada, que deixou de lecionar no final de 2001 (foi entrevistada em 2002), ficou toda sua vida profissional em apenas uma escola particular. Dos três outros sujeitos, o pesquisador não coletou essa informação.
4. 8 estavam lecionando no Ensino Fundamental (EF); 2 estavam lecionando no Ensino Médio (EM); 4 estavam lecionando em cursos de formação de professores em nível pós-médio; 2 faziam também coordenação do Ensino Fundamental 2. A distribuição era a seguinte:
  - a. no EM e no EF, 1 professor (de História)
  - b. apenas no EF, 5 professores (3 de Matemática e 2 de Português)
  - c. apenas no EM, 1 professor (de Português)
  - d. EF e coordenação, 1 professor (de Português)
  - e. EF e formação de professores, 2 professores (de Português e de História)
  - f. Coordenação e formação de professores, 1 professor (de Português)
  - g. apenas na formação de professores, 2 professores (de Português e a pedagoga que sempre trabalhou no ensino de Matemática)

Algumas características de cada professor

E1

- professora, formada em História, há 11 anos no magistério.
- na escola C, trabalha com os primeiros anos do ensino médio.
- teve experiência de pouco tempo na rede pública estadual.
- também é professora da escola G, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Sujeito E2

- professora, formada em História, há 15 anos no magistério.

---

<sup>2</sup> quanto à disciplina em que se formaram e em que atuam, o tempo de magistério, os trabalhos que desenvolveram e as séries nas quais trabalhavam ao tempo da entrevista.

- na escola C, trabalha de 5ª a 8ª séries.
- desenvolve um trabalho de formação de professores.
- fez mestrado em educação, na faculdade de Educação da USP.
- já lecionou na rede pública estadual, no ensino regular e supletivo.

#### Sujeito E3

- professora, formada em Português e Inglês, há 27 anos no magistério.
- na escola E, trabalha com sétimas e oitavas séries.
- já lecionou na rede pública estadual.

#### Sujeito E4

- professora, formada em Português, há 20 anos no magistério.
- na escola D, trabalha com quintas séries.
- já lecionou na rede pública estadual.

#### Sujeito E5

- professora, formada em Português, há 20 anos no magistério.
- não trabalha na escola C.
- trabalha em um curso de nível pós-médio, de formação de professores. Nesse curso, leciona teoria e prática do ensino de 1ª a 4ª séries.
- na escola em que trabalha, atua como coordenadora de 5ª a 8ª séries.

#### Sujeito E6

- professora, formada em Pedagogia, há 25 anos no magistério.
- sua maior experiência é com trabalho de formação de professores, na área de matemática, na rede pública e na particular. Atualmente, tem trabalhado em um curso de formação de professores, de nível pós-médio.

#### Sujeito E7

- professor, formado em Português, há 7 anos no magistério.
- na escola E, trabalha com o ensino médio.
- já lecionou na rede pública estadual de ensino.

#### Sujeito E8

- professora, formada em licenciatura em Matemática, há 18 anos no magistério.
- na escola E, trabalha com as quintas séries.
- já lecionou na rede pública estadual de ensino.

#### Sujeito E9

- professora, formada em Matemática, com bacharelado e licenciatura, há 26 no magistério.
- na escola B, trabalha com quintas e sextas séries.

#### Sujeito E10

- professora, formada em Matemática, com bacharelado e licenciatura. Aposentou-se em 2001.
- trabalhou em uma única escola, a escola C, de 5ª a 8ª séries.
- trabalha com atendimentos de dificuldades de matemática.

#### Sujeito E11

- professora, formada em Português, há 26 anos no magistério.
- trabalha em um curso de formação de professores de nível pós-médio, mas já trabalhou de 5ª a 8ª séries e no ensino médio.
- já lecionou na rede estadual

#### Sujeito E12

- professora, formada em Português, há 16 anos no magistério.
- na escola B, desenvolve várias atividades: é professora da 6ª série, é orientadora educacional, e trabalha com as oitavas séries em um curso de melhoramento da aprendizagem, fora do horário das aulas normais.

#### ***3.2.4 Instrumento de coleta de dados: a entrevista***

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade, para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI, 2002, p.12)

Decidiu-se que seriam obtidos depoimentos dos sujeitos a partir de entrevistas semi-estruturadas, uma vez que não havia a intenção de se criar uma situação padrão, mas sim de garantir que os depoentes ficassem dentro de determinados campos que nos interessavam particularmente, que foram:

- a percepção que os professores têm sobre sua formação para a avaliação.
- o entendimento das diversas perspectivas avaliativas apresentadas para o professor.

- quais os desafios são enfrentados na realização da avaliação dos alunos.
- o papel do ambiente escolar, nas reflexões e na motivação para as mudanças sobre a avaliação.

Partimos de um roteiro que possibilitasse a comunicação, garantindo, ademais, que fossem captados os quatro pontos básicos, já citados, para a discussão do interesse da pesquisa. O roteiro é apresentado no Anexo 1.

Os significados, como nos dizem Szymanski, Almeida & Prandini (2002), são construídos na interação entre o entrevistador, que está querendo conhecer, e o entrevistado, que possui um conhecimento interessante para o pesquisador. Pode ser que esse conhecimento esteja sendo organizado pela primeira vez pelo entrevistado, porque nunca foi exposto em uma narrativa. “*O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo.*” (p.14).

As entrevistas foram realizadas em horário definido previamente, em função da disponibilidade dos entrevistados. Algumas foram realizadas no espaço escolar, depois das atividades do professor, sem que houvesse, portanto, uma atividade que limitasse o tempo da conversa. Quase todas duraram aproximadamente 1 hora, tendo saído desse padrão as entrevistas do sujeito E11 (2,5 horas) e do sujeito E12 (2 horas), não por outro motivo senão o fluxo natural da entrevista.

Todos os entrevistados ficaram absolutamente à vontade, mostrando-se extremamente receptivos e colaboradores.

As entrevistas foram gravadas pelo pesquisador e transcritas posteriormente.

Para a análise, além da transcrição, recorreu-se à escuta da gravação, para a retomada do clima da entrevista e do contexto do discurso.

### **3.3 Procedimentos de análise**

Segundo Van Maanen (*apud* Miles & Huberman, 1994, p.8), a tarefa analítica primeira é “*descobrir e explicar os modos como as pessoas em certos ambientes (de trabalho) chegam a compreender, a explicar, a atuar e, em suma, a administrar sua situação cotidiana.*”

A redução dos dados diz respeito ao processo de selecionar, focalizar, abstrair e transformar as informações que foram registradas pelo pesquisador. Segundo Miles & Huberman (1994 , p.10),

a redução dos dados ocorre continuamente ao longo de qualquer projeto com orientação qualitativa. Antes mesmo de os dados serem coletados, uma redução antecipada das informações vai ocorrendo, à medida que o pesquisador decide (muitas vezes, sem completa consciência) [...] que casos, que questões de pesquisa e que procedimentos de coleta de dados escolher.

As decisões do pesquisador – quais partes dos dados codificar e quais descartar, que formas resumem melhor um certo número de partes, que história contar – são todas escolhas analíticas. A redução dos dados é uma forma de análise que aviva, classifica, focaliza, descarta e organiza os dados, de tal modo que as conclusões ‘finais’ possam ser formuladas e verificadas. (MILES & HUBERMAN, 1994 , p.11)

As entrevistas foram analisadas tendo por base o procedimento proposto por Almeida (1992), também comentado e exemplificado em Szymanski, Almeida & Prandini (2002), cujos momentos são os seguintes:

- I. Para cada uma das entrevistas transcritas<sup>3</sup>:
  1. leitura de todo o depoimento, a fim de conseguir familiaridade com o texto que descreve a experiência do sujeito. Foram feitas várias leituras, para conseguir maior captação do que foi descrito, porque *“Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir.”* (Szymanski, Almeida & Prandini, 2002, p.74).
  2. porque *“o texto longo pode sobrecarregar as capacidades humanas de processamento da informação (Faust, 1982) e alimentar-se de suas tendências de encontrar padrões simplificados”* (Huberman & Miles, 1994, p.11), o pesquisador deve quebrá-lo em partes. Ao retornar ao início do texto, põe-se a evidenciar os significados, em função do fenômeno que está investigando; *“esses significados existem para o pesquisador que está interrogando, e não são*

---

<sup>3</sup> Observe-se que as questões aos professores não foram feitas necessariamente na ordem indicada no Anexo 1.

*unidades rigidamente prescritas – são respostas às suas interrogações”* (Almeida, 1992, p.30). A explicitação desses significados comporta a transformação das expressões cotidianas do depoente em uma linguagem mais limpa, mais enxuta, enfim, reduzida. São expressões que se vão anotando à margem do texto considerado e que constituem as ‘unidades de significado’.

3. releitura das unidades de significado obtidas, buscando-se agrupamentos maiores com base em “assuntos comuns”, que indicam diferentes aspectos do fenômeno estudado. Esses assuntos comuns são as primeiras “categorias de análise”.

Essa

categoriação concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão. [...] Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI, 2002, p.75)

Com base nesse procedimento, as entrevistas, depois de serem transcritas, foram lidas novamente. A partir dessa imersão nos dados, procedeu-se a uma primeira redução de cada entrevista, de acordo com os itens I.1 e I.2 indicados, a fim de se destacarem idéias significativas. Cada parágrafo foi numerado e cada trecho significativo recebeu uma numeração, que o identifica mediante três indicadores: o do sujeito entrevistado, o do parágrafo onde se encontra na transcrição da entrevista e sua posição no parágrafo. Por exemplo, a seqüência numérica 1-3.5 indica que se está considerando, do discurso do sujeito 1, a unidade que está no 3º parágrafo e que recebeu o número 5, enquanto que 10-22.11 indica o sujeito 10, o parágrafo 22 e a unidade 11. Este procedimento teve como resultado a criação de uma tabela para cada sujeito, colocando-se nela todos os trechos significativos, reescritos segundo uma linguagem mais enxuta (Anexo 3).

Realizado esse procedimento para cada uma das entrevistas transcritas, procedeu-se à releitura da tabela do sujeito E1, para agrupar os diferentes

trechos significativos de seu discurso em temas ou assuntos comuns<sup>4</sup>, segundo a visão do pesquisador, de acordo com o item I.3 (Anexo 4).

Ao finalizar a análise da primeira entrevista em seus vários temas, procedeu-se à leitura da próxima entrevista, para também agrupar seus trechos significativos em temas comuns. No entanto, para essa análise, foram utilizados os temas comuns já identificados no discurso do primeiro sujeito, acrescentando-se, segundo a necessidade, outros temas, não identificados anteriormente.

Esse mesmo procedimento foi repetido para cada um dos doze textos, obtendo-se, no final, uma coleção de dezesseis conjuntos temáticos, listados abaixo:

1. percursos de aprendizagem do professor em relação à avaliação
2. a percepção da necessidade do professor (em termos de saberes e de apoio material)
3. como se trabalha a recuperação do aluno
4. o entendimento da avaliação pelo professor
5. o entendimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos
6. o entendimento do professor sobre as características da sua disciplina e do ensino da mesma
7. o entendimento do aluno sobre a avaliação e sua reação à mesma
8. os fatores que influenciam a avaliação do professor
9. o papel da instituição nas práticas avaliativas
10. o papel do professor no processo ensino-aprendizagem-avaliação
11. a percepção do professor sobre os discursos avaliativos (presentes nos textos oficiais, nos livros mais divulgados, nos congressos)
12. as percepções do professor sobre a realidade do trabalho docente
13. a prática avaliativa do professor
14. a prática de ensino
15. a relação entre professores (sobre formação continuada)
16. a relação professor-aluno

Novos agrupamentos no interior de cada um dos temas ocorrerão, em função da análise interpretativa.

---

<sup>4</sup> Os temas comuns não formam conjuntos mutuamente exclusivos, ou seja, em conformidade com a percepção do pesquisador, algumas unidades de significado foram alocadas em mais de um tema comum.

## Capítulo 4

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao fazer as diversas reduções das entrevistas, de acordo com o que foi indicado na metodologia, o que se tinha em mente era ter mais condições de compreender a fala dos professores, em seus diferentes matizes, suas diversas preocupações e procurando a manifestação de conhecimentos não necessariamente explicitados intencional e conscientemente. Essa intenção e esse procedimento levaram-nos a agrupar as unidades de significado das falas dos sujeitos em dezesseis categorias. Tendo em vista, porém, as perguntas da pesquisa, vemos que não todas essas categorias têm relação com as mesmas, o que nos levou a dirigir a análise em outra direção, agrupando-as nos seguintes temas: percursos da aprendizagem sobre a avaliação, fatores que influenciam a avaliação do professor, práticas avaliativas e a percepção das necessidades do professor.

#### *4.1 Percursos da aprendizagem sobre a avaliação<sup>1</sup>*

Ao responderem à pergunta sobre sua formação inicial em avaliação, nos cursos de graduação que fizeram, dos doze professores entrevistados, (a) oito foram taxativos ao dizerem que não estudaram coisa alguma sobre a temática avaliação ao longo desse período; (b) dois disseram que não se lembravam de ter estudado o tema, não podendo, porém, afirmá-lo peremptoriamente; e (c) os outros dois, em vez de responderem negativamente à questão, de forma direta, puseram em suspeição a eficácia da formação que receberam.

A essas lembranças de não haverem estudado aspectos teórico-práticos da avaliação, os professores acrescentam comentários sobre sua percepção da qualidade de seus cursos de graduação no que diz respeito à preocupação dos

---

<sup>1</sup> as referências a Quadros remetem aos quadros que estão no Anexo 2

mesmos em relação ao que ocorreria na realidade da sala de aula, afirmando que os referidos cursos não tiveram preocupação alguma com essa realidade (ver Quadro 1).

A formação inicial não se preocupou com o trabalho a ser realizado em sala. Nada se viu de avaliação. P1 - 12.1

Não aprendi nada de avaliação nos cursos da graduação. Os cursos de didática são horrorosos. P2 - 22.1

Na graduação, não aprendi nada que considere interessante. P8 - 16.1

Aprendi tudo o que precisava para a profissão fora do curso da graduação. P4 - 20.1

A manifestação dos sujeitos sobre essa lacuna em sua formação inicial vem corroborar as constatações das pesquisas (Brzezinski & Garrido, 2002; Gatti, 2000 e 2006) quanto à falta de projetos claros nas instituições que cuidam da formação do professor. Ora, se não houve formação, pode-se hipotetizar que esses sujeitos apoiaram-se nos exemplos de práticas avaliativas por que passaram ao longo de seu período escolar e universitário. Possivelmente, também, seu modelo inicial de ação, quanto à avaliação, deve ter sido o da intuição pragmática (De Ketele, 1993), em que o ato avaliativo é visto como algo intuitivo, sem que se tenha a necessidade de preocupar-se com as seqüências de procedimentos próprias de muitas atividades avaliativas (definição de objetivos, estabelecimento de critérios, modo de interpretar os resultados, entre outras), em que a prova e a nota são usadas muitas vezes como armas, para conseguir do aluno uma participação disciplinada.

Assim, contrariando o que sugerem Brzezinski & Garrido (2002) – o cuidado que se deve ter na formação inicial, com base em reflexão e referências a boas práticas, para que a cultura gerada pela prática pedagógica não seja um estorvo para o aprimoramento profissional do professor –, a formação inicial dos sujeitos da pesquisa não lhes favoreceu, muito provavelmente, conhecimentos suficientes para a boa prática avaliativa.

Um dos sujeitos entrevistados aponta a importância que professores conscientes de seu papel podem ter na formação futura de seus alunos, mesmo quando atuam em instituições que não têm projetos claros de formação, e reforça com sua fala a necessidade da observação de boas práticas na aprendizagem de processos complexos e de atitudes conexas:

Não tive cursos na graduação sobre avaliação, mas tive um bom professor, que avaliava com cuidado, com zelo, que se debruçava sobre o trabalho, que não punha os resultados em quadros de notas, mas conversava com cada aluno; punha bilhetinhos; que se preocupou em aproximar professor e alunos. P5 - 6.1

Dessa forma, ainda que tenham faltado informações organizadas sobre o que fazer, ter podido acompanhar o desvelo de um professor já serve ao menos como repertório inicial de algumas práticas sobre o que se pode fazer e como se pode fazer, práticas que necessitam de aprimoramento sem nenhuma dúvida, mas que são elementos essenciais para a constituição do saber docente.

Os dados da pesquisa revelam também que, possivelmente, tenha sido, portanto, a experiência profissional a responsável por dar aos sujeitos condições de adquirirem conhecimentos, melhorá-los e aprofundá-los.

Nesse campo da experiência, pode-se identificar na fala de dois sujeitos o papel importante que a experimentação individual tem na formação dos conhecimentos necessários para a atividade docente:

E eu comecei na vivência da minha escola bem pequenininha, [...] onde o trabalho estava se estruturando, então foi um lugar onde eu pude errar e aprender muito, com poucos alunos. P1 – 1

[...] primeira coisa básica, eu não tenho medo de experimentar, por mais que eu quebre a cara. Então, chego na sala de aula, falo, vou tentar, e vou lá e quebro a cara, tem vezes que tudo bem, mas tem vezes que eu quebro a cara perante o aluno, e tenho que me explicar para outro professor, para o pai [...]. P2 – 22.2

As falas desses professores corroboram a afirmação de Tardiff (2002) de que os saberes dos professores são temporais, isto é, aprendidos nos bancos escolares, enquanto alunos, no exercício da profissão (saber da experiência) e relacionais.

Poder-se-ia imaginar que essa disposição, ou será ousadia?, para a experimentação seja um aspecto de subjetividade, de alguns poucos sujeitos, apenas. Contudo, em um ambiente onde existam exemplos nesse sentido e o eventual apoio institucional para essa experimentação, é bem possível conseguir fomentar nos outros uma atitude semelhante, como manifesta a professora P2, a respeito de sua prática de entregar trabalhos e provas corrigidos para os alunos sem nenhuma nota, mas com muitos comentários: “*Tem professor que já está arriscando alguma produções: eles entregam sem nota, para o aluno refazer [...]*” P2 – 13.5.

Diante desse quadro inicial sobre os percursos de formação para a avaliação, podemos imaginar as dificuldades que todos esses professores, como tantos outros, enfrentaram para realizar a avaliação de seus alunos. Como nosso objetivo é, no entanto, desvelar possíveis influências dos diferentes discursos avaliativos apresentados, nas concepções dos sujeitos de nossa pesquisa, é preciso conhecer alguns aspectos desse fazer avaliativo. Com esse fim, deixaremos outros aspectos da formação (leituras, movimentos das instituições de ensino para fomentarem novas práticas, participação em palestras e em cursos etc) para serem considerados depois da análise do entendimento da avaliação por parte desses professores.

## ***4.2 Os professores e as avaliações que realizam***

Ao pensarmos nas relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e o conhecimento a ser trabalhado por ambos, vemos que esse é o núcleo principal da atividade escolar. Quanto às atividades de avaliação, pensando em termos de *stakeholders* do processo, temos o professor e o aluno como os interessados imediatos dos resultados da avaliação, e, secundariamente, os familiares

dos alunos, a secretaria da escola, a coordenação, a secretaria de educação responsável pela unidade de ensino, e a sociedade em geral.

Nesse processo, o professor tem um papel complicado, porque ao mesmo tempo em que é um dos principais interessados, é quem demanda a avaliação que se vai realizar e é o avaliador interno responsável pela avaliação, em suma, é quem controla todo o processo, desde sua concepção até suas possíveis conseqüências. Ele apenas consegue sair dessa ambigüidade, quando seus alunos são submetidos a outros tipos de avaliação, geralmente externos à escola, como o SAEB, o ENEM e o próprio vestibular. Nesses momentos, ele, professor, vê que seu trabalho está sendo avaliado ao mesmo tempo em que os conhecimentos de seus alunos também estão sendo avaliados.

Quais são os diferentes aspectos das práticas avaliativas de nossos sujeitos de pesquisa que analisaremos? Ao longo de suas falas, nossos entrevistados manifestaram os seguintes: a compreensão das finalidades da avaliação; sobre o que incide a avaliação que realizam; considerações sobre os instrumentos de coleta de informação; critérios para avaliar; a questão da devolutiva; como se trabalha a recuperação do aluno.

Tendo por base que a formação inicial dos nossos sujeitos para a avaliação foi precária, ou mesmo inexistente, que concepções sobre avaliação terão formado ao longo de sua prática profissional? Quais terão sido as linhas guias e as linhas de apoio na superação dessa grande dificuldade que é a falta de formação para um procedimento complexo e tão importante como a avaliação? Em verdade, queremos saber quais podem ser os fatores que têm influenciado as concepções avaliativas do professor, uma vez que acreditamos na aprendizagem ao longo da vida.

Nossa interpretação das falas dos sujeitos sobre os fatores que possam tê-los influenciado, fez-nos agrupá-las da seguinte forma:

- a cobrança da sociedade sobre a escola
- a forma de reagir dos alunos

- o volume de trabalho
- a visão dos colegas sobre o que deve ser o trabalho
- o posicionamento da instituição (nas pessoas dos diretores e coordenadores)

Iniciemos nossa análise com o que nos parece significar “a cobrança da sociedade sobre a escola”

Algumas vezes é a postura dos pais, cobrando dos professores e da escola o trabalho com conteúdo tradicionais, quer seja porque não compreendem as novas formas de trabalhar dos professores – muitas vezes em oposição às formas como aprenderam em seu tempo de escola, quando se faziam intervenções nos erros ortográficos, quando se exigia a realização de longas séries de exercícios de caligrafia, quando se exigia um trabalho de memorização de determinados conteúdos etc –, quer seja porque têm uma grande preocupação com uma formação que, em tese, permitirá o enfrentamento dos vestibulares, a geradora de pressão sobre as práticas docentes, no sentido de as porem em suspeição ou mesmo em desaboná-las, tencionando sua modificação, o que causa ao menos um desconforto nas relações que se estabelecem entre pais e escola, entre professores e coordenação, entre corpo docente e equipe de direção.

os pais exigem provas escritas e pensam que avaliação é o conteúdo, cobram muito da escola informações e questionam muito as notas dos filhos. Para justificar essas notas, a escola tem de enviar boletins explicados, sobre comportamento etc. P4 – 5.5.

o professor quer alçar vôos, mas a toda hora está sendo puxado. P4 – 6.2.

Por conta disso, fica difícil para o professor abolir algumas práticas avaliativas com as quais é possível que ele já não concorde mais, como a atribuição de notas aos trabalhos dos alunos ou em boletins, em fins de períodos letivos, o que iria de encontro às expectativas dos pais sobre o que esperar da escola.

Por conta dessa pressão social por resultados, manifestada pelos pais, parece ser que os alunos estabelecem uma relação muito material e muito mercantil com a nota, o que dificulta, muitas vezes, o trabalho do professor em fazê-los preocuparem-se com outros aspectos de suas produções e com o trabalho em seu próprio desenvolvimento.

não é possível abolir a nota, porque não vivemos em um mundo ideal, onde todos são motivados naturalmente, e porque a sociedade transformou os indivíduos em mercenários, ainda que não todos. P7 – 5.1.

Demanda, pois, grande esforço e experiência do professor saber estabelecer dinâmicas e contratos sobre o trabalho em sala de aula e com tudo o que está planejado, para conseguir que os alunos comecem a deixar um pouco de lado seu apego à nota.

Se há um acordo didático, se o trabalho está acordado, não há problemas de entendimento das notas recebidas. Caso contrário, há reclamações e brigas, porque, também, o aluno quer nota, não querendo ficar abaixo da média. P10 – 9.5.b.

Os alunos, nos começos, não têm a visão do que seja um processo, mas o professor, pela experiência, sabe se dá para chegar até o fim. P11 – 21.10.

Há alunos que não imaginam o que é o envolvimento com a aprendizagem, pensando no desenvolvimento pessoal. Para esses, sua aprendizagem está na mão do outro, na responsabilidade do outro, não assumindo como algo seu. P11- 22.5.

Mas essa vinculação do aluno à nota é apenas um dos fatores que influenciam o professor no que diz respeito à avaliação.

As formas como se dão a aprendizagem dos alunos e as possibilidades de o professor entender esse processo também têm impacto sobre a avaliação que o professor realiza – *“o processo de aprendizagem da criança coloca muitos desafios*

ao professor” P2 – 5.4.a –, no sentido de ele ter de se preocupar por entender quais são as dificuldades que os diferentes alunos vivenciam para poder interferir nelas ou mesmo modificar sua forma de trabalhar.

há um limite nas tentativas do professor: a sala de aula com seus ritmos P10-5.1.

o professor deve ter o cuidado de não avançar sem considerar o rendimento de seus alunos. P10-8.1.

Ou seja, se formos imaginar em que aspectos a forma de ser ou de reagir dos alunos e a cobrança da sociedade influenciam a avaliação realizada pelo professor, parece ser que a primeira é mais direta, mais perceptível, enquanto a segunda está mais difusa, na maior parte das vezes, para a maior parte dos professores, haja vista que apenas os professores dos últimos anos do ensino médio é que sentem mais a pressão, por exemplo, dos resultados dos alunos nos vestibulares. Essas duas influências sobre o trabalho avaliativo do professor parecem estar relacionadas às preocupações que o professor tem para realizar um trabalho melhor, não tendo relações, porém, com a profundidade desse trabalho avaliativo, como pode ser o caso da influência que o volume de trabalho diário, e mesmo semanal, pode ter.

O volume de trabalho Quadro 2
-------------------------------------

O volume de trabalho pode influenciar, por exemplo, no alcance das atividades de avaliação e na sua qualidade, porque, como um dos professores se manifesta, “o número de alunos pode inviabilizar a escolha de meios avaliativos mais complexos” P2 – 8.1, podendo prejudicar também as possibilidades de o professor conhecer mais as reais dificuldades dos alunos

tem sido difícil encontrar momentos, situações, em que se possa estar próximo dos alunos, para conhecê-los e possibilitar melhores retornos para eles. Tem sido difícil não massificá-los. P5 – 3.1.

fica muito custoso para o professor sair dos critérios vinculados aos objetivos e passar a considerar as evoluções que o aluno teve. Fazer isso tomaria muito tempo. P12 – 8.3.

O volume de trabalho também pode dificultar práticas investigativas do professor, pela demanda de tempo e pelo desgaste físico e mental que geram,

as funções dos professores na escola e suas atribuições não favorecem a prática investigativa, ou seja, uma prática voltada para a produção do aluno, o que os leva a preferirem provas de certo e errado, que são mais fáceis de corrigir. P2 – 6.2 e 6.3.

o trabalho de uma avaliação do processo consome muito tempo e nem todo mundo tem esse tempo nem saúde para a empreitada. P7 – 14.1.

E o que dizer das influências, ou mesmo interferências, entre os professores, ao menos do ponto-de-vista de representações sobre os trabalhos uns dos outros?

A visão dos colegas sobre o que deve ser o trabalho  
Quadro 2

Algumas vezes, essas interferências são positivas, ajudando a criar um espaço de reflexão ou mesmo ajudando a assentar as bases do projeto comum do grupo,

as discussões entre professores sobre como andam os alunos, como é o trabalho, o que se deseja do trabalho coletivo e como se encaminham coletivamente as questões colocadas pelos professores são balizas para o que se deve ou se pode fazer. P1 – 9.4.

No entanto, em ambientes onde os professores estão em diferentes estágios de desenvolvimento profissional ou onde não há, realmente, uma comunidade com projeto comum, as interferências dos colegas podem gerar desconforto e até mesmo dificultar mudanças,

a dificuldade de tornar interessante e prazeroso os meios advém de um apego ao academicismo [...], da não concordância entre professores [...] P4 – 5.5

nos conselhos, há grandes questionamentos sobre este meu trabalho, porque ele é muito detalhado e detalhista. E com minhas fichas dou conta da vida do aluno. Parece cruel com os colegas, que também trabalham muito. P2 – 20.5. [...] E esse trabalho causa muita briga. P2 – 13.1.

Quanto aos posicionamentos institucionais, quer seja nas pessoas dos coordenadores ou dos diretores, quer seja nessa representação difusa que se costuma fazer do ente “instituição”, podemos ver que há diferenças no posicionamento e na interferência das diferentes escolas de nossos sujeitos.

Temos a escola de P1, que exige aplicação de provas, mas dá liberdade de decisão sobre notas ou conceitos, sobre tipos de instrumentos a utilizar e mesmo sobre periodicidade da realização de provas, ainda que tenha fixado um período de provas trimestrais.

O papel da  
instituição  
Quadro 3

A escola de P11 faz parte da mesma instituição da escola de P1, havendo, porém, diferentes grupos dirigentes, e sendo o próprio espaço da sua escola em outro bairro. Isso faz que essas escolas sejam diferentes na prática, ainda que procurem seguir um ideário comum. Também nessa escola, exige-se uma nota no final dos diferentes períodos letivos e dá-se liberdade para que seja a discussão entre os professores que leve à orientação das práticas.

Já a escola de P4, não tem clareza sobre o que quer. Segundo ele,

a escola sofre de uma esquizofrenia: exige diversificação do trabalho, mas cobra muito se a programação propedêutica está sendo cumprida (o professor tem de inovar e fazer o máximo, mas não pode esquecer-se do cumprimento do programa). P4 – 5.7

Essa escola, ainda que tenha feito um esforço bem sucedido para estruturar o trabalho programático das disciplinas, desde o jardim até o terceiro ano do ensino médio, fazendo os professores terem clareza sobre quais conteúdos devem ser trabalhados para que haja coerência em todo o trabalho e o abarcamento de todo o

conteúdo disciplinar, deixa de estar presente como instituição, uma vez que não consegue mostrar com clareza suas idéias mestras, se é que existem realmente,

não há orientadora que oriente nem ajude a limar as diferenças. As reuniões são burocráticas, em que se colocam as posições mas não se dialoga. Há pouca noção de grupo; as concordâncias e discordâncias são veladas. P4 – 17.1.

A escola de P2, P9 e P12 parece ter uma noção mais clara de seu ser institucional, tendo concretizado seu ideário,

a escola tem uma perspectiva sócio-construtivista e faz, na prática, o que fala. P2 – 21.1 [...] Na escola, existe um trabalho de orientação, de parceria. P2 – 23.3.

a escola tem uma linha, sempre esclarecida por direção e coordenação presentes. P12 – 30.2.

E para que seu ideário sobre a formação dos alunos pudesse ser posto em prática, decidiu por estabelecer um conteúdo menos extenso do que na maioria das escolas, de modo a possibilitar mudanças nas formas de se trabalhar com os conteúdos.

Já a escola de P3, P7 e P8 também dá liberdade para o professor escolher entre realizar várias provas comuns no período letivo ou aplicar uma única prova operatória<sup>2</sup>. No entanto, no entender do professor P7, as discussões promovidas pela escola sobre avaliação são ainda formais, havendo muito discurso e pouca prática, apesar do empenho da coordenação.

Uma vez analisados os fatores que influenciam a avaliação que realizam, segundo as falas dos sujeitos, parece-nos importante, para estabelecer outros vínculos com os discursos avaliativos apresentados no cap. 2, descortinar um pouco mais as práticas desses professores. Não podemos nos esquecer, no entanto, de

---

<sup>2</sup> prova operatória: ver Ronca e Terzi (1991)

que analisaremos as falas dos sujeitos sobre as práticas, uma vez que não era objetivo da pesquisa fazer observações dessas práticas.

Iniciemos nossa análise pelo aspecto das finalidades da avaliação.

Vemos no quadro abaixo a síntese das falas dos sujeitos sobre esse aspecto, estando indicados também os números dos sujeitos que se manifestaram sobre cada um dos itens.

Finalidades da avaliação Quadro 4
--

Finalidades associadas ao professor	Finalidades associadas ao aluno
ver o que foi assimilado ou o que falta P3, P6	fazer que o aluno se veja em seu desenvolvimento P2, P5
ver o resultado do trabalho desenvolvido P8	indicar ao aluno o que sabe, o que não sabe e o que precisa fazer P2, P5
dimensionar o próprio trabalho P7	indicar para o aluno a relação entre seu desempenho e como vem trabalhando P5
saber o que aconteceu, para encaminhar próximos trabalhos P3, P6, P8, P12	
verificar se as estratégias são boas para a aprendizagem dos alunos P5	indicar avanços havidos e dificuldades que se podem enfrentar P5, 8
ver o que deve ser retomado P3, P8	
repensar o ensino ou correção de rumos P2, P9, P11	o aluno ter controle sobre o próprio processo P6
oferecer elementos para mexer no percurso de desenvolvimento P6	
ajudar o aluno P12	
não é dizer que o aluno é A, B, C ou D P2	
pressionar os alunos, como se fosse uma arma P6	

Vemos que as finalidades podem ser divididas em dois grupos, as que estão relacionadas à reflexão e à ação do próprio professor, com inúmeros subaspectos, e as que estão relacionadas aos possíveis usos pelos alunos.

Quanto às finalidades associadas ao professor, percebemos que há desde a preocupação tradicional de saber o que foi assimilado pelo aluno, e mesmo a tão renegada ação de pressioná-lo – para controlar-lhe a disciplina –, até o repensar o ensino.

“Ver o que foi assimilado” e “ver o resultado do trabalho” desenvolvido são das mais antigas preocupações dos professores em suas práticas profissionais. Rápida e facilmente ambas são vinculadas ao paradigma da intuição pragmática dos professores. É interessante perceber que apenas três professores tenham manifestado em suas falas essas preocupações em suas avaliações. O que isso quererá indicar? Que a tendência entre os outros profissionais sujeitos da pesquisa, ou nas escolas em que trabalham, é abandonar a preocupação com aquilo que ficou de todo um trabalho realizado com os alunos e que se está, portanto, apostando em que há outros aspectos de maior valor a considerar no trabalho com os alunos? Ou será apenas uma falta de ênfase em algo que se sabe tão corriqueiro e, portanto, suposto?

Se levarmos em consideração, porém, que os conteúdos de aprendizagem, tais como apresentados por Zabala (1998); Coll, Pozo, Sarabia, Valls (1998); Coll *et al.* (1997), são os conteúdos que a sociedade considera importantes de fazer as novas gerações assimilarem, vê-se que essas duas finalidades têm, sim, cabida nas práticas avaliativas dos professores, não devendo ser descartadas com facilidade, em favor de qualquer outra finalidade. Nesse sentido, é claro que precisam ser ressignificadas, abandonando a cobrança simples de conteúdos quaisquer, apenas por terem sido apresentados aos alunos, prática já suficientemente criticada.

Já a finalidade “dimensionar o próprio trabalho” parece indicar uma preocupação com o planejamento do trabalho e as próprias metas profissionais.

Nesse sentido, poderia ser até considerada como um objeto de avaliação pelo professor.

As seguintes finalidades: “saber o que aconteceu”, “para encaminhar próximos trabalhos”; “verificar se as estratégias são boas para a aprendizagem dos alunos”; “ver o que deve ser retomado”; “repensar o ensino ou correção de rumos”; e “oferecer elementos para mexer no percurso de desenvolvimento” são todas elas finalidades muito importantes se o que se quer é um trabalho eficaz para atingir as metas propostas para a educação. Todas elas podem ser encontradas nas preocupações a partir da segunda geração avaliativa – a geração da descrição –, tal como apresentada no capítulo 2, contudo, parecem estar bastante ligadas às estratégias dos paradigmas da pedagogia da mestria e da avaliação formativa em um ensino diferenciado, porque neles é muito forte a preocupação com as estratégias de ensino para dar conta das necessidades dos alunos, uma vez que, se não há uma preocupação com a retomada e o repensar de rumos, não há como aplicar os princípios da avaliação formativa.

Por fim, a finalidade “ajudar o aluno” é muito geral, concretizando-se adequadamente, em verdade, nas outras finalidades apresentadas e naquelas que se referem propriamente ao aluno. Já a finalidade negativa “não é dizer que o aluno é A, B...” parece enfatizar com clareza que é necessário problematizar a associação imediata que o senso comum faz entre avaliação-prova-nota. Nesse sentido, vê-se que há muito por fazer no terreno da avaliação, uma vez que os próprios tempos administrativos da escola sustentam essa visão, ou melhor, parte dela, porque a burocracia escolar até admite avaliações sem provas, mas não concebe a inexistência de notas.

Quanto às finalidades associadas aos alunos, vemos que em todas a preocupação é que o aluno esteja envolvido com o próprio desenvolvimento, o que indica que não se supõe mais que o professor é quem deva carregar todo o processo sozinho, esperando-se que o aluno assuma uma posição passiva frente às ações do professor, muito pelo contrário, espera-se, sim, que haja um comprometimento do aluno em todo esse processo. Chama a atenção, contudo, o fato de que apenas uma

manifestação – o aluno ter controle sobre o próprio processo – esteja proposta como preocupação do aluno e não do professor, porque todas as outras indicam que o movimento é do professor.

Essas preocupações, que poderíamos associar à intenção de dar voz e vez aos alunos no processo de seu desenvolvimento escolar, estão bem de acordo tanto com abordagens da quarta geração avaliativa, como também das propostas que se baseiam em uma avaliação formativa como base do trabalho avaliativo. A escola inglesa enfatiza bem a importância de que os alunos sejam capazes de avaliar a si mesmos e de entender como melhorar, além de enfatizar que tanto professores como alunos devem estar envolvidos na reflexão e na revisão dos dados da avaliação (Black e William, 1998).

Vejam, agora, sobre o que incide a avaliação dos professores, sujeitos de nossa pesquisa.

Muitos são os objetos de avaliação dos professores, desde a frequência do aluno, passando por suas lições de casa, até seu envolvimento do em classe.

Tendo em vista que a maior parte das finalidades da avaliação percebidas nos discursos está voltada para a identificação do que precisa ser feito para ajudar o aluno em seu desenvolvimento ou mesmo o que precisa ser retrabalhado pelo professor, justificam-se as preocupações dos professores com a base dos conhecimentos dos alunos, tanto em termos de conhecimentos prévios como de comportamentos associados ao estudo.

Há, porém, algumas preocupações difíceis de concretizar em termos de sua operacionalização, como

o professor deve acompanhar o envolvimento do aluno em sala 6-3.1

seria bom avaliar interesse, dedicação e vontade do aluno 7-3.6

Sobre o que incide a avaliação Quadro 5
--

parece não ser possível avaliar atitudes, porque, em verdade, não as ensinamos. A questão dos comportamentos precisa mais de compreensão do que de avaliação 12-12.2.b

Parece ser que nesses casos se está falando de uma preocupação geral do professor, no sentido de que tudo esteja correndo bem, não havendo necessidade de recorrer a nenhuma estratégia específica de avaliação sistemática. Ou os professores P6, P7, P12 estão se referindo às dificuldades de se realizar avaliação de atitudes, muito embora não fique explícito o conceito de atitude para os mesmos.

Há a análise dos conhecimentos dos alunos, em termos de qualidade e extensão, a partir de suas produções – lições de casa, trabalhos e provas. No entanto, entende-se que a avaliação não é só de produto, mas também de processo.

Em termos das considerações sobre os instrumentos de coleta de informação, não apenas as provas são utilizadas, mas são feitas observações em sala – com folhas de registros –, redações, exercícios em aula, trabalhos – individuais e em grupo-oficinas, lições de casa, análise do caderno do aluno, porque se tem a percepção de que *“a prova, apesar de instrumento formal, não é suficiente.”* P8 – 1.2.a.

Considerações sobre os instrumentos de coleta de informação Quadro 6
---

Sobre a prova, há clareza sobre suas possibilidades e limitações,

às vezes, as provas são quase cópia do que se trabalhou. P4 – 11.2

as provas rapidamente confeccionadas não dão um bom retrato do aluno. P8 – 22.2.

a forma como se ensina deve interferir na forma como se avalia, assim, não tem sentido copiar provas de outros professores, porque não se trabalharam as atividades que estão na origem dessa prova nem se atentou para a forma como os alunos foram trabalhados. P12 – 18.1.

De um modo geral, há a percepção de que para se ser exigente, é necessário diversificação no material a ser apresentado aos alunos, ainda que se perceba que a grande quantidade de instrumentos não garanta qualidade da informação obtida. E que para se trabalhar a diversidade dos tipos de conteúdo – conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais –, outros instrumentos, diferentes das provas, devem ser utilizados.

A análise desses instrumentos deve ser feita, segundo as falas dos diferentes sujeitos, a partir de critérios de correção, que devem ser explicitados para os alunos, ou cujo estabelecimento deve ser compartilhado com eles.

Critérios para avaliar Quadro 7
---------------------------------------

é importante que os alunos saibam os critérios, que devem estar disponíveis, porque, mesmo com dificuldades, eles podem retrabalhar suas produções, entendendo-as melhor. P12 – 17.5.

critérios de avaliação são passíveis de determinação conjunta aluno professor. P1 – 5.8

o aluno deve ajudar no estabelecimento dos critérios [...] P6 – 5.6.

Contudo, a questão não é apenas de explicitação dos critérios, mas de compreensão de sua utilização nas diferentes situações e em suas possibilidades. Assim, é necessário discutir com os alunos como se aplicam esses critérios, para que eles vão se apropriando dos níveis de exigência do professor e da qualidade que deveriam ter atingido em seus trabalhos. E é justamente essa apropriação das formas de avaliar de seu professor que pode levar o aluno a compreender o que é o trabalho acadêmico e como trabalhar com mais qualidade, tal como nos diz Wiliam (1998) ainda na linha da avaliação formativa para a aprendizagem.

A manifestação dessa preocupação com critérios de correção e com sua apropriação pelos alunos é mostra de que os sujeitos da pesquisa foram expostos a reflexões sobre a importância desse proceder, uma vez que, contrariamente ao que manifestam, é corrente perceber que muitos professores, quando muito, apresentam a seus alunos um arremedo de critérios, ao colocarem na lousa quanto valeu cada

questão e ao comentarem em voz alta o que foi considerado como certo ou errado, muitas vezes pela apresentação da resposta correta ao que era pedido.

Ou seja, essa preocupação dos sujeitos de pesquisa está muito próxima à dos teóricos da avaliação formativa, para quem, tal como foram apresentados no capítulo 2, é muito importante que os alunos compreendam todos os passos da avaliação, uma vez que ela tem como finalidade ajudá-los a corrigir seus percursos, tendo em vista consolidar as aprendizagens que estão realizando.

E é na perspectiva da avaliação formativa que fica mais evidente perceber que os sujeitos estão fazendo uso de uma concepção bastante avançada sobre avaliação. Estamos falando da devolutiva que os professores fazem para os alunos, quando da análise que fazem das suas diferentes produções.

Devolutiva – diálogo – interlocução Quadro 8
---

Como vimos no capítulo um, os diferentes discursos avaliativos apresentam *grosso modo* como finalidade da avaliação o melhoramento daquilo que está sendo avaliado. Ocorre que concretizar essa intenção na escola tem sido uma tarefa muito difícil. As práticas mais tradicionais das escolas sempre estiveram muito atreladas a uma prática pedagógica baseada na repetição do seguinte ciclo: apresentação dos conteúdos, exercitação, realização de uma prova, entrega das notas, cobrança por melhores resultados (com louvação aos bons e reprimendas aos maus alunos), apresentação de novo conteúdos etc.

Essa prática, apesar de vilipendiada por muitos, continua a dar seus resultados em ambientes onde os estudantes mantenham envolvimento acadêmico – não importa se por pressões externas ou se por sua própria disposição – muitas vezes porque têm famílias que exigem resultados de seus filhos e têm condições de acompanhar-lhes a aprendizagem. No entanto, em ambientes pouco exigentes ou naqueles em que há fatores de risco para o desenvolvimento (violência social, carências afetivas, alimentares e culturais, falta de ambiente familiar estruturado etc), esse tipo de prática pedagógica poucos resultados acadêmicos obtém.

No entanto, mesmo considerando os ambientes em que essas práticas funcionam, o que as pesquisas sobre avaliação formativa vêm mostrando é que um procedimento avaliativo complexo, como o é o da avaliação para a aprendizagem (Black e William, 1998), bem aplicado, pode ajudar a elevar o rendimento dos alunos – mesmo daqueles que já estejam com rendimentos altos –, melhorando sua capacidade de compreensão e de execução de tarefas. E duas das características principais desse tipo de avaliação são disponibilização de *feedback* efetivo para os alunos e envolvimento ativo dos mesmos com sua própria aprendizagem.

Ora, é justamente isso que os sujeitos da pesquisa têm tentado em relação a suas avaliações.

Porque os “*alunos ficam perdidos ao receberem o resultado da avaliação*” P6 – 22.1 e “*dão importância igual a tudo, é importante ter sempre um comentário, porque ele ajuda a dar sentido ao que se faz e também direciona o olhar*” P12 – 2.6.a.

é de pouco valor para o aluno receber provas com certos, meios certos e errados. Há que se cuidar da comunicação dos resultados. P5 – 1.20.

o importante é indicar os erros para o aluno refazer o percurso. P1 – 7.4.

Esse diálogo, essa interlocução que se estabelece entre professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa a nota desnecessária, tem muitos benefícios, tais como

- encaminhar a reflexão do aluno, ajudando-o a resolver dúvidas, a corrigir o produto melhorando sua qualidade, e a orientar seus próximos passos, a fim de que gerencie a própria aprendizagem
- ajudar o aluno a expor seus medos e fantasias

No entanto, nem sempre é possível realizar esse diálogo individualmente, e aí variam as estratégias dos professores:

como não tenho tempo de conversas em sala, escrevo bilhetes; converso por meio deles, estabeleço um diálogo, a que os alunos respondem por escrito. P11 – 17.1.

É importante refletirmos um pouco mais sobre as possibilidades de se realizarem essas práticas que indicamos como avançadas, uma vez que avanços dependem de condições.

Fazer anotações nas produções dos alunos, de modo a que eles possam refletir sobre seus erros e dificuldades, não é uma tarefa simples nem rápida de realizar. O professor P11, por exemplo, indicou que tinha dificuldades de estabelecer um diálogo com os alunos, durante a aula, o que o levava a escrever bilhetes para eles, ainda que tivesse apenas 12 alunos sob sua responsabilidade, durante a semana toda. Ora, quem poderá demandar de um professor que tenha de trinta a cinquenta alunos por turma, e várias turmas, realizar um procedimento tão custoso como esse?

Ainda que se reconheça o valor dessa prática, é preciso que o professor não se aventure por ela, se não tiver condições de realizá-la a contento, sob pena de desgastar-se, sem conseguir, muitas vezes, o resultado esperado de tanto esforço.

Em situações como essas é que é necessário ter um espaço de diálogo com um orientador experiente, que alerte para as dificuldades de certas idéias.

Contudo, também não podemos nos acomodar na dureza da realidade de cada qual. É preciso buscar meios alternativos de realizar boas devolutivas para os alunos, de modo a poderem usufruir dos benefícios de tal prática.

Complementando essas práticas avaliativas gerais manifestadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, alguns dos professores entrevistados contemplam outras práticas, tais como

- a investigação das concepções dos alunos

pergunto-me: o que ele quis dizer quando escreveu isso? Qual a forma de pensar da cabeça dele? Como será que preciso intervir, para o aluno melhorar? P2 – 6.4.

- a avaliação pelos pares<sup>3</sup> (os colegas),

os alunos corrigem, entre si, suas produções, apontando falhas, e, baseando-se em critérios explícitos, levam e recorrigem. P2 – 8.5.

uso uma dinâmica em que a classe faz comentários ao trabalho de um dos alunos. P12 – 16.7.

- autocorreção, em que o aluno, com base em fichas, avalia e revisa sua própria produção, sem passar pelo professor (P2 – 8.6)

- auto-avaliação,

exijo que os alunos se observem durante sua produção (aprendizado, leitura, escrita) e me relatem suas preocupações em cada um desses aspectos. P11 – 17.2.

uma prática comum é que depois de elaborar um trabalho, eu o corrija, os alunos se auto-avaliem e os colegas avaliem os trabalhos uns dos outros. P12 – 5.7

- não dar notas nas produções ou não dar certos e errados

não dou mais notas nas produções dos alunos. Dentro da concepção de avaliação formativa, o que é importante é o aluno receber uma análise de sua produção que lhe diga o que está dominado e o que não, e o que é que precisa ser melhorado. P2 – 11.2

---

<sup>3</sup> peer-evaluation, no inglês.

minha correção não é resolutiva, para que o aluno tenha a oportunidade de trabalhar sobre seus erros. Ela indica que o aluno precisa refletir sobre o erro. P3 – 12.1 e 31.2.

- uso de planilhas de dificuldades individuais ou mesmo de observação do trabalho de classe
- preparação de atividades para evidenciar dificuldades.

O instituto da recuperação está sempre presente no discurso educativo, ainda que nunca fique suficientemente claro no discurso das escolas se o que praticam é dar um novo tempo para o aluno ter a oportunidade de substituir notas abaixo da média que iriam parar em seu boletim ou é criar condições para auxiliar o aluno no aprendizado daquilo que ele não aprendeu no tempo estipulado para tal.

Como se trabalha a recuperação do aluno Quadro 9
--

Ainda que o discurso oficial – da LDB – fale em recuperação contínua ou paralela, no que ela consiste fica a critério de cada escola.

Vemos nas falas dos sujeitos da pesquisa que em suas escolas as dificuldades são as mesmas que em outras, com alguma pequena variação em relação ao que ocorre por aí.

Primeiramente, ainda que os professores não manifestem se dão conta da sobrecarga que é realizar uma avaliação paralela, a instauração da obrigatoriedade desse processo é entendida da seguinte forma

o que eu acho é que a grande sacanagem desta história toda é que essas, as intenções do povo que escreveu a LDB, falando da recuperação paralela são as melhores possíveis e eu acredito naquilo, só que a questão é que quando tudo isso vira institucional, principalmente em escola particular – isso, na escola pública é mais grave ainda -, a questão é passou a ser tua função e obrigação, sem nenhum custo a mais para a escola, sem nenhum pagamento a mais para o professor, dar conta da recuperação paralela também, além do que você já dava conta. P2 – 17.1

E o que se percebe é que não é fácil fazer a recuperação preconizada,

como estamos em uma fase de transição, na reforma educativa, faz-se a recuperação paralela como se pode. P2 – 17.2

não há outros momentos para trabalhar as dificuldades, a não ser os próprios momentos de aula, o que é feito quando há condições. Seria necessário trabalhar em tempo integral para poder lidar com as dificuldades. P4 – 4.5.

Nessa questão do tempo estabelecido para a recuperação, há variações no modo de encaminhamento dessa questão entre as escolas de nossos sujeitos, havendo escolas que estabelecem um período de recuperação depois das provas bimestrais ou trimestrais, além de contemplarem também atividades de recuperação durante as atividades correntes de sala de aula; e outras que têm horários diferenciados para a recuperação paralela ao longo de todo o ano.

Há, contudo, uma preocupação comum entre os professores: se a dificuldade for de um grande contingente de alunos, realiza-se um tipo de intervenção, enquanto que se as dificuldades forem de alguns alunos, outros são os rumos tomados.

o problema da recuperação de dificuldades feita em grupo é que nem todos os alunos têm essas dificuldades. Assim, há que se criar mecanismos que corrijam as dificuldades, mas que considerem as diferenças de condições dos alunos. P2 – 17.3

caso haja grande número de alunos com certa dificuldade, retoma-se esse conteúdo, com nova estratégia. Caso sejam poucos, são convocados para plantões. P8 – 10.1

a escola alterna a recuperação mensal que faz das matérias. Os alunos que mais precisam são convocados. Se o problema é geral, retoma-se com a classe. P9 – 3.2.

se o número de alunos com dificuldade é pequeno, retrabalham-se dificuldades específicas a partir da realização de atividades diferenciadas. P1 – 3.1 e 3.2.

quando a recuperação é individual, costumo conversar com o aluno fora do horário. Proponho atividades sobre tudo o que foi trabalhado, com roteiro diário de tarefas para cumprir e entregar. Ao longo de vinte dias desse trabalho, o aluno deve apresentar produções parciais. P1 – 4.1 A recuperação não é sobre tudo o que foi trabalhado; busco a dificuldade real do aluno P1 – 4.3.

Quanto à estrutura fora do horário normal,

para o aluno com insatisfatório, ele é encaminhado para trabalhar durante o bimestre em atividades paralelas. P3 – 9.2. A recuperação paralela é feita com no máximo 10 alunos, semanalmente, com 2 horas de duração. P3 – 8.1.

a escola tem recuperação, oficinas, plantões de dúvidas. P7 – 6.1

E aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem que vão além das possibilidades de ação do professor ou da coordenação?

quando não é possível ajudar um aluno com diferentes estratégias, ele é encaminhado para receber alguma ajuda externa. P10 – 5.4.c.

Essa clareza sobre as limitações do próprio trabalho é muito importante, porque auxilia na tomada de decisões adequadas para a resolução dos problemas que surgem. Algumas vezes, porém, diante de discursos, externos à escola, que propõem que todas as dificuldades que o aluno apresenta na escola devem ser resolvidos por ela, as escolas deixam de procurar auxílio de outros profissionais, prejudicando, no final das contas, o aluno.

É muito fácil propor que a escola deva ter condições de resolver os problemas dos alunos. Idealmente, essa seria a melhor situação para a resolução dos problemas. No entanto, como a realidade de muitas escolas não é essa, e enquanto

não se tomam medidas para se chegar a essa situação, o melhor, mesmo, é continuar tendo o bom senso de buscar auxílio externo, quando se notar a dificuldade institucional de resolver os problemas existentes.

Como finalização da análise das práticas avaliativas dos sujeitos da pesquisa, vemos que a prova continua a ter um papel de destaque, quer como símbolo de exigência, quer como símbolo de justiça ou de imparcialidade, uma vez que mesmo ao final da recuperação ela pode estar presente como exigência institucional

a última ação de uma recuperação é uma prova P1- 4.2.

pode ser feita uma prova final na recuperação; contudo, sempre há o acompanhamento de cada aluno (como foi sua participação e como esteve seu entendimento), perguntando-se a ele sobre suas percepções, inclusive. P9 – 11.1.

### ***4.3 Percursos da aprendizagem sobre a avaliação (continuação)***

Os dados da pesquisa revelaram que a experiência profissional dos professores entrevistados foi a responsável por dar-lhes condições de adquirir conhecimentos e aprofundá-los, suprimindo a formação inicial deficiente em relação aos aspectos teórico-práticos sobre a avaliação pedagógica.

Interpretamos nas falas dos sujeitos três fatores que contribuíram para o aprendizado das questões relativas ao encaminhamento da prática avaliativa:

(1) a modificação no entendimento ou na compreensão sobre a prática de ser professor, em função de determinadas vivências

(2) a formação na própria escola

(3) a reflexão sobre os meios necessários e disponíveis para a formação

O primeiro deles diz respeito ao que o sujeito possa ter experimentado, tentado ou feito, que tenha modificado a compreensão ou o entendimento de alguma prática, seja pedagógica, seja avaliativa.

Tendo em vista que a formação inicial foi deficiente, como já vimos, e que os sujeitos podem ter vivido em um ambiente universitário com uma visão idealizada do trabalho docente – *“na faculdade, a idéia básica que corria era a de que depois de dar um ano de aulas para uma série, já se saberia para o resto da vida como dar aula para essa série.”* P11-30.1 – o enfrentamento da realidade, com disposição reflexiva e desejo de aprender, acaba por ser uma verdadeira escola.

Nessa situação de experimentação, de caráter mais individual, é possível aprender por tentativa e erro, reforçando-se também o próprio desejo de crescer: Essa *“experimentação propiciou reflexão e desejo de modificações”*. P1 – 7.3.

O que modificou também a compreensão ou o entendimento da prática, além da experimentação, foi a observação dos alunos e de suas dificuldades, a partir do acompanhamento do seu processo de aprendizagem e do enfrentamento de suas dificuldades, o que levou à percepção da necessidade de aprender algo mais, ou de investigar um pouco mais, para que o trabalho fosse mais bem realizado.

O segundo fator de aprendizagem dos sujeitos em relação aos aspectos teórico-práticos da avaliação pedagógica diz respeito a atividades desenvolvidas na própria escola, em grupo de professores.

Como vimos no item 4.2 deste capítulo, há grandes variações no posicionamento das escolas de nossos sujeitos sobre a avaliação, o que leva alguns a terem clareza sobre os rumos a tomar – ou, ao menos, sobre os limites para sua ação – enquanto que outros se vêem na incerteza sobre os mesmos

No entanto, as escolas dos sujeitos, mesmo aquelas que ainda não encontraram um rumo claro, parecem ter grande preocupação com a aprendizagem

de seus professores e a troca de informações pedagógicas em seu interior, de modo a garantir coerência nas ações dos mesmos:

O ambiente da escola entre professores é o do estudo, da troca, da divulgação das coisas interessantes, é um ambiente de cultura, de circulação informal de idéias - P1-11.1 e 11.2.

Depois de entrar na escola em que está é que começou a entender a idéia de processo de aprendizagem e de crescimento - sujeito 11-28.2.

Essas escolas tomaram para si a responsabilidade de garantir aos professores uma formação continuada. Algumas vezes, desenvolvendo cursos internamente:

A escola, internamente, durante um ano, estruturou o estudo conjunto do tema avaliação - sujeito 3-25.1.

Na escola em que está, estudou-se por quase um ano a prova operatória, intensamente - sujeito 8-14.4.

A escola tem um centro de estudos pedagógicos muito ativo, que já propiciou a vinda de um pesquisador estrangeiro, que discutiu com os professores sobre suas práticas e deu assessoria à escola; depois, continuaram a discutir as idéias desse autor e sua aplicação - sujeito 9-20.1.

Além disso, há uma sistemática de reunir os professores periodicamente, com a coordenação pedagógica ou de área, quando existem tais quadros na instituição.

Em um primeiro momento, podemos considerar a existência de reunião periódica e sistemática como boa medida para a constituição de uma equipe de professores, porque ela se constitui em um espaço fixo, de encontro e de troca de idéias, entre professores e coordenação. Ocorre que muitas vezes as reuniões não são pensadas de modo a fomentar reflexão e interlocução sobre temas importantes,

levando muitas vezes os professores a questionar a necessidade de sua existência ou ao menos de sua periodicidade tão freqüente. Com respeito a isso, vimos que dois de nossos sujeitos – P7 e P4 – manifestaram aspectos negativos desses encontros em suas escolas: o primeiro indicando a formalidade dos encontros, enquanto que o segundo indicava que a reunião não era espaço de diálogo, mas de enfrentamento, algumas vezes, e até mesmo de se ouvir crítica não construtiva sobre o próprio trabalho.

Nessas situações de pouca clareza sobre o aproveitamento adequado desse espaço das reuniões, parece haver falta de liderança por parte da coordenação, ou até mesmo desconhecimento de estratégias para orientar o grupo de professores.

No entanto, a existência do trabalho de coordenação pedagógica é reconhecida como importante para ajudar a refletir e discutir a própria prática, uma vez que os orientadores estão disponíveis para esclarecer, sugerir mudanças e o que mais for preciso para que o professor se sinta amparado nos caminhos que lhe são propostos.

O trabalho com uma orientadora é bom, ajudando a criar outros caminhos, porque ela está fora da situação, podendo ver as ocorrências de um outro modo, tem muita leitura e está na sala de aula também. Essa presença permite compartilhar os problemas e experimentar algumas idéias, mas com assessoria - P2-23.4

A existência de coordenação ajudou a entender as discussões que ocorriam na escola; e a indicação de leituras, além de constantes incentivos e do ambiente escolar, foram dando condições de se posicionar e de compartilhar suas visões - P12-30.3.

Podemos perceber que essas instituições fomentam também a formação de grupos de professores, o que tem impacto geral na formação:

Por dois anos, discussões com os colegas, na escola, é que orientaram o que fazer e como estabelecer o novo – P5-8.2

As discussões com os colegas são boas, porque você vê como pensa o outro, reflete diante do outro sobre como você faz as coisas, muda sua prática a partir da prática do outro; tudo isso vale a pena – P9-19.4.

Em relação a avaliação, esses grupos permitem discutir o sentido da mesma, seus objetivos na escola e o uso de diferentes tipos de instrumentos:

Em grupo é que se discute o que se estamos fazendo, o que queremos com a avaliação, para que ela serve - P5-8.1.

Em reuniões de professores, trocamos idéias para afinar os instrumentos de avaliação e os conceitos sobre a mesma; lê-se um texto e discute-se o que cada um faz, por que faz, como faz. Sempre há uma busca de afinamento - P11-26.1.

A escola tem adotado a seguinte sistemática: os professores trocam suas planilhas, discutindo também o que privilegiaram nas avaliações que fizeram, além de outros tópicos relacionados à prática avaliativa - P9-19.1 e 19.2.

A existência desses grupos, porém, não é condição suficiente para a aprendizagem individual e a manutenção de uma coerência global. Há limitações:

A ajuda que os demais professores podem prestar não é algo absoluto, porque depende do nível em que estão. Já foi ajudado fortemente pelos comentários dos demais - P6-23.1.

Para o trabalho em conjunto ser bom, é preciso que exista um hábito de se trabalhar assim, que se crie um ambiente bom, que as pessoas se ponham dispostas a se expor e a trocar e a produzir algo em conjunto. É importante também que o grupo fique um tempo maior existindo como grupo, porque, assim, é possível a transformação - P6-24.1.

O medo de errar, de se expor, de não estar à altura é o que impede de formar um grupo - P6-25.1.

Completando as informações sobre os percursos da aprendizagem mais elaborada da tarefa avaliativa, os professores indicam o papel da leitura, isto é, do estudo, da participação em cursos e congressos, da reflexão permanente que se deve ter sobre a vida, sobre as disposições internas e sobre a profissão, para que possam manter-se em crescimento pessoal e profissional.

É necessário criar o hábito da leitura de livros teóricos e de divulgação, porque é preciso estar ciente das idéias que estão sustentando a reforma educativa – *“teorias vindas do exterior têm feito a escola modificar as práticas em seu interior.”* P12-1.2 – e fundamentar-se para mudar a perspectiva da avaliação, ainda que *“alguns livros dos medalhões da moda... são penosíssimos de se ler; parecem estar distantes de nossas necessidades”* - P5-7.1. *“A ampliação das leituras fez perceber que a questão não é mais a avaliação, mas o currículo, a inserção da avaliação no projeto pedagógico, desvelar o que se deseja no percurso do aluno”* - P1-11.3.

A ida a cursos faz parte da rotina dos sujeitos da pesquisa. Tem-se a opinião de que *“é sempre bom ouvir os outros, porque nos põem a pensar e podem trazer algo de novo que seja bom”* - P1-13.1, mas *“a ida a cursos é só um alimento; a reflexão sobre a prática deve ocorrer na escola”* – P1-13.2.b. Em algumas dessas escolas, *“os professores assistem a muitos cursos juntos e baseiam neles intensas discussões e trocas de idéias”* – P 12-30.5.

Quanto ao tipo de reflexão que se deve fomentar:

É preciso pensar na própria experiência e se o que serviu ao outro pode me servir também P1-13.8.

É preciso ler alguns livros, importantíssimos; e é preciso fundamentar-se para mudar a perspectiva da avaliação - P12-31.1.

É importante lembrar de como eram feitas avaliações em nosso período escolar, e o que achávamos delas. A partir daí, ver para que servem, o que se quer com elas - P6-30.1.

O professor precisa refletir, em primeiro lugar, o que é a avaliação para si; quando avalia, para que avalia; que instrumentos usa, em que momento são usados, o que faz ao avaliar - P 9-27.1.

É preciso compartilhar, conversar para se ajudar, compreender as fragilidades do professor. A partir dessas discussões, buscam-se as construções teóricas que ajudem a responder a alguma questão que se tenha - sujeito 5-8.2.

Nesse movimento de aprender continuamente, é preciso ter presente que *“as visões e as ações modificam-se com a prática. Reformula-se o que se faz, porque se amadurece e porque as turmas se sucedem”* - P10-2.1, ou seja, *“vai-se aprendendo de ano para ano, de situação para situação”* - P9-1.1.

Uma reflexão importante de se fazer diz respeito a como vincular a teoria à prática, porque *“é fácil concordar com uma proposta apresentada teoricamente. O que se deve fazer em seguida é perguntar-se como isso se faz em sala de aula; como se transforma isso em instrumento; como se constrói o que foi proposto”* - P12-23.2.

Por fim, cresce-se em conhecimentos quando se está *“disposto a conhecer mais de um assunto, a investigar mais, a continuar a aprender, a até a aprender juntos, no fazer!”* - P11-21.11. Para tanto, *“o professor tem de pensar em sua própria formação, à qual deve dedicar um tempo bastante grande”* - P12-16.5, mas não pode esquecer-se de que se *“não estiver bem, com a cabeça boa, com ócio para ler, para ver um filme, para relaxar, ficará estressado, de mau humor, sem idéias boas para sugerir, para intervir nesse trabalho”* - P11-20.4.

#### ***4.4 A percepção das necessidades do professor***

Para que possamos melhor analisar que necessidades os sujeitos da pesquisa manifestaram, agrupamos suas falas (ver Quadro 11) do seguinte modo:

- questões de técnicas avaliativas ou de mais teoria sobre avaliação: P1, P2C, P4B, P4C, P4G, P5C, P6C, P6D, P7C, P9E, P12D, P12F.
- mais conhecimento sobre aprendizagem e sobre formas de atingir as finalidades da atividade escolar: P2B, P2D, P4A, P4B, P5A, P6A, P7A, P7B, P9A, P9C, P9D, P10A, P11A, P11B, P11C, P11D, P11E, P12A, P12B
- mais tempo: P2A, P5B, P12E.
- mais auxílio: P2A, P3A, P4E, P6F.
- estabelecer parcerias que ajudem a refletir: P2G, P4F, P6B, P6E, P7D
- conhecer mais: P3B, P11G.
- adequar-se à realidade: P10B, P11F, P12C

Com referência às questões de técnicas avaliativas, podemos observar que alguns professores se manifestam indicando dificuldades em lidar com sínteses dos vários dados que foram acumulando ao longo do trabalho pedagógico em classe, sejam eles apresentados com conceitos ou com números, enquanto outros manifestam um interesse por conhecer mais sobre questões técnicas ou sobre avaliação, sem maiores precisões.

Os professores percebem também a importância da elaboração de instrumentos, de modo a poderem fazer os alunos manifestarem melhor quer seus conhecimentos, quer suas dificuldades. E algo importante de que percebam é que deve existir uma relação estreita entre o trabalho em sala e a avaliação que será realizada, porque a avaliação não pode mais ser realizada como uma ação à parte, como um fim em si mesma. Ela deve estar voltada para auxiliar na identificação de dificuldades e na proposição de novos caminhos para a ação pedagógica. Claro está que não está nela a solução das dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas por meio dela é possível empreender uma boa parte da identificação do que não vai bem no processo ensino-aprendizagem.

É interessante perceber em nossos sujeitos que a maior parte das necessidades que manifestaram está vinculada à obtenção de mais conhecimento

sobre aprendizagem. É interessante porque essa situação parece manifestar que esses professores começaram a compreender que o que importa realmente é atingir as finalidades da educação, e que para isso é necessário muito mais conhecimento do que aquele que se obteve no início da própria formação.

Sem compreender melhor como as pessoas aprendem e como pode ser possível ajudá-las a realizar a aprendizagem, todo o trabalho docente não chega a seu termo. E é bem possível que um melhor entendimento da avaliação, nas perspectivas do auxílio, da compreensão do outro, tenham ajudado a que os professores percebessem a importância da aprendizagem, porque é no enfrentamento da elaboração dos instrumentos a serem usados em aulas comuns ou em provas, na perspectiva do melhoramento do que se está avaliando, é que nos damos conta do valor do que se está ensinando, ou de seu não-valor, e das dificuldades em definir exatamente o que se quer como resposta.

Quanto às necessidades de mais tempo e mais auxílio para a realização da tarefa avaliativa, são plenamente compreensíveis, porque a avaliação não é custosa apenas na sua preparação, mas também na gestão de seus desdobramentos – a produção do aluno sobre as devolutivas, a recuperação daqueles que precisam de uma retomada, a burocracia etc -; maior auxílio é necessário, para poder ajudar os alunos com maiores dificuldades, mas também para que o professor se respalde mais, tendo com quem compartilhar suas inquietações e dificuldades.

Na perspectiva da formação continuada e da criação de um bom ambiente de trabalho, vemos que há uma preocupação por estabelecer parcerias que ajudem a refletir, o que é uma preocupação bastante importante, se o que se quer é um trabalho centrado em um projeto pedagógico de escola, em que todos possam contribuir para o bem comum.

Para finalizar, temos de enfatizar a manifestação que alguns professores fazem da importância da adequação das próprias concepções e do trabalho à realidade, no sentido de que o professor não se imagine o todo poderoso, que terá condições de saber tudo sobre os alunos ou mesmo que terá condições de

interferir em todas as carências verificadas na avaliação que realizar. Nesse sentido, é bom que existam pessoas que representem a instituição com clareza sobre o que representa adequar-se ao real, para poder instruir e aconselhar aqueles professores – que sempre existem – que imaginam poder fazer tudo. É nesse momento que é muito importante uma orientação segura, para que o professor não se desgaste além da conta, crendo fazer o melhor para seus alunos. Seguramente, é muito importante não se deixar mediocrizar, buscando manter o desejo de modificar o que se vê que não está bem, no entanto, é preciso não ir além da conta, desgastando-se de forma perigosa.

Pela riqueza dos dados das entrevistas, muitos poderiam ter sido os caminhos de análise. Por exemplo, poderíamos ter feito a análise das entrevistas uma a uma, como se estivéssemos realizando um estudo de caso.

Em concreto, a professora P2 seria um caso de grande envergadura, por ter demonstrado muito bom conhecimento do debate educacional atual; ter demonstrado envolvimento com as questões educacionais relativas à faixa etária com que trabalha, buscando os meios para implementar as diretrizes que considera valiosas para a formação dos alunos; ter demonstrado ousadia e percepção das dificuldades do trabalho; ter demonstrado preocupação com o desenvolvimento integral de seus alunos; mostrou-se aguerrida, quando manifestou ter conseguido atingir seus propósitos, mesmo sem a força do coletivo. E, no entanto, mostrou que precisaria ser aconselhada a ser um pouco mais realista. É interessante quanto a isso relatar o que se passou durante a entrevista e um tempo depois dela ocorrer.

Quando fui entrevistar a professora em questão, fui em um final de dia, durante um período de provas. A professora me recebeu com um visível sinal de esgotamento, desânimo, cansaço, tudo junto. Concedeu-me a entrevista apenas porque já estava marcada. Apesar de tudo isso, falou bastante e com qualidade. Um dos pontos que manifestou durante a entrevista foi o esgotamento a que a prática de uma avaliação muito investigativa a estava levando.

Pois bem, despedimo-nos e não nos voltamos a falar.

No ano seguinte, voltei a entrar em contato com ela, quem me convidou para ir assistir a uma atividade de formação de professores que estava realizando. Ao chegar lá, não a reconheci, porque estava como que uns 15 anos mais jovem. Ao perguntar-lhe o segredo de tal transformação, disse-me que tinha saído da escola e agora só estava com o trabalho de formação de professores e seu doutoramento.

Esse caso me parece emblemático da necessidade de ajudarmos os professores a se envolverem com suas avaliações em um nível que não lhes cause um esgotamento físico, mental, emocional, afinal de contas a avaliação deve ser um procedimento que atenda às necessidades tanto do professor como do aluno. Como reza uma das regras do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, a avaliação deve sempre ser factível no tempo e nos custos.

## CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é necessário manifestar nossa percepção de que todos os entrevistados mostram uma preocupação com a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

Essa preocupação levou-os em grupo, em suas escolas – e muitas vezes por influência institucional –, ou sozinhos, a buscarem informações sobre como realizar mudanças nas suas práticas didáticas. E foi interessante perceber esse movimento, desse grupo de professores, uma vez que nossa experiência – quase chegando ao 15 anos de magistério – mostra-nos que a atitude mais corrente entre professores, quando percebem deficiências no que fazem, em vez de buscarem compreensão dos motivos de suas ações ou um entendimento mais amplo do que ocorre na educação, imputam essas dificuldades, ingenuamente, às características da nova geração de alunos, à falta de vontade de aprenderem, à não participação das famílias etc.

Pois bem, essa preocupação com as mudanças tem redundado, então, em um movimento pessoal com diferentes características:

- para alguns sujeitos, cujas escolas têm um linha pedagógica bem estabelecida, bastante divulgada entre os professores e continuamente discutida, a busca de novas formas de ação parece ser realizada em dois flancos, um baseado na coletividade de professores, em um processo conduzido pela própria escola; e outro baseado na própria condição pessoal (interesses, desejos, motivação) de busca de novos caminhos para atuar.
- para os outros sujeitos, cujas escolas não têm tradição em fomentar espaços de discussão, diálogo, reflexão coletiva, (algumas delas estão buscando desenvolver essas qualidades, enquanto que outras apenas crêem possuir essas características), os custos da mudança parecem ser altos, porque não conseguem interlocução, há escasso acesso a material interessante e bem estruturado

que indique o “caminho das pedras” (mesmo que seja só reflexão e não receitas), falta apoio institucional concreto (o que há, em verdade, é uma exigência para que se efetivem mudanças, ainda que não se indique o modo de realizá-las) e se cria uma tensão entre o desejável e o realizável, ainda que o desejável não esteja tão claro, em função do não acesso a informações seguras.

A análise dessas entrevistas leva-nos a crer na tentativa e na busca de mudanças no campo das concepções pedagógicas dos professores entrevistados, no sentido de se preocuparem em garantir a seus alunos sucesso real em seu desenvolvimento, ainda que poucos tenham problematizado as condições para atingir tal objetivo.

Em verdade, o que parece ter ocorrido com esses professores foi o aumento da preocupação em organizar seu trabalho de um modo a atender seus alunos, com vistas a garantir-lhes a aprendizagem, lançando mão, muitas vezes, de estratégias de interação pessoal e grupal que fogem completamente do discurso unidirecional dos modelos mais tradicionais de ensino; ou reordenando dinamicamente sua ação didática, em função das necessidades percebidas nos alunos, o que também está bem distante das aulas preparadas “uma vez para sempre”, sem a consideração das interações entre o conteúdo a ser aprendido e cada grupo de alunos.

Dentro desse esforço do professor, a avaliação aparece, ainda que de um modo titubeante, como um meio a mais de garantir aos alunos um domínio maior sobre o que têm para aprender.

Esse modo titubeante de a avaliação se manifestar é compreensível, uma vez que não é fácil pôr em prática aquilo que não está bem explicado por seus criadores e para o qual não se dispõem de modelos. Como nos ensina Zabala (1998), um conteúdo procedimental exige a apresentação de modelos magistrais, bem realizados, sobre os quais se possa observar a relação entre as partes, e as transições entre cada uma delas. Uma vez que a avaliação é um procedimento, não importando de que modelo estejamos falando, fica evidente perceber a dificuldade de internalizá-

la quando os meios de que se dispõe para esse intento são apenas leituras ou a escuta de explicações sem a observação das ações correspondentes.

Há várias coisas a dizer sobre diferentes itens presentes no trabalho, quais sejam:

1. responder às perguntas do problema de pesquisa
2. responder a determinados questionamentos que foram feitos ao longo do texto, em várias partes
3. tecer considerações sobre minhas aprendizagens referentes às questões da avaliação e da formação. Que mudanças houve ao longo do longo processo de realizar a pesquisa que ora finda.
4. tecer considerações sobre possíveis caminhos para a formação em avaliação.

### **(1) respondendo às perguntas do problema de pesquisa**

A finalidade desta pesquisa era compreender, por meio da fala dos professores: (1) como as diferentes perspectivas avaliativas ou modelos avaliativos presentes na reflexão acadêmica influenciam os professores, se é que influenciam; (2) as dificuldades que enfrentam na realização da avaliação de seus alunos; (3) o que pode estar impedindo as mudanças nas práticas avaliativas.

Considerando a dispersão teórica no campo da avaliação e o estado de pouca estruturação de muitos desses discursos, muitos dos quais, ainda, nem mesmo conseguiram atingir o estágio de experimentação em pequena escala de suas proposições; considerando também a inexistência de um grupo de pesquisadores e práticos que reflita regularmente sobre a avaliação educacional no nível da escola<sup>1</sup>; considerando também a formação inicial do professor quase inexistente sobre

---

<sup>1</sup> Ainda que contemos agora com a ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional), que já organizou dois encontros nacionais de pesquisadores.

avaliação, e poucas atividades de formação continuada sobre a temática, fica difícil acreditar nas possibilidades de o professor conhecer essas diferentes abordagens teóricas sobre a avaliação e mesmo ser influenciado por elas.

No entanto, como foi possível observar durante a própria análise dos dados, fica patente a presença, nas práticas pedagógicas dos sujeitos de nossa pesquisa, de algumas preocupações, de algumas práticas e das intenções associadas aos discursos que põem seu foco no desenvolvimento da avaliação formativa, como o Mastery Learning, o Ensino Diferenciado, a Avaliação para a Aprendizagem. Qual seria a origem dessa “contaminação”?

Seguramente a origem está na divulgação das obras de Philippe Perrenoud entre nós, e mesmo na sua presença em diferentes encontros e congressos de educação nos últimos anos, porque o Mastery Learning, de Bloom, não teve entre nós essa acolhida, ainda que algumas obras de Bloom vinculadas à temática tenham sido traduzidas para o português, mormente nas décadas de 1970 e 1980. Já a contribuição da escola inglesa-escocesa-irlandesa é quase completamente desconhecida entre nós, já entre pesquisadores, quem dirá entre os professores do Ensino Básico.

Considerando a segunda pergunta da pesquisa – as dificuldades que os professores enfrentam na realização da avaliação de seus alunos – pudemos ver pela análise dos dados que muitas são as dificuldades, passando por falta de tempo e de conhecimento para elaboração de instrumentos ou de materiais que dêem conta de averiguar o nível dos saberes dos alunos e suas dificuldades; as incompreensões que vêm de todos os lados, dos alunos, das famílias, dos colegas de trabalho, da coordenação e mesmo da direção; o volume de trabalho, que inviabiliza maior aproximação dos alunos que mais necessidade têm da atuação do professor; desconhecimentos de várias ordens sobre aspectos teóricos e práticos da avaliação que permitam auxiliar o trabalho de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Estreitamente relacionada a essas dificuldades, impedindo mudanças nas práticas, estão as condições de trabalho – não problematizadas pelos inúmeros

autores que propõem os mais diferentes modelos avaliativos –, a formação inicial ainda inexistente, a falta de atividades de formação continuada que dêem base de sustentação e suscitem novas posturas profissionais, a dispersão de abordagens teóricas – sem um material que coteje suas perspectivas, intenções, condições, implicações para a prática pedagógica geral do professor etc – e a falta de material de base que concretize todas as idéias dos diferentes discursos avaliativos. Com respeito a este último ponto, é esclarecedor o ensinamento de Gatti (2000),

[...] em Educação, temos boa bibliografia crítica, pesquisas, artigos de debates, mas , pequeno acervo bibliográfico, no mais das vezes, desatualizado, sobre questões ligadas diretamente às aprendizagens básicas necessárias ao exercício da profissão propriamente dita: os “quê”, os “como” e os “porquê” fazer e “quando” fazer. Apenas desenvolver a crítica não basta para ninguém, pois esta acaba sendo estéril e vazia de referenciais concretos. É preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para saber fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar. (p40)

Ou seja, de pouco adiantará continuarmos produzindo tantos escritos acadêmicos sobre avaliação, se não fizermos esforços para concretizar todas essas idéias, de um modo claro, preciso e que oriente a tomada de posição do professor.

Mas voltemos um pouco à questão da formação.

Apesar de se referirem a apenas a doze sujeitos, os dados apresentados são apenas a “ponta do iceberg” do descuido com a formação inicial dos professores nas licenciaturas, ao menos com respeito à avaliação. Para vislumbrar-lhe a extensão, basta com observar a dispersão dos dados em relação ao tempo de magistério de cada um dos professores: o tempo de magistério, em anos, dos doze professores forma a seguinte seqüência numérica – 7, 10, 11, 15, 18, 20, 20, 25, 26, 26, 27 e 27, ou seja, com base em um pensamento ingênuo, ao menos os grupos que se formaram com esses professores, nas respectivas faculdades, é que não tiveram a oportunidade de refletir sobre a avaliação pedagógica. E os demais professores? Eu e meus colegas,

também de diversas gerações não fomos formados, considerando a avaliação de um modo mais teórico.

Apenas para ilustrar a situação atual da formação inicial, restringindo-nos a duas universidades paulistanas com tradição na formação de professores, há apenas um semestre de curso sobre avaliação e medidas educacionais no currículo de Pedagogia, da PUCSP, mas nenhuma disciplina com esse conteúdo no currículo das licenciaturas da mesma universidade. Também no currículo das licenciaturas da USP não há um tal curso, e até mesmo no currículo de Pedagogia da mesma universidade já não se oferece mais o curso de medidas em educação.

Esse estado de coisas é realmente intrigante, considerando-se que a avaliação está presente em todas as disciplinas e atividades escolares e tem um peso tão grande nos percursos escolares de toda e qualquer pessoa que passe pela escola.

Na ausência de uma formação específica para a tarefa avaliativa, ou para o entendimento de sua importância no processo ensino-aprendizagem, na formação inicial dos professores, o próprio senso comum indica que haverá problemas na realização da mesma.

Diante dessa carência em sua formação, muitas vezes nem sentida, mas tendo necessidade de avaliar seus alunos, onde os professores amparam, fundamentam, sua prática? Sem nenhuma dúvida nas vivências escolares, em que, por doze anos seguramente (período escolar) mais os anos universitários, experimentou-se o processo avaliativo no próprio ser (cognição, afetos e sentimentos).

Em verdade, não deve tratar-se de uma cópia pura e simples de um modelo, uma vez que cada professor tem presentes na memória ao menos as formas de trabalhar de seus professores da faculdade e do ensino médio, podendo, assim, fazer uma mescla de vários estilos, ou restringindo-se pelo menos aos professores da mesma disciplina em que trabalha.

**(2) responder a determinados questionamentos que foram feitos ao longo do texto, em várias partes**

Na introdução, antes da apresentação das perguntas da pesquisa, foi feita a seguinte colocação:

Percebe-se a necessidade de se continuar a procurar explicações para uma dificuldade tão prolongada na resolução do problema da mudança de rumos. Onde estaria a fragilidade, se é que ela é uma fragilidade, nas tentativas de resolução dessa questão? Na identificação das reais dificuldades para se operarem mudanças nessa temática? Nas proposições de soluções, muitas vezes fortemente ideologizadas, que desconsideram tanto a complexidade do real como as outras inúmeras tentativas já operadas? Na falta de concretização de propostas consoantes com as análises feitas? Na desconsideração das necessidades reais dos professores?

No meu entender, depois de ter estado como que garimpando definições, dicas, propostas práticas, para a realização da avaliação, em inúmeros autores, e tendo em vista a dispersão teórica sobre a avaliação tantas vezes já aludida neste trabalho, parece-me que a fragilidade na resolução do problema tem um pólo na pouca propensão do mundo acadêmico em resolver problemas gerais ou particulares reais. Por conta disso, não se procura identificar os contornos reais dos problemas. Acresça-se a isso o desejo de ver difundidas propostas político-ideológicas de determinados matizes, o que impede de considerar os problemas desde certos pontos de vista, que seriam os mais naturais. Quando se está imbuído do valor da ciência, independentemente de qualquer outra realidade, parece que o que mais importa é fazer uso das teorias, ainda que elas não pareçam ter vinculação com os problemas reais.

É necessário dizer que, do ponto de vista acadêmico, pouca diferença de valor há em que alguém queira seguir um discurso X ou Y. Afinal, as sugestões/pressões de vários grupos políticos mundiais na vida social é de que se aceitem determinadas formas de ser ou de pensar que podem estar em desacordo com as formas de ser ou de pensar das maiorias. Assim sendo, não há nenhum problema

que se adote a ideologia do grupo X ou do grupo Y – em tese. No entanto, o que deve ficar claro é que se explicita essa disposição ideológica, para este lado ou para aquele.

E, mais ainda, nas sugestões educacionais, parece-me essencial que os professores tenham direito de saber que determinado discurso não está apenas querendo levar conhecimentos sobre o pedagógico ou o psicológico ou sobre o avaliativo de um modo isento, objetivo – como era a pretensão das ciências a partir do positivismo – mas que boa parte dos autores acadêmicos, mormente os das correntes socializantes, querem a adesão de seus leitores, sem, contudo, explicitar de forma clara e límpida que suas propostas têm um viés ideológico evidente. Afinal, se quisermos os professores realmente autônomos, precisaremos dar-lhes condições de se abeirarem das teorizações disponíveis e conhecerem-nas de modo cabal.

Entender as abordagens avaliativas como discursos, cujos autores nos querem persuadir de que suas visões são as mais adequadas para nossas necessidades, é dar condições de as pessoas perceberem que as propostas que lhes são apresentadas não são “verdades” como as das ciências experimentais – tal como supõe o senso comum –, mas sim construções, ideações de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, com muita ou pouca experiência, com muita ou pouca imaginação, com muita ou pouca vinculação a certas ideologias.

Esse entendimento libera-nos das pressões de termos de adotar as práticas ou as concepções anunciadas por qualquer pessoa ou grupo – grupos que não só proclamam suas verdades, mas simultaneamente “denunciam” que as formas como nós outros as fazemos são absurdas, retrógradas, alheadas, totalitárias, descompromissadas – e nos mostra que envolver-nos com algumas delas demanda querermos participar da sua construção, dentro de nossa realidade, com nossa imaginação, nosso esforço, nossa disposição, mas cientes de que temos de nos esforçar por conhecer mais da sua estrutura, das suas implicações e de criar as condições para sua concretização.

**(3) tecer considerações sobre minhas aprendizagens referentes às questões da avaliação e da formação. Que mudanças houve ao longo do longo processo de realizar a pesquisa que ora finda.**

Um dos meus objetivos de estudo era poder compreender melhor o que vem a ser esse procedimento tão complexo que é a avaliação.

Se, no primeiro momento da pesquisa, minha expectativa era compreender pelo menos a abordagem psicométrica, uma vez que tinha lido muitos artigos que se referiam às teorias da medida, clássica ou não, o esforço que fui fazendo para dar a conhecer esse universo foi-me modificando.

Saí de uma abordagem bem simplória, de apresentar apenas definições de avaliação, alguns de seus métodos e de suas práticas, passando por tentar compreender a história de muitas de nossas práticas avaliativas, recorrendo a autores que me fizeram remontar à Idade Média, para entender como se realizava a avaliação naquela época e nas subseqüentes.

Mas o contato com um grupo de pessoas, ligadas ao setor das ONGs, que estavam interessadas em difundir e fomentar a cultura da avaliação, mas da quarta geração avaliativa, fundando, inclusive uma Rede de pessoas, a REBRAMA (Rede Brasileira de Avaliação e Monitoramento), fez-me ver as diferentes perspectivas existentes no campo avaliativo. Para dar conta de compreender todas essas abordagens, fui levado a tentar compreender por que havia tanta dispersão e por que, desde um ponto de vista ideológico, privilegiava-se determinada abordagem em detrimento de outras.

Entrar em contato com a efervescência teórica dos norte-americanos sobre avaliação, e perceber que outros grupos também existiam, e com forte produção – os britânicos e os francófonos –, fez-me ver quão unânimes são quase todas as ideias que são veiculadas no nosso mundo acadêmico, e daí para o universo da escola, mas não de uma forma refletida, mas impositiva.

Encurtando um pouco este relato, tenho para mim que a reflexão que fui realizando sobre as condições para a realização da avaliação pelos professores, sobre as diferentes perspectivas sobre avaliação – históricas inclusive, mas também de povos distintos –, a percepção das dificuldades reais dos professores em mudar práticas, ainda que o desejo esteja presente, fizeram-me perceber que o mundo da avaliação, para que se relacione com o mundo da escola e do professor, precisa de interpretações cuidadosas, precisa da elaboração de roteiros de contatos, para que não se fique apenas no desejo de fazer uma avaliação diferente, mas sem se apropriar do que é necessário conhecer de aspectos teóricos, procedimentais e atitudinais.

Por outro lado, a concepção de avaliação como serva de uma pedagogia do sucesso fez-me perceber que ela ou está nesse papel de serva ou se adona de uma parte do processo educativo, transformando-se em fim de si mesma, o que é uma aberração. Se ela se transforma em fim de si mesma, acaba por poder ser analisada como ente com existência própria – que é o que se faz em muita pesquisa acadêmica. Em um primeiro momento da pesquisa, essa era minha concepção. Por agora, percebo que para que cumpra um bom papel no processo educativo, precisa ser entendida como peça da engrenagem, não como a mais importante, mas apenas como mais uma das importantes peças.

#### **(4) tecer considerações sobre possíveis caminhos para a formação em avaliação,**

O que fazer, então, de modo a jogar mais luz sobre a questão da formação para a avaliação educacional em sala de aula?

O ideal seria que nós, professores, tendo por base nossa própria trajetória pessoal e profissional e as possibilidades de formação no próprio espaço escolar, pudéssemos conhecer aspectos teóricos importantes, que nos ajudarão a refletir sobre nossas práticas, para repensá-las e ver se estão adequadas a nossos propósitos profissionais.

Como pesquisadores, vinculados a essa preocupação, deveríamos nos ater mais à realidade da sala de aula. Com isso, poderíamos vir a contribuir não

apenas com descrições e análises dos problemas da avaliação realizada nesse espaço, muitas vezes apenas como exercício intelectual-retórico-acadêmico do uso adequado de conceitos e formas de refletir de quadros teóricos particulares, mas também com propostas concretizáveis e reflexões que orientem a formação continuada de professores sobre o tema.

Diante das diferentes abordagens teóricas sobre a avaliação, um caminho para ajudar os professores a irem se apropriando das possibilidades de algumas delas seria fazer o que nos propõem Vianna (2000), Bonniol e Vial (2001), e Stufflebeam (2001), ou seja, apresentar aos professores as diferentes abordagens, mostrando suas interrelações e possibilitando o conhecimento de determinados aspectos práticos de cada uma delas. Como vimos, os professores sujeitos desta pesquisa manifestaram necessidade de conhecer determinados aspectos da avaliação tradicional – alguns aspectos sobre teoria da medida e outras questões psicométricas - porque sua prática, no final das contas, contempla algumas estratégias que estão presentes nessa tão execrada, por alguns, abordagem tecnicista.

Contudo, parece-me que cabe apresentar todos esses conhecimentos em uma forma que considere que os professores são adultos e que têm experiências e necessidades e aprendem de determinadas formas, como nos fizeram ver inúmeras pesquisas apresentadas no capítulo sobre formação. Outrossim, parece-me que devemos considerar a múltipla natureza dos conteúdos de aprendizagem, tal como nos apresentam Zabala, Coll e outros autores espanhóis, já indicados ao longo do texto. Tendo em vista que a avaliação é um procedimento, mas que contempla certos aspectos conceituais e muitos aspectos atitudinais, será preciosa para uma formação ter presente todos esses fatos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ M. Avaliação e progressão o continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPELETTI, I. (org.). Avaliação Educacional: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998, p. 99-122.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J. E PERRENOUD, P. (Orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ALMEIDA, L. R. O projeto noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar. São Paulo, 1992. Tese de doutoramento – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Loyola, 2000.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio, Graal, 1983.

ALVEZMAZOTTI, A. J.; GEMUNDSEN, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A.; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BREZINSKI. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.68, p.301-309, dez. 1999.

ARANHA, L. *Pedagogia histórico-crítica. O otimismo dialético em educação*. São Paulo: EDUC, 1992.

ASSESSMENT REFORM GROUP. *Assessment for Learning: Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education, 1999.

\_. *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge: Assessment Reform Group. 2002.

BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, 1975.

BARRETTO, E.S.S.; PINTO, R.P. (Coords.). *Estado da arte da avaliação na educação básica*. São Paulo: FCC, 2000.

- BLACK P.; WILSON, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College, 1998a.
- \_. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, v. 5, n.1, march 1998b.
- BLOCK J.H. Introduction to Mastery Learning: Theory and Practice. In: BLOCK J.H. (Ed.) *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York Holt, Rinehart and Winston, 1971, p. 2-12.
- BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T.; MADDAUS, G.F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1983.
- BOL, L.; STEPHENSON, P.L.; NUNNER, J.A.; O'CONNELL, A. Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teacher's Assessment Practices. *The Journal of Educational Research*, vol.91, n.6, p.323-330, jul/ago. 1998.
- BONNIOL, J-J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2001.
- BOURDIEU, P. L'école conservatrice – L'inegalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 3, 1966, p. 325-347.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRIKA, S. Stakeholder-based evaluation. *New Directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983, v.17.
- BRUNNER, I.; GUMMAN, A. P. Participatory evaluation: a tool to assess projects and empower people. In: CONNOR, R. F.; HENDRICK, M.H. (Eds.). *International innovations in evaluation methodology*. New Directions for program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass, 1989, v.17.
- BREZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, set/out/nov/dez, 2001.
- \_. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. In: ANDRÉ, M.E.D.A (org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- CANAU, V.M.F.; OSWALD, M.L.M.B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n.95, p.25-36, nov. 1995.
- CARROLL, J.B. A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64, p.723-733, 1963.
- CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.S. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, M.E.D.A (org.).

- 
- Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- CATANI, A.M.; CATANI, D.B.; PEREIRA G.R.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, maio-ago, 2001, n. 17.
- CHAKR, C.R.S.L. Profissionalização do cete: uma leitura piagetiana de sua construção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.76, n.184, p. 635-664, set./dez. 1995.
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I., ZBALA, A. *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- COLL, C., POZO, J. I., SARABIA, B., VALLS, E. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.
- CRONBACH, L.J.; AMBRON, S.R.; DORNBUSCH, S.M.; HESS, R.D; HORNIK R.C.; PHILLIPS, D.C.; MILLER, D.E.; WINNER, S.S. *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.
- CRONBACH, L.J. Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 1963, 64, 672-683.
- DANIEL, L.G.; KING, D.A.; Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *The Journal of Educational Research*, vol.91, n.6, p.331-344, jul/ago. 1998.
- DE KETELE, J-M. L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n.103, avril-mai-juin, 1993, p.59-80.
- DENZIN, N. LINCOLN. Entering the field of Qualitative Research. In DENZIN, N. LINCOLN (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications. Thousand Oak, California: 1998.
- EBEL, R.L. *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1972.
- Education Commission of the States*. (1995, January). "Outcome-based" education: An overview. Denver, CO: Author. Disponível em: <http://www.crel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/go4outcm.htm>. Acesso em: 02/03/2001.
- ESCUADERO, J.M.; BOTIA, B. Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. *Escola e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, 1994.

- 
- FAUST, D. A needed component in prescriptions for science: Empirical knowledge of human cognitive limitations. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3, 555-570, 1982.
- FERNANDES, S.B. Os discursos dos livros de avaliação: inventando o fazer e o ser do docente como avaliador. 24ª Reunião da ANPED, de 7 a 11/out/2001. GT13 – Ensino Fundamental. Acessado em 15 de agosto de 2006, em [www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#t11](http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#t11)
- FETTERMAN, D. M. Empowerment Evaluation and accreditation in Higher Education. In: CHELIMSKIE; SHADIH, WR. (Eds). *Evaluation for the 21st century A Handbook* Califórnia: Sage, 2000.
- FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FUCHS, L.S. Connecting Performance Assessment to Instruction: A comparison of behavioral assessment, mastery learning, curriculum-based measurement, and performance assessment. ERIC Digest E530. ERIC identifier: ED381984.1985. Disponível em <http://www.ericfacility.net/databases/ERICDigests/ed381984.html>. Acesso em 02/03/2001
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- GARDNER, J. Assessment and Learning: An Introduction. In: GARDNER, J. (Ed.) *Assessment and Learning*. London: Sage Publications, 2006, p.1-5.
- GATTI, B. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- Formação plena para os professores. Fundação Carlos Chagas, Difusão de Idéias, dez/2006.
- GIPPS, C.V. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press, 1994.
- GLASS, G.V.; ELLETT, F.S. Evaluation Research. *Annual Review of Psychology*. 1980. 31:211-80.
- Glossary of Evaluation Terms. The Evaluation Center, Western Michigan University Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/>. Acesso em: 02/05/2004.
- GOUVEIA, A.J. A escola, objeto de controvérsia (1976). In: PATTO, M.H.S. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1981.
- GUBA, E.G.; LINCOLN, Y. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

- 
- \_. Fourth Generation Evaluation. Thousand Oak, London and New Delhi: Sage, 1989.
- GUSCKYT. Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, vol. 15, n. 5, p. 5-12, 1986.
- HERNÁNDEZF. Como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, ano I, n.4, fev./abr., 1998.
- JANESICKV.J. The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry and meaning. In: DENIN, N. & LINCOLN (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Thousand Oak, 1998. (Sage Publications)
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Student Evaluation Standards*. Thousand Oak, CA: Corim Press, 2003.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oak, CA: Corim Press, 2<sup>nd</sup> ed, 1994.
- KAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.70, n.165, p.189-207, maio/ago. 1989.
- LDB. Lei nº 9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20/12/1996. Cortesia da Ed. do Brasil S/A, sd.
- Les sources de la PMEV*. Disponível em: <http://www.fratel.nc/magui/Genpm.htm>.
- LIBÂNIO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
- LUCKSI, C.C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?. *Pátio*, n.12, fev./abr. 2000. p.7-11
- MARCELO G., C. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, dez, 1998.
- \_. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARIN, A.J. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, Campinas, n.36, p.13-20, 1995.
- McCALLUM, B. *Formative Assessment: implications for classroom practice*. London: Institute of Education, 2000.
- McNEIR, G. Outcome-Based Education. *ERIC Digest*, n. 85. ERIC Identifier: ED363914. Ano:1993. Disponível em: <http://www.ericfacility.net/databases/ERICDigests/ed363914.html>. Acesso em: 02/03/2001

- 
- MEDDA, M.C.G. Análise das Representações Sociais de professores e alunos sobre a avaliação na escola: um caminho construído coletivamente. São Paulo, 1995. 134p. Dissertação de mestrado – Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook* 2<sup>a</sup> ed. California: Thousand Oak, 1994, Sage Publications.
- MORA, J.F. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MORANDI, F. Modelos e métodos em pedagogia. Bauru: EDUSC, 2002.
- NEVO, D. The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*. Spring 1983, Vol. 53, n.1, pp.117-128.
- PASQUALI, L. Psicometria: teoria e aplicações. Brasília: UnB, 1997.
- PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- PEREIRA, R.C. Educação em serviço para o professor: dimensões de sua estrutura operacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.33-63, jan./dez. 1994.
- PERRENOUD, P. La fabrication de l'excellence scolaire. Genève-Paris: Librairie Droz, 1984.
- PIÉRON, H. Ciência e Técnica dos exames. São Paulo: Moraes, 1977.
- PIÑIRO, E. M. La participación de las audiencias desde distintos enfoques evaluativos – algunas consideraciones éticas y metodológicas. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 261-278. 2002. Editora UFPR.
- PLACCO, V.M.N.S; SILVA, S.H.S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo, Loyola, 2000.
- PLACCO, V.M.N.S; SOUZA, V.L.T (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo, Loyola, 2006.
- REALE, A. M. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. Caderno Cedes, Campinas, n.36, p.65-76, 1995.
- RICHARDSON, L. Postmodern social theory *Sociological Theory*, 9, 173-179. (1991).
- RONCA, P.A.F.; TERZ, C.A. A prova operatória. São Paulo: Instituto Esplan, 1991.

- ROSSO, A.J.; ETGES, N.J. O que pensam os professores de Ciências e Matemática sobre educação? Jataí: Univali, 1996. Mimeografado.
- SAVIANI, D.; Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- \_. Escola e democracia. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.
- SAUL, A.M.. A Avaliação educacional. **Idéias**. São Paulo: FDE, n.22, p.61-8, 1994.
- \_. Avaliação da aprendizagem: um caminho para a melhoria da qualidade na escola. In CAPELETTI, I. (org.). Avaliação Educacional: fundamentos e práticas. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 1999.
- SCHEFFLER, I. *The language of education*. Springfield/Illinois: Thomas, 1960.
- SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA. Monograph 1, Rand McNally and Co., Chicago, 1967.
- SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SIROKIT, K. The School as the Centre of Change. In: SERGIOVANNI, T.J.; MOORE, J.H. (Eds.). *Schooling for tomorrow Directing reforms to issues that count*. Needham Heights, MA.: Allyn and Bacon, p. 89-113, 1989.
- SMITH, N.L. Evaluation Models and Approaches. In: KEVES, J.P. (Ed.), *Education, Research, Methodology and Measurement: an international handbook* Cambridge, UK Pergamon, 1997.
- SOARES, M.B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: Introdução a psicologia escolar / org. Maria Helena Souza Patto. São Paulo : T. A. Queiroz, 1981.
- SOUSA, C.P. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Idéias**. São Paulo: FDE, n.30, p.161-74, 1998.
- SOUSA, S.M.Z., Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org). *Avaliação do rendimento escolar*. 2ªed. Campinas: Papirus, 1993.
- \_. Avaliação da Aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, n.94, p.43-49, ago, 1995.
- \_. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. *Revista da Faculdade de Educação*, v.22, n.1, p.111-144, jan/jun. 1996.
- STAKE, R.E. Setting standards for educational evaluators. *Evaluation News*, 1981, 2(2), pp. 148-152.
- \_. The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 1967, 68, 523-540.

- 
- STUFFLEBEAM, D.L. Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, n.89, spring 2001. San Francisco: Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM, D.L.; MADAUS, G.F.; KLLAGHAN, T. (Eds.) Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. 2<sup>nd</sup> Ed. USA: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.; GEPHART, W.; GUBA, E.G.; HAMMON, R.L.; MERRIMAN, H.O.; PROVUS, M.M. Educational evaluation and decision-making. Itasca: Peacock 1971.
- SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L.R.; PRANDINI, R.C.A.R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Editora Plano, 2002.
- TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAË, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.215-234, 1991.
- TARDIFF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002, 2<sup>a</sup> ed.
- TELES, M. L. S. Aprender Psicologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- Textes de base dur la Pédagogie de Maîtrise*. Disponível em: <http://www.uffratel.nc/magui/Racines.htm>. Acesso em: 02/03/2001
- TIEZ, L. *Conditions of professional development which support teacher learning*. Comunicação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association, 1992.
- TORRANCE, H.; PRØR, J. Investigating Formative Assessment: teaching, learning and assessment in the classroom. Buckingham: Open University Press, 1998.
- TYER, R.W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.
- VAN MAANEN, J. The fact of fiction in organizational ethnography *Administrative Science Quarterly*, 24, 539-611, 1979.
- VASCONCELLOS, C.S. Processo de mudança da avaliação da aprendizagem: o papel do professor – representações e práticas. São Paulo, 1998. 284p. Tese de doutoramento – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- VIAL, M. “Cadres de référence et processus de modélisation: l’élargissement de l’évaluation est toujours d’actualité.” Colloque international de l’ADMEE (association pour le développement des méthodologies d’évaluation) de Genève “Evaluation et fonctionnement des systèmes de formation”, centre de recherche psychopédagogiques, CRPP, Textes préparatoires, p.111/118, 1994.

- 
- VIANNA, H.M. Acesso à Universidade: um estudo de validade. **Educação e Seleção**. São Paulo: FCC, n.15, p. 83-145, jan/jun. 1987.
- Avaliação educacional nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n.80, p.100-5, fev. 1992a.
- Avaliando a avaliação — da prática à pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, n.5, p.55-64, jan./jun. 1992b.
- Avaliação do rendimento escolar e a interação aluno/professor. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: FCC, n.7, p.89-94, jan./jun. 1993.
- *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- WEELER, P.; HAERTEL G.D.; SCRIVEN, M. Teacher Evaluation Glossary CREATE Project. The Evaluation Center, Western Michigan University Disponível em: <http://www.wmich.edu/evalctr/>. Acesso em: 02/5/2004.
- WIAM, D. Enculturating learners into communities of practice: raising achievement through classroom assessment. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia, September 17<sup>th</sup> to 20<sup>th</sup> 1998.
- WORTHEN, B.R.; SANDERS, J.R. *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman, 1987.
- ZBALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

—

## **Lista dos Anexos**

**Anexo 1:** Roteiro para a realização das entrevistas

**Anexo 2:** Quadros com as unidades de significado de todos os depoentes, organizados por temas.

**Anexo 1 – Roteiro para a entrevista**

1. Qual seu nome e sua formação universitária? (informações que não serão divulgadas na pesquisa)
2. Qual o tempo de trabalho no magistério?
  - a. E nesta escola?
  - b. Já trabalhou em outras?
3. Como desenvolve seu trabalho de avaliação dos alunos?
4. Com qual periodicidade aplica provas ou outros instrumentos?
5. Como é o feedback aos alunos?
6. Como utiliza as informações coletadas? Há recuperação?
7. Como avalia a avaliação que vem desenvolvendo? Quais as limitações, os problemas, as facilidades?
8. Como os outros professores vêem sua avaliação? Há uma linha de pensamento comum ou há divergências na escola?
9. Como a escola encaminha as discussões referentes a este tema?
10. Que cursos realizou sobre avaliação que fizeram diferença para seu trabalho?
  - a. graduação (formação inicial)
  - b. educação continuada
  - c. organizados pela própria instituição em que trabalha
11. Você vê diferenças nas formas de avaliação das diferentes escolas?
12. Como vê o que ocorre na escola pública? Como vê os rumos da educação?
13. Imagine que tivesse de orientar novos professores sobre como avaliar, que recomendações faria?

Pode indicar-me um outro professor, que você sabe que também está preocupado em aprimorar suas próprias práticas avaliativas e esteja realmente envolvido nesse processo? (pode ser da mesma instituição, ou de outro lugar).

## ANEXO 2

### Percursos da Aprendizagem sobre Avaliação

#### Quadro 1

<p>O que experimentou, o que tentou, o que fez, que modificou a compreensão ou o entendimento da prática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>na faculdade, a idéia básica que corria era a de que depois de dar um ano de aulas para uma série, já se saberia para o resto da vida como dar aula para essa série 11-30.1</li> <li>quando teve poucos alunos, pôde aprender errando 1-1</li> <li>a experimentação propiciou reflexão e desejo de modificações 1-7.3</li> <li>alguns professores tem arriscado alguma mudança, ainda que tímida e timidamente 2-13.5</li> <li>não teve medo de experimentar nem de errar. Quando muito, teria de explicar-se aos colegas, aos alunos e a seus pais 2-22.2</li> <li>o comportamento dos alunos diante da prova operatória, sem ansiedade, e o bom resultado que obtiveram alteraram a maneira de avaliar 3-28.5</li> <li>o processo que passou para entender como ensinar algo acompanhou muitas vezes o processo de aprendizagem dos alunos nesse mesmo assunto 2-5.2</li> <li>foi no enfrentamento das dificuldades dos alunos que criou estratégias de ensino 2-5.3d</li> <li>a perspectiva da investigação sempre esteve presente em seu proceder 2-23.1</li> </ul>
<p>Atividades na própria escola, em grupo de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o ambiente da escola entre professores é o do estudo, da troca, da divulgação das coisas interessantes, é um ambiente de cultura, de circulação informal de idéias 1-11.1 e 11.2</li> <li>na escola em que está, com reuniões semanais, foi amadurecendo lentamente: primeiro, entendeu o que era processo de aprendizagem e foi aprendendo a acompanhar esse processo, vendo como o aluno pensava para entender o que ele não tinha entendido, o que ele tinha errado 11-29.1</li> <li>é na prática que se aprende, em um ambiente de discussão, de formação, em que o grupo de professores acredite nessa qualidade do grupo e do trabalho 10-2.4</li> <li>a reflexão sobre a prática deve ser um processo fomentado e garantido pela instituição 1-13.2.b</li> <li>a escola, internamente, durante um ano, estruturou o estudo conjunto do tema avaliação 3-25.1</li> <li>a escola propicia a formação continuada do professor, na própria escola 3-30.1</li> <li>na escola em que está, estudou-se por quase um ano a prova operatória, intensamente 8-14.4</li> </ul>

- fez cursos na própria escola em que está 8-17.1
  - a escola tem um centro de estudos pedagógicos muito ativo, que já propiciou a vinda de um pesquisador estrangeiro, que discutiu com os professores sobre suas práticas e deu assessoria à escola; depois, continuaram a discutir as idéias desse autor e sua aplicação 9-20.1
  - tem-se reuniões quinzenais para o estudo de determinado tópico, mas também reuniões semanais com coordenadores pedagógicos e de área 3-26.1
  - a escola tem por sistema reunir os professores semanalmente 11-29.1
  - a escola passou a enxergar a avaliação como uma prática que tem de ser compartilhada com os alunos e não como algo que deve estar nas mãos dos professores apenas 12-1.2
  - a escola tem uma linha, sempre esclarecida por direção e coordenação presentes, e sempre se retomam assuntos já discutidos, para que os novos professores compreendam o sistema da escola 12-30.2
  - na escola em que está, os professores são estimulados a dar cursos, internos e externos 9-1.5
  - muitas vezes, há na escola em que está mais discurso do que a existência de clima e organização que fomentem o crescimento profissional 4-21.1
  - na escola do estado em que trabalhou, não havia a possibilidade de compartilhar com um colega de área nem mesmo o programa do curso, quanto mais conversar sobre avaliação ou discutir instrumentos 11-30.2
- 
- na escola em que está, tem como hábito refletir e discutir a própria prática com quem a acompanha (assessora) 1-13.2.a
  - na escola, há um trabalho de orientação e um trabalho de parceria entre professores 2-23.3
  - o trabalho com uma orientadora é bom, ajudando a criar outros caminhos, porque ela está fora da situação, podendo ver as ocorrências de um outro modo, tem muita leitura e está na sala de aula também. Essa presença permite compartilhar os problemas e experimentar algumas idéias, mas com assessoria 2-23.4
  - a existência de coordenação ajudou a entender as discussões que ocorriam na escola; e a indicação de leituras, além de constantes incentivos e do ambiente escolar foram dando condições de se posicionar e de compartilhar suas visões 12-30.3
  - ao receber um alerta da direta da escola em que está, nos seus primeiros tempos na escola, para que não se desgastasse tanto no processo avaliativo que tinha criado para si, passou a pesquisar outros modos 11-21.3
- 
- já que na graduação não teve informações sobre muitas coisas, tudo que conseguiu de útil, depois, foi uma conquista de observar os outros colegas e de trocar idéias nos grupos de formação dos quais participou 8-16.2
  - o coletivo pode sustentar muito as mudanças. Por exemplo, por dois anos, discussões (regulares) com os colegas, na escola, é que orientaram o que fazer e como estabelecer o novo 5-8.2
  - em grupo é que se discute o que se estamos fazendo, o que queremos com a avaliação, para que ela serve 5-8.1
  - nos grupos de estudo, passou a discutir o que era avaliação, para que se queria a avaliação e quais deveriam ser os critérios 6-28.4
  - para o trabalho em conjunto ser bom, é preciso que exista um hábito de se trabalhar assim, que se crie um ambiente bom, que as pessoas se ponham dispostas a se expor e a trocar e a produzir algo em conjunto. É importante também que o grupo fique um tempo maior existindo como grupo, porque, assim, é possível a transformação 6-24.1
  - as discussões com os colegas são boas, porque você vê como pensa o outro, reflete diante do outro sobre como você faz as coisas, muda sua prática a partir da prática do outro; tudo isso vale a pena 9-19.4
  - em reuniões de professores, trocam idéias para afinar os instrumentos de avaliação e os conceitos sobre a mesma; lê-se um texto e discute-se o que cada um faz, por que faz, como faz. Sempre há uma busca de afinamento 11-26.1
  - os professores assistem a muitos cursos juntos e baseiam neles discussões e trocas de idéias intensas 12-30.5
  - a escola tem adotado a seguinte sistemática: os professores trocam suas planilhas, discutindo também o que privilegiaram nas avaliações que fizeram, além de outros

tópicos relacionados à prática avaliativa 9-19.1 e 19.2

- o medo de errar, de se expor, de não estar à altura é o que impede de formar um grupo 6-25.1
- a ajuda que os demais professores podem prestar não é algo absoluto, porque depende do nível em que estão. Já foi ajudado fortemente pelos comentários dos demais 6-23.1

### Reflexão sobre os meios disponíveis e necessários, impacto de cursos, leituras, estudos

- a ampliação das leituras fez perceber que a questão não é mais a avaliação, mas o currículo, a inserção da avaliação na projeto pedagógico, desvelar o que se deseja no percurso do aluno 1-11.3
- é sempre bom ouvir outros, porque nos põem a pensar e podem trazer algo de novo, bom 1-13.1
- a ida a cursos é só um alimento; a reflexão sobre a prática deve ocorrer na escola 1-13.2.b
- é preciso pensar na própria experiência e se o que serviu ao outro pode me servir também 1-13.8
- é importante, também, ler muito e participar de cursos de formação 2-22.3
- participou de alguns seminários sobre avaliação, em congressos de educação 4-19.1
- é importante que o professor tenha olhares e saberes sobre alguns fatos da vida 4-19.2
- seus “estudos” de avaliação foram conversas, leituras, reflexão, estudo com outros 5-6.2
- leu alguns livros dos medalhões da moda, mas são penosíssimos de se ler; parecem estar distantes de nossas necessidades 5-7.1
- É preciso compartilhar, conversar para se ajudar, compreender as fragilidades do professor. A partir dessas discussões, buscaram-se as construções teóricas que ajudem a responder a alguma questão que se tenha 5-8.2
- os professores novos deveriam mergulhar nas matrizes de pensamento sobre o fenômeno educativo: pensar em como foi ser avaliado, quando aluno; como pensam a aprendizagem do outro, qual a função do professor, para que serve a escola, para que serve o professor, por que escolhemos estar aqui 5-11.1
- é importante observar/tentar na prática o que foi teorizado 6-3.2
- é importante lembrar de como eram feitas avaliações em nosso período escolar, e o que achávamos delas. A partir daí, ver para que servem, o que se quer com elas 6-30.1
- discutir avaliação é o caminho para uma mudança de sala de aula, de idéia de escola e de aprendizagem 6-31.3
- cursos que fez não foram de receitas, mas de possibilidades, caminhos 7-16.3

- sente que precisa melhorar: avaliando-se, vendo os resultados, lendo muito, discutindo muito 7-17
- com os professores novos, deve-se sentar, mostrar-lhes provas, sínteses, registros, comentários feitos pelos demais professores e discutir tudo isso com eles. É preciso aplicar a teoria 7-18.1
- os professores novos precisam discutir, questionar, filosofar, buscar, não há outro caminho, porque água estagnada engendra a peste 7-18.4
- vai-se aprendendo de ano para ano, de situação para situação 9-1.1
- como daria uma assessoria, assistiu a um curso para lembrar algumas coisas, para refletir e estudar 9-22
- o professor precisa refletir, em primeiro lugar, o que é a avaliação para si; quando avalia, para que avalia; que instrumentos usa, em que momento são usados, o que faz ao avaliar 9-27.1
- é preciso estudar a respeito; comparar o que se faz com o que é proposto por aí, pensar se há o que corrigir e como isso pode ser feito 9-27.2
- as visões e as ações modificam-se com a prática. Reformula-se o que se faz, porque se amadurece e porque as turmas se sucedem 10-2.1
- se o professor não estiver bem, com a cabeça boa, com ócio para ler, para ver um filme, para relaxar, ficará estressado, de mau humor, sem idéias boas para sugerir, para intervir nesse trabalho. Assim, tem tentado mudar seu esquema de trabalho, para relaxar mais, preocupar-se menos, fazer fluir mais o prazer 11-20.4
- é preciso estar disposto a conhecer mais de um assunto, a investigar mais, a continuar a aprender, a até a aprender juntos, no fazer! 11-21.11
- o professor não está com todas as suas técnicas formadas e nunca dá conta de tudo 11-21.12
- teorias vindas do exterior (França, Suíça, Bélgica, Espanha) têm feito a escola em que está modificar as práticas em seu interior 12-1.2
- observar o trabalho do outro, analisando-o, ajuda a refletir sobre o próprio trabalho 12-5.6
- o professor tem de pensar em sua própria formação, à qual deve dedicar um tempo bastante grande 12-16.5
- a formação continuada em sua escola tem estado baseada mais em estudo coletivo do que em cursos: lê-se, discute-se, sabe-se que boa parte fica mal interpretada, faz-se um esforço para levar à prática o que se leu e se vêem depois as divergências do que se está fazendo com a proposta original 12-23.1
- é fácil concordar com uma proposta apresentada teoricamente. O que se deve fazer em seguida é perguntar-se como isso se faz em sala de aula; como se transforma isso em instrumento; como se constrói o que foi proposto 12-23.2
- é preciso ler alguns livros, importantíssimos; e é preciso fundamentar-se para mudar a perspectiva da avaliação 12-31.1

## Fatores que influenciam a avaliação do professor

### Quadro 2

<ul style="list-style-type: none"> <li>• a função e o papel social da escola não permitem a abolição da nota. 1-5.3</li> <li>• a dificuldade de tornar interessante e prazeroso os meios advém de um apego ao academicismo, da pressão dos pais por conteúdos tradicionais, da não concordância entre professores, da necessidade de trabalhar para a habilitação do aluno para as provas. 4-5.5</li> <li>• os pais exigem provas escritas pensam que a avaliação é o conteúdo, cobram muito da escola informações, e questionam muito as notas dos filhos. Para justificar essas notas a escola tem de enviar boletins explicados, sobre comportamento, tarefas etc. 4-5.6</li> <li>• enquanto não se modificarem as cobranças do vestibular (principalmente da FUVEST), a pressão continuará. 4-6.3</li> <li>• há um currículo necessário, mas que está atrelado a todo um contexto social, político, cultura, econômico, que vem, de um currículo oculto. 7-2.1</li> </ul> <p>não é possível abolir a nota, porque não vivemos em um mundo ideal, onde todos são motivados naturalmente, e porque a sociedade transformou os indivíduos em mercenários, ainda que não todos. 7-5.1</p>	<p>A cobrança da sociedade sobre a escola</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ele preocupar-se com a aprendizagem dos alunos, de fato, por mais experiência que tenha, sempre haverá um aluno cujas dificuldades resistem ao convencional. 2-5.3.e</li> <li>• o processo de aprendizagem da criança coloca muitos desafios ao professor. 2-5.4.a</li> <li>• o comportamento dos alunos diante da prova operatória, sem ansiedade, e o bom resultado alteraram a maneira de avaliar da professora. 3-28.5</li> <li>• muitas vezes, tenho de driblar os problemas, o contexto, porque outros professores cobram de um modo torpe. Assim, cria-se um problema, que não está em você, mas no aluno que não aprendeu a ter fé e no professor que não aprendeu a crer. 7-9.2</li> <li>• um outro problema que se tem é a falta de tempo, além da postura dos alunos, que são muito agitados e não ficam quietos, e temos de lutar para que participem. “O professor tem de plantar bananeira!”. Crê que na escola ‘tradicional’ o professor tem mais controle sobre os alunos. 8-23.1</li> <li>• na escola, os conteúdos conceituais são em menor número do que em outras escolas. Isso possibilita contemplar o diálogo com os alunos. Mas a extensão desse diálogo depende das características da turma. Em uma escola conteudista é impossível este trabalho. 9-4.3</li> <li>• há um limite nas tentativas do professor: a sala de aula com seus ritmos. 10-5.1</li> <li>• se o programa está montado seqüencialmente, o professor deve Ter o cuidado de não avançar, independentemente do rendimento de seus alunos. 10-8.1.c</li> <li>• às vezes, por mais que tenha feito, não consegue uma produção satisfatória do aluno, nem consegue descobrir o porque dessa dificuldade do aluno. Outras vezes, entende por que o aluno não conseguiu, mas vê que a limitação de seu trabalho docente não cobre os pontos de dificuldades desse aluno, porque elas são muito anteriores (a linguagem). 11-21.5</li> <li>• uma dificuldade é conseguir “chegar” em certos alunos, que são os que acabam sendo punidos pelo sistema, isto é, não é o</li> </ul>	<p>A forma de reagir (ser aprendiz) dos alunos</p>

professor que vai tirar D ou vai repetir de ano! 12-29.4	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• as visões que a “sociedade” escolar têm sobre os instrumentos podem influenciar a visão do professor. 1-7.2</li> <li>• as discussões entre professores sobre como anda os alunos, como é o trabalho, o que se deseja do trabalho coletivo e como se encaminham coletivamente as questões colocadas pelos professores são balizas para o que se deve ou se pode fazer. 1-9.4</li> <li>• a opinião negativa dos outros professores, algumas vezes, influencia as decisões individuais. 2-13.2</li> <li>• a dificuldade de tornar interessante e prazeroso os meios advém de um apego ao academicismo, da pressão dos pais por conteúdos tradicionais, da não concordância entre professores, da necessidade de trabalhar para a habilitação do aluno para as provas. 4-5.5</li> <li>• muitas vezes, tenho de driblar os problemas, o contexto, porque outros professores cobram de um modo torpe. Assim, cria-se um problema, que não está em você, mas no aluno que não aprendeu a ter fé e no professor que não aprendeu a crer. 7-9.2</li> </ul>	A visão dos colegas sobre o que deve ser o trabalho
<ul style="list-style-type: none"> <li>• as funções do professor na escola e suas atribuições não favorecem a prática investigativa, i.e., uma prática voltada para a produção do aluno o que os leva a preferirem provas de certo ou errado, que são mais fáceis de corrigir 2-6.2 e 6.3</li> <li>• o número de alunos pode inviabilizar a escolha de meios avaliativos mais complexos 2-8.1</li> <li>• o sistema escolar não está amparando o professor para ele realizar o trabalho de orientação. Não se tem tempo nem condições de trabalho 2-17.7</li> <li>• tem sido difícil encontrar momentos, situações, em que se possa estar próximo do aluno, para conhecê-lo e possibilitar melhores retornos para eles. Tem sido difícil não massificá-los 5-3.1</li> <li>• o trabalho de uma avaliação do processo consome muito tempo e nem todo mundo tem esse tempo nem saúde para a empreitada 7-14.1</li> <li>• um outro problema que se tem é a falta de tempo, além da postura dos alunos, que são muito agitados e não ficam quietos, e temos de lutar para que participem. “O professor tem de plantar bananeira!”. Crê que na escola ‘tradicional’ o professor tem mais controle sobre os alunos 8-23.1</li> <li>• falta tempo para fazer algo melhor, mas também condição física. A avaliação toma muito tempo do nosso trabalho 9-16.4</li> <li>• às vezes, por mais que tenha feito, não consegue uma produção satisfatória do aluno, nem consegue descobrir o porque dessa dificuldade do aluno. Outras vezes, entende por que o aluno não conseguiu, mas vê que a limitação de seu trabalho docente não cobre os pontos de dificuldades desse aluno, porque elas são muito anteriores (a linguagem) 11-21.5</li> <li>• em geral, nas escolas, os instrumentos de avaliação são os mesmos (trabalho em grupo, seminário, prova), que são corrigidos para nota. O acompanhamento do processo é muito caro para o professor em termos pessoais e as escolas não bancam 11-31.1</li> <li>• fica muito custoso para o professor sair dos critérios vinculados aos objetivos e passar a considerar as evoluções que o aluno teve. Fazer isso tomaria muito tempo 12-8.3</li> </ul>	O volume de trabalho

**Quadro 3****O papel da instituição nas práticas avaliativas**

- a instituição é que exige a aplicação de provas 1-2.2
  - a instituição dá liberdade ao professor para decidir sobre uso de notas e ou conceitos 1-5.7
  - a instituição dá liberdade para o professor escolher o instrumento, sua quantidade, sua periodicidade. A instituição permite uma multiplicidade de estratégias de avaliação 1-9.3 e 1-9.5
- 
- a escola tem uma perspectiva sócio-construtivista e faz, na prática, o que fala 2-21.1
  - na escola, existe um trabalho de orientação, de parceria 2-23.3
- 
- a escola sofre de uma certa esquizofrenia: exige diversificação do trabalho, mas cobra muito se a programação propedêutica está atrasado. (o professor tem de fazer o máximo, mas não pode esquecer-se do programa) 4-5.7
  - não há uma coordenadora que orienta e ajuda a limar as diferenças. Há reuniões burocráticas, em que se colocam as posições, mas não se dialoga. Há pouca noção de grupo; as concordâncias e discordância dão veladas 4-17.1 (levar este trecho para os meios de aprendizagem)
- 
- na escola em que está, acredita que as discussões sobre avaliação são ainda formais, apesar do empenho da coordenação. Há muito discurso e pouca prática. Não culpa os professores, porque entende que é uma questão social 7-14.1
- 
- a escola em que está dá liberdade para o professor escolher a forma de trabalhar com a avaliação. Há os que fazem a prova operatória, e os que não 8-22.1
  - há na escola a coordenação de área, mas que não interfere na questão da avaliação e do planejamento 8-26.1
- 
- na escola em que está, os professores são estimulados a dar cursos 9-1.5
  - a escola em que está não cobra o conteúdo de forma massificante, o que permite ao professor maior controle sobre o ritmo dos trabalhos 9-2.3
  - nesta escola, os conteúdos conceituais são em menor número do que em outras escolas. Isso possibilita contemplar o diálogo com os alunos. Mas a extensão desse diálogo depende das características da turma. Em uma escola conteudista é impossível este trabalho 9-4.3
  - a escola desenvolveu um trabalho de orientação de estudos, para ajudar os alunos a aprender a estudar 9-3.3.b
  - a escola não exige a apresentação de uma nota, mas quem cobra mais essa nota são os alunos 9-12.1
  - mesmo esta escola cometeu erros, quando, em nome de um suposto construtivismo, não corrigia o erro dos alunos 9-23.3
- 
- a escola obriga a que se dê uma nota, porque ela precisa de nota 11-12.1

- em vez de uma linha da escola, o que orienta as práticas são as discussões entre os professores 11-26.2
- a escola passou a criar instrumentos para poder compartilhar a avaliação com os alunos 12-1.3.a
- a visão da escola é na verdade um trabalho de equipe e não de um sujeito em particular 12-1.4
- a escola investe muito na formação de seu professor, com seminários, cursos, “exigências” para os professores darem cursos 12-26.2
- a escola incentiva muito pagando curso para os professores, remunerando os que dão curso 12-27.3
- a escola tem uma boa postura em relação a dar atenção às idéias novas que aparecem por aí e dar liberdade para os professores entrarem nelas, para ver o que têm e o que são. Isto não é ser um laboratório, mas ter várias referências e estar o tempo todo mexendo na prática, repensando-a sempre 12-29.9
- na escola, favorecida por ela, há muita troca entre os professores, valorização do trabalho em grupo e da colocação no grupo, das idéias pessoais de cada professor 12-30.1

## Práticas Avaliativas

### Quadro 4

#### Finalidades da Avaliação

1. visualizar a evolução do aluno; ajudá-lo a se ver nesse processo, e ajudar o professor a repensar seu ensino 2-5.5
2. a avaliação formativa deve indicar ao aluno o que ele domina, o que ele não domina e o que precisa ser melhorado. A nota é desnecessária para fazer isso 2-11.2
3. a função de uma prova escolar ou de um trabalho não é dizer ao aluno que ele é A,B ou C. Não é essa também a função do professor 2-13.3
4. avalia-se para verificar-se o que foi assimilado e determinar-se o que precisa ser retomado 3-1.2.b
5. a prova serve para se ver o que foi assimilado e o que deve ser retomado 3-4.2
6. avaliar é querer saber o que aconteceu, depois de tudo que se trabalhou, para entender mais e para encaminhar o próximo trabalho 3-34.3
7. a avaliação deve comunicar avanços havidos e indicar dificuldades que poderão ser enfrentadas 5-1.2
8. a avaliação serve para o professor verificar se suas estratégias de ensino são eficientes para o aprendizado dos alunos 5-1.3
9. a avaliação deve comunicar como o aluno está, o que aprendeu, o que não aprendeu, o que lhe falta, em que avançou, o que precisa modificar em si 5-1.4.b
10. para planejar a continuação de seu trabalho, o aluno precisa perceber a relação entre como vem trabalhando e seu desempenho 5-1.7
11. o importante para o aluno é ter uma comunicação que lhe permita ver-se em seu desenvolvimento 5-5
12. a avaliação é ferramenta importante para o aluno Ter algum controle sobre o próprio processo 6-2.2.b
13. a avaliação é recurso para o professor e para o aluno planejarem seus trabalhos 6-2.3
14. a avaliação é, na visão de alguns, uma arma para pressionar o aluno 6-2.5
15. a avaliação precisa ser usada como ferramenta de crescimento 6-8.4
16. a boa avaliação ajuda o aluno a ter consciência sobre sua condição no processo que está percorrendo 6-9.1
17. a avaliação permite ver o que falta nos alunos 6-12.1
18. a avaliação pode oferecer elementos para se saber onde mexer no percurso de desenvolvimento 6-29.7
19. a avaliação serve também para dimensionar o próprio trabalho e verificar se se está atingindo os objetivos de educador 7-1.1
20. a avaliação serve para retomar o que não ficou claro e corrigir 8-1.3
21. é importante identificar facilidades e dificuldades dos alunos 8-7.1
22. ver os resultados do trabalho desenvolvido, corrigir problemas que ficaram para outro momento, preparar as próximas atividades são objetivos da avaliação 8-8.1
23. é possível fazer uma avaliação informal durante o trabalho, visando à correção de rumos 9-1.6
24. para mapear seu desenvolvimento,para que se dê conta do que não foi bom, possibilitando a modificação do processo 11-32.3
25. avaliação tem de servir para ajudar o aluno em primeiro lugar, não podendo ser apenas uma medida do que ele aprendeu, porque ela não o ajuda 12-1.5
26. avalia-se para se tomar uma decisão sobre as próximas etapas do trabalho 12-1.14

## Quadro 5

<b>Sobre o que incide a avaliação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pode haver a medida de quanto o aluno aprendeu, mas também a medida de alguns comportamentos, importantes para o aprendizado 5-1.17 e 1.18</li> <li>• a avaliação que se faz deve permitir que o aluno demonstre que sabe trabalhar com informações, demonstrando flexibilidade, imaginação e criatividade 7-3.2</li> </ul>	A base, os conhecimentos prévios.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor deve acompanhar o envolvimento do aluno em sala 6-3.1</li> <li>• seria bom avaliar interesse, dedicação e vontade do aluno 7-3.6</li> <li>• freqüência entra na consideração do processo, mas participação não 11-10.4</li> <li>• parece não ser possível avaliar atitudes, porque, em verdade, não as ensinamos. A questão dos comportamentos precisa mais de compreensão do que de avaliação 12-12.2.b</li> </ul>	O envolvimento do aluno, sua atitude frente ao trabalho (a dedicação faz parte da qualidade).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• freqüência entra na consideração do processo, mas participação não 11-10.4</li> </ul>	A freqüência (pode ser entendida como sinal de atitude positiva ou negativa).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a avaliação também é análise de produto 1-2.7</li> <li>• qualidade da produção pode ser item de avaliação, mas percebê-la demanda “feeling” 11-10.7</li> </ul>	O produto (a qualidade dessa produção, a correspondência com o que foi pedido) Mas não o talento: o talento não entra na avaliação, porque não pode ser mexido 12-1.12.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• avalia-se o que foi trabalho de sala 3-1.2.b</li> </ul>	No que diz respeito ao conteúdo trabalhado, o que se viu, o que se deu (em um primeiro momento, pensei que isto pudesse estar relacionado ao produto).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• recolher lição de casa faz parte da avaliação 1-2.8</li> <li>• faz parte da avaliação: verificar lição de casa, verificar as dificuldades do trabalho e trabalhar os erros cometidos 8-1.2.b</li> </ul>	Os exercícios fazem parte da avaliação (exercitação em geral).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• avalia-se o que se faz cotidianamente em sala 8-1.2</li> <li>• avaliação não pode ser de produto final, mas de processo 8-1.2.a</li> <li>• lição de casa, diálogo com a classe, observação dos alunos na lousa fazem parte da avaliação 9-2.1</li> </ul>	O trabalho cotidiano (o processo).

## Quadro 6

<b>Considerações sobre os instrumentos de coleta de informação</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma grande quantidade de instrumentos não garante a qualidade da informação 5-1.20</li> <li>• para se ter um instrumento de avaliação, é preciso ter-se cada vez mais clareza sobre o que se está ensinando e como isso será avaliado 12-1.3.b</li> </ul>	Grande quantidade de instrumento não garante qualidade da informação.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• um trabalho de qualidade faz com que os alunos demandem muitas apreciações do professor 5-5.3</li> </ul>	Um instrumento/trabalho de qualidade demanda mais apreciação do professor.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• para se ser exigente, é necessário instrumental bom e diversificado 6-2.9</li> <li>• a prova, apesar de instrumento formal, não é suficiente 8-1.2.a</li> <li>• um instrumento que dê uma boa representação dos conhecimentos do alunos é difícil de elaborar e toma tempo 8-22.2</li> <li>• para poder perceber se o aluno aprendeu, é preciso que o professor saiba o que cada exercício ou atividade quer, e isso exige que ele tenha controle sobre a elaboração de seu material. O professor que adota um livro fica refém da reflexão do autor 12-15.6</li> </ul>	Para se ser exigente, é necessário diversificação no material e qualidade.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• às vezes, as provas são quase cópias do que se trabalhou 4-11.2</li> <li>• mesmo os instrumentos mais “objetivos” têm um forte componente subjetivo 5-3.2</li> <li>• a prova é um registro da produção. Portanto, é importante tê-la e mantê-la 8-5.1</li> <li>• as provas rapidamente confeccionadas não dão um bom retrato do aluno 8-22.2</li> <li>• em uma prova, é importante fazer os alunos verificarem o que sabem 9-12.2</li> <li>• a forma como se ensina deve interferir na forma como se avalia, assim não tem sentido copiar provas de outros professores, porque não se trabalharam as atividades que estão na origem dessa prova nem se atentou para a forma como os alunos foram trabalhados 12-18.1</li> </ul>	Provas.

**Quadro 7**

<b>Critérios para avaliar</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• critérios explicitados facilitam o trabalho 2-20.9</li> <li>• os critérios devem ser explicitados, quando se trabalha com conceitos 3.9.4.b</li> <li>• é importante ter os critérios de correção explícitos em uma prova 8-4.2</li> <li>• é importante que os alunos saibam os critérios, que devem estar disponíveis, porque, mesmo com dificuldades, eles podem retrabalhar suas produções, entendendo-as melhor 12-7.1.b</li> </ul>	Os critérios devem ser explicitados.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• critérios de avaliação são passíveis de determinação conjunta aluno/professor 1-5.8</li> <li>• o aluno deve ajudar no estabelecimento dos critérios e na percepção do percurso seguido 6-5.6</li> </ul>	Compartilhar com os alunos o estabelecimento de critérios.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• muitas vezes, o professor não tem clareza sobre os critérios de julgamento, decidindo-os à medida que analisa determina produção 9-9.1</li> <li>• tem muito professor que não pensa em estabelecer critérios prévios, explícitos, e com toda tranquilidade vai atribuindo certo ou errado e depois apenas soma os certos 12-17.5</li> <li>• sem critérios prévios de correção, essa tarefa fica penosa, angustiante e a avaliação fica muito subjetiva 12-17.3</li> </ul>	Falta clareza sobre os critérios.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• é importante esclarecer os critérios de avaliação 6-14.2</li> <li>• explicitar critérios não garante sempre o entendimento das notas recebidas. É necessário discutir a aplicação dos critérios 10-9.6</li> </ul>	É preciso esclarecer os critérios, seus usos e não só explicitar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• professor tende sempre a ser subjetivo, no sentido de usar outros critérios, não explicitados, e a ser comparativo, mesmo tendo estipulado critérios antecipadamente 12-1.10</li> </ul>	Há critérios ocultos sendo usados.

## Quadro 8

Devolutiva – diálogo – interlocução	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o importante é indicar os erros, para o aluno refazer o percurso 1-7.4</li> <li>• algumas formas de corrigir não propiciam a reflexão dos alunos (o tipo resolutivo) 3-31.1</li> <li>• é de pouco valor para o aluno receber provas com certos, meios certos e errados. Há que se cuidar da comunicação dos resultados 5-1.20</li> <li>• as correção precisam ser bem detalhadas 10-3.4.c</li> </ul>	O que se faz: indicar erro, para refazer percurso / indicar erro não propicia a reflexão.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• marcar certo ou errado não indica o que fazer para o aluno melhorar 2-5.7</li> </ul>	Não adianta certo ou errado para aluno melhorar.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o diálogo na devolutiva deve servir para o aluno perceber seu envolvimento 1-5.9.b</li> </ul>	Benefícios do diálogo, de comunicação: o aluno perceber seu envolvimento.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a correção do trabalho do aluno deve estar pensada para encaminhar a reflexão do mesmo, tendo em vista resultados mais positivos 3-32.3</li> <li>• é necessário encontrar mecanismos distintos de comunicação da avaliação, para os alunos e para a administração escolar 5-1.14</li> </ul>	Encaminha a reflexão do aluno, a fim de que melhore.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• os alunos precisam de mediação, de interlocução, para resolver dúvidas e orientar seus próximos passos 5-5.2</li> </ul>	Ajudar os alunos a resolver dúvidas e orientar próximos passos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a interlocução permite ao aluno dizer das suas fantasias, de seus medos. 5-5.4</li> </ul>	O aluno expõe seus medos e fantasias.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• quando há retorno analítico do trabalho, a nota é desnecessária 11-12.2</li> </ul>	Deixa anota desnecessária.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• os trabalhos recebem anotações (sugestões e dicas de leitura), para que o aluno retrabalhe algumas questões. A finalidade das intervenções é ajudar o aluno a gerenciar suas aprendizagens. 11-10.7.a</li> </ul>	O aluno gerenciar sua aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor deve ajudar o aluno a separar sua produção de si mesmo, fazendo perceber que essa produção é apenas uma possibilidade, que se pode desenvolver 11-33.7</li> <li>• porque os alunos dão importância igual a tudo, é importante ter sempre um comentário, porque ele ajuda a dar sentido ao que se faz e também direciona o olhar 12-2.6.a</li> </ul>	Fazer o aluno perceber as diferenças de qualidade no que faz, já que ele tende a igualar tudo.

<ul style="list-style-type: none"><li>o objetivo do <i>feedback</i> não é apenas de corrigir o produto, mas o de ajudar a melhorar o próprio aluno, em sua compreensão 12-2.3</li></ul>	Além de corrigir o produto, ajudar o aluno a melhorar.
---	--

## Quadro 9

<b>Como se trabalha a recuperação do aluno</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• porque o período tem três meses e a prova unificada é feita depois de dois meses, sobra um mês para retrabalhar as dificuldades coletivas 1-2.10 e 4.5</li> <li>• não há outros momentos para trabalhar as dificuldades, a não ser os próprios momentos de aula, o que é feito quando há condições. Seria necessário trabalhar em tempo integral para poder lidar com as dificuldades 4-4.5</li> </ul>	Tempo extra para atividades de recuperação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• em função das dificuldades que os alunos apresentam, faz-se uma diferenciação no trabalho de recuperação 1-2.11</li> <li>• se o número de alunos com dificuldade é pequeno, retrabalham-se dificuldades específicas, a partir da realização de atividades diferenciadas 1- 3.1 e 3.2</li> <li>• quando a recuperação é individual, costuma-se conversar com o aluno fora do horário. Propõem-se atividades sobre tudo o que foi trabalhado, com roteiro diário de tarefas para cumprir e entregar. Ao longo de vinte dias desse trabalho, o aluno deve apresentar produções parciais 1-4.1</li> <li>• a recuperação não é sobre tudo o que foi trabalhado; busca-se a dificuldade real do aluno 1-4.3</li> <li>• o problema da recuperação de dificuldades feita em grupo é que nem todos os alunos têm essas dificuldades. Assim, há que se criar mecanismos que corrijam as dificuldades, mas que considerem as diferenças de condições dos alunos 2-17.3</li> <li>• Se apenas alguns alunos têm resultado ruim, a própria instituição encaminha os alunos para a recuperação paralela 3-7.1</li> <li>• a recuperação paralela é feita com no máximo 10 alunos, semanalmente, com 2 horas de duração 3-8.1</li> <li>• sendo o problema dos alunos pontual, aproveita-se a aula comum, enquanto os demais estão ocupados com outra tarefa 3-8.2</li> </ul>	Diferenciação no trabalho de recuperação em função das necessidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• para o aluno com insatisfatório, ele é encaminhado para trabalhar durante o bimestre em atividades paralelas 3-9.2</li> </ul>	As vezes atividades paralelas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o problema da recuperação de dificuldades feita em grupo é que nem todos os alunos têm essas dificuldades. Assim, há que se criar mecanismos que corrijam as dificuldades, mas que considerem as diferenças de condições dos alunos 2-17.3</li> </ul> <p>(Se poucos, atividades específicas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se o número de alunos com dificuldade é pequeno, retrabalham-se dificuldades específicas, a partir da realização de atividades diferenciadas 1- 3.1 e 3.2</li> <li>• caso haja grande número de alunos com certa dificuldade, retoma-se esse conteúdo, com nova estratégia. Caso sejam poucos, são convocados para plantões 8-10.1</li> </ul>	É importante considerar o número de alunos

<p>(Se muitos, atividades em classe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• caso haja grande número de alunos com certa dificuldade, retoma-se esse conteúdo, com nova estratégia. Caso sejam poucos, são convocados para plantões 8-10.1</li> <li>• a escola alterna a recuperação mensal que faz das matérias (quando há matemática, não há português). Os alunos que mais precisam são convocados. Se o problema é geral, retoma-se com a classe 9-3.2</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a recuperação do aluno, tal como está preconizada na LDB, é um grande fardo para o professor, porque toda a responsabilidade passou para si, sem que as escolas assumissem qualquer aumento de recuperação 2-17.1</li> <li>• como estamos em uma fase de transição, na reforma educativa, faz-se a recuperação como se pode 2-17.2</li> <li>• não há outros momentos para trabalhar as dificuldades, a não ser os próprios momentos de aula, o que é feito quando há condições. Seria necessário trabalhar em tempo integral para poder lidar com as dificuldades 4-4.5</li> </ul>	<p>A recuperação ficou uma tarefa de professor (encaixar no seu trabalho diário): não é fácil fazer a recuperação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a escola tem recuperação, oficinas, plantões de dúvidas 7-6.1</li> <li>• para o aluno com insatisfatório, ele é encaminhado para trabalhar durante o bimestre em atividades paralelas 3-9.2</li> <li>• a recuperação paralela é feita com no máximo 10 alunos, semanalmente, com 2 horas de duração 3-8.1</li> </ul>	<p>Atividades diversificadas</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a recuperação consiste na retomada dos conteúdos que não ficaram bem estabelecidos, mas com o cuidado de apresentá-los diferentemente 9-10.1</li> <li>• escola trabalha a recuperação dos alunos por módulos alternados (matemática e português). Aí, é possível identificar algumas coisas e trabalhar com essa dificuldade por quatro ou cinco aulas, de um modo não repetido em relação à primeira vez que se viu 10-3.6</li> </ul>	<p>Retomada de conteúdos que não ficaram bem estabelecidos, apresentados de forma diferente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pode ser feita uma prova final na recuperação; contudo, sempre há o acompanhamento de cada aluno (como foi sua participação e como esteve seu entendimento), perguntando-se a ele sobre suas percepções, inclusive 9-11.1</li> <li>• a última ação de uma recuperação é uma prova 1-4.2</li> </ul>	<p>Ela as vezes termina em prova</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• quando não é possível ajudar um aluno com diferentes estratégias, ele é encaminhado para receber alguma ajuda externa 10-5.4.c</li> </ul>	<p>Algumas vezes é necessária ajuda externa</p>

## Quadro 10

<b>Outras práticas avaliativas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor procura investigar ao mesmo tempo em que avalia, perguntando-se : o que ele quis dizer quando escreveu isso? Qual a forma de pensar da cabeça dele? Como será que preciso intervir, para o aluno melhorar? 2-6.4</li> </ul>	Investigação para descobrir o que o aluno quer dizer
<ul style="list-style-type: none"> <li>promove interações entre alunos para que se avaliem entre si e se dêem dicas 2-8.2</li> <li>os alunos corrigem, entre si, suas produções, apontando falhas, e baseando-se em critérios explícitos, levam e corrigem. 2-8.5</li> <li>há um compartilhamento dos textos escritos, entre alunos e professor e entre eles, ao longo do bimestre. O professor os avalia, mas os alunos também 12 – 1.13</li> <li>os alunos trocam seus textos entre si., para que o outro revise 12 – 5.3</li> <li>uma pratica comum é que depois de elaborar um trabalho o professor o corrija, os alunos se auto avaliem e os colegas avaliem os trabalhos dos outros 12 – 5.7</li> <li>usa uma dinâmica em que a classe faz comentários ao trabalho de um dos alunos 12 – 16.7</li> </ul>	<i>Peer-evaluation</i> entre os alunos, para que se dêem dicas.
<ul style="list-style-type: none"> <li>às vezes, o próprio aluno, com base em fichas, avalia e revisa sua própria produção, sem passar pelo professor. 2-8.6</li> </ul>	Auto-correção, independente do professor.
<ul style="list-style-type: none"> <li>há planilhas para observação do trabalho com atividades em sala: as principais dificuldades, as principais questões que aparecem para os alunos. A partir daí fica imaginando que dinâmicas pode desenvolver, para que tudo vá se resolvendo 2-9.3</li> <li>observa o trabalho dos alunos em diferentes situações: trabalhos individuais e de grupo. Cria situações para se aproximar do aluno, dando-lhe dicas para que ele reflita sobre o que vem produzindo. Registra as percepções sobre tudo isso, porque na conversa com o aluno os registros serão úteis 5-1.9</li> <li>procura fazer uma observação da participação dos alunos em sala (que considera envolvimento, trabalho em que tenham de falar, de ouvir, mostrar capacidade de lidar com textos e transformá-los em um texto próprio) 6-5.1</li> <li>faz anotações de cada aluno, a partir do conhecimento pelo nome, pelo olhar e busca a identidade de cada um; pela participação em sala, cumprimento de tarefas, o envolvimento, o crescimento no interesse. Faz sínteses cotidianas do que está sendo feito e dito 7-3.5</li> <li>o processo de avaliação é composto de observar o caderno, as lições de casa, os por quês de não fazê – las, da observação da participação na sala de aula e de uma prova operatória 8 – 2.2</li> <li>Para dar nota, o professor analisa detalhadamente os registros que fez, os quais lhe dizem se o aluno demonstrou esforço real (tendo pedido ajuda) ou se resolveu percorrer a senda do mínimo esforço. Uma mesma nota, para dois indivíduos diferentes pode indicar diferentes posturas em relação ao trabalho. 10 - 9.5.a</li> </ul>	Uso de planilhas para observação do trabalho de classe

<ul style="list-style-type: none"> <li>• não dá mais notas nas produções dos alunos. Dentro da concepção de avaliação formativa o que é importante é o aluno receber uma análise de sua produção que diga: o que está dominado e o que não é o que precisa ser melhorado 2-11.2</li> <li>• não dar certos nem errados, mas coloca recados, para o aluno pensar sobre o erro buscando superá-lo 3-3.1</li> <li>• a correção é um diálogo que indica onde procurar e o que consultar 3-3.2</li> <li>• a correção que o professor faz não é resolutiva, para que o aluno tenha a oportunidade de trabalhar sobre seus erros. Ela propõe uma reflexão 3-12.1 e 31.2</li> </ul>	Não dá notas nas produções
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que há bons relacionamentos com os alunos e eles fazem auto – avaliação, não há dificuldades em justificas as menções que são dadas 8 – 13.4</li> <li>• Tem como exigência de seu trabalho que os alunos observem-se durante sua produção (aprendizado, leitura, escrita) e relatem para ela suas preocupações em cada um desses aspectos. 11 - 17.2</li> <li>• uma pratica comum é que depois de elaborar um trabalho o professor o corrija, os alunos se auto avaliem e os colegas avaliem os trabalhos dos outros 12 – 5.7</li> </ul>	Auto avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• São utilizados códigos em planilhas, para indicar as dificuldades; e cada aluno tem uma planilha para si 10 – 7.3</li> </ul>	Planilhas de trabalhos individuais (cada aluno tem a sua)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com alunos não envolve provas, mas toda semana há trabalhos para serem feitos 11 – 16</li> </ul>	Sem provas, mas com trabalho semanais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• o processo avaliativo já se inicia com a elaboração de um plano de estudos, que é compartilhado com os alunos. Depois, diz – se para os alunos com será o trabalha, quais o conteúdos que serão trabalhados, quais os níveis de êxito para cada um desses conteúdos 12 – 1.17</li> </ul>	Apresentações dos objetivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• são trabalhadas atividades que evidenciem as deficiências nos procedimentos que devem ser aprendidos, para que se possa ter uma ideia de onde estão as dificuldades e de como superá-las 12 – 2.4</li> </ul>	Preparar atividades que evidenciam dificuldades.

## A percepção das necessidades do professor

**Quadro 11**

P1	Dificuldade na questão das notas, das médias (de como elaborar uma síntese da avaliação).	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor tem dificuldade em trabalhar com médias, números; por isso, prefere os conceitos 1-5.5</li> </ul>
P2	(A) Mais tempo de auxílio (da coordenação):	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor precisa de mais tempo e mais auxílio, porque é difícil lidar com toda essa carga, mesmo que se tenha interesse em investigar, porque há muita coisa a fazer (correção, burocracia...) 2-6.1</li> <li>o sistema escolar não está amparando o professor para ele realizar o trabalho de orientação. Não se tem tempo nem condições de trabalho 2-17.7</li> <li>é importante ter um interlocutor que esteja disponível para discutir, compartilhar os problemas e orientar, papéis de um orientador pedagógico 2-23.4</li> </ul>
	(B) Envolver-se mais no processo de aprendiz do aluno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor deve envolver-se mais no processo de aprendizagem do aluno, porque assim descobrirá mais sobre o que é ensinar e de como fazê-lo e aumentará seu entendimento do complexo processo de aprendizagem das crianças, que é holístico 2-4.3</li> <li>as funções do professor na escola e suas atribuições não favorecem a prática investigativa, i.e., uma prática voltada para a produção do aluno 2-6.2</li> <li>é muito importante investigar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e não apenas constatá-las. Mas, para isso é necessário aprender a investigar e valorizar sua importância 2-10.3</li> </ul>
	(C) Saber elaborar instrumentos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>para o trabalho indicativo da necessidade de melhorar a aprendizagem é preciso criar instrumentos que dêem conta disso, porque não basta acreditar que a nota já indica se falta algo no trabalho (i.e., quem não tira A já sabe que tem de melhorar) 2-13.4</li> </ul>
	(D) Conhecer a hierarquia dos conhecimentos importantes em sua disciplina:	<ul style="list-style-type: none"> <li>os professores deveriam dimensionar melhorar essa questão do não saber em um determinado assunto, isto é devem repensar quão importantes são os conteúdos de sua disciplina, para não sobrecarregarem os alunos 2-16.3</li> </ul>
	(E) Mais liberdade para inventar:	<ul style="list-style-type: none"> <li>é preciso ter liberdade para inventar, quando se tem essa característica 2.23.1</li> </ul>
	(F) Formação inicial realista sobre o que se vai enfrentar	<ul style="list-style-type: none"> <li>seria bom ter um formação inicial adequada ao trabalho que se vai realizar depois 2-24.2</li> </ul>

	(G) Poder estabelecer parcerias com outros professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>seria bom integrar mais o trabalho dos professores, fazendo parcerias, um projeto comum 2-25.1</li> </ul>
P3	(A) Auxílio:	<ul style="list-style-type: none"> <li>parece que há momentos em que o que se precisa é de uma dica, de um texto, sobre o qual trabalhar 3-28.4</li> </ul>
	(B) Mais estudo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>preparar-se para estudar muito, conhecer, ler o que tem por aí 3-34.2</li> </ul>
P4	(A) Ter conhecimento para variar o trabalho:	<ul style="list-style-type: none"> <li>um dos grandes impasses didático pedagógicos é auxiliar os alunos com dificuldades sem desmotivar os bons, os excelentes 4-4.3</li> </ul>
	(B) Elaborar material:	<ul style="list-style-type: none"> <li>seria bom ter condições de elaborar um material prazeroso, interessante e não repetitivo 4-5.4</li> </ul>
	(C) Dificuldade na questão das notas (como elaborar síntese):	<ul style="list-style-type: none"> <li>tem dificuldade em dar uma nota final, porque o aluno variou em diferentes atividades. Então, como dar esse conceito final? 4-7.1</li> <li>nos finais de bimestre, tem dramas de consciência na hora de dar uma nota final. Como sintetizar tudo em uma única nota? Como evitar de “abaixar” uma nota, se tudo se considera? 4-9.1</li> </ul>
	(D) Ter experiência de vida:	<ul style="list-style-type: none"> <li>é importante que o professor tenha olhares e saberes sobre alguns fatos da vida 4-19.2</li> </ul>
	(E) Mais auxílio:	<ul style="list-style-type: none"> <li>faz falta meta mais diretiva, aconselhamento de toda a escola e da diretoria, maior identificação entre os professores, atitudes técnicas avaliativas, mais conhecimento e traquejo das questões avaliativas, mais discussões, mais elementos modificadores, mais prática 4-22.1</li> </ul>
	(F) Estabelecer parcerias / trabalhos conjunto:	<ul style="list-style-type: none"> <li>faz falta meta mais diretiva, aconselhamento de toda a escola e da diretoria, maior identificação entre os professores, atitudes técnicas avaliativas, mais conhecimento e traquejo das questões avaliativas, mais discussões, mais elementos modificadores, mais prática 4-22.1</li> </ul>
	(G) Mais conhecimento de questões técnicas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>faz falta meta mais diretiva, aconselhamento de toda a escola e da diretoria, maior identificação entre os professores, atitudes técnicas avaliativas, mais conhecimento e traquejo das questões avaliativas, mais discussões, mais elementos modificadores, mais prática 4-22.1</li> </ul>

P5	(A) Conhecimento adequado sobre aprendiz:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor precisa ter a concepção de aprendizagem de que as pessoas aprendem de modos diferentes e que, por tanto, precisam de situações diferentes de aprendizagem e tem os diferenciados para aprender. É importante tentar contemplar a diversidade 5-2.1.b</li> </ul>
	(B) Mais tempo institucional para fazer avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> <li>tem sido difícil encontrar momentos, situações, em que se possa estar próximo do aluno, para conhecê-lo e possibilitar melhores retornos para eles. Tem sido difícil não massificá-los 5-3.1</li> <li>é preciso encontrar na escola esse momento da qualificação do que se fez. As crianças pedem essa mediação, essa interlocução; elas precisam desse espaço, para tirar suas dúvidas, para orientarem seus próximos passos 5-5.2</li> </ul>
	(C) Mais conhecimentos sobre questões avaliativas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>outra dificuldade: reconhecer e aceitar que a avaliação é mesmo subjetiva, e que podemos estar sujeitos a favorecimentos e a preconceitos, mesmo com instrumentos mais “objetivos” 5-3.2</li> <li>deve-se melhorar não só nas questões da avaliação. A avaliação só revela as mazelas do professor, é por isso que ele fica tão assustado quando tem de olhar para ela 5-10.1.a</li> </ul>
	(D) Experimentar e ousar mais:	<ul style="list-style-type: none"> <li>um ponto que precisa melhorar: contemplar mais os diversos, experimentar mais, ousar mais, criar rotinas que favoreçam essa aproximação 5-10.2</li> </ul>
P6	(A) Ter clareza sobre o que é aprender:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor precisa ter uma interrogação em relação ao que é aprender 6-3.2</li> <li>o professor precisa ter clareza do que é importante, para poder observar sua existência ou realização 6-7.1</li> </ul>
	(B) Compartilhar concepção:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor não pode acreditar que somente ele saiba como as coisas funcionam; é preciso criar um clima onde haja discussão verdadeira sobre o que se está fazendo? 6-3.3</li> </ul>
	(C) Dificuldades na questão das notas conceito:	<ul style="list-style-type: none"> <li>na sua prática, percebe que faltam elementos importantes na hora de elaborar o relatório do aluno. Precisaria Ter mais anotações sobre cada uma das atividades, para que o registro fosse mais consistente e detalhado 6-7.2</li> </ul>

	<p>(D) Conhecimento sobre avaliação, ambiente que ajude a internalizá-los e mudança de hábito (para poder fazer o que está preconizado nos conhecimentos):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• para realizar uma avaliação contínua é preciso criar o hábito de registrar as coisas importantes que ocorrem no processo de aprendizagem 6-8.2</li> <li>• é preciso estar em um ambiente que fomente o uso da avaliação como ferramenta de crescimento 6-8.4</li> <li>• para poder ser instrumento de crescimento, é preciso que o professor tenha clareza na apresentação do trabalho para os alunos, no sentido do que se quer com esse trabalho, quais as intenções do curso e quais as expectativas em relação aos alunos 6-10.1</li> <li>• o professor precisa criar hábitos, mas precisa também de conhecimento 6-11.1</li> <li>• dilemas enfrentados: definir com clareza os critérios dessa avaliação e seus instrumentos; fazer o aluno sentir que a avaliação é algo bom para si (para conhecer a história de seu crescimento em relação a si). Este último ponto é o maior dilema, porque não temos experiência 6-17.1</li> <li>• em que precisa melhorar: participação do aluno, criação de um processo em que o aluno participe (porque só assim ele vai se comprometer), ferramentas de observação, no foco da observação, estabelecer intervalos mais curtos de avaliação, descobrir modos não enfadonhos de avaliação, para que seja viva, que não esteja falando de alguma coisa que já passou, que já morreu; convencer os alunos de que ela é uma boa ferramenta para eles 6-29.1</li> </ul>
	<p>(E) Estabelecer trabalho conjunto:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a avaliação deveria ser dividida com outros professores, para se criar um processo comum, construído, partilhado, para a própria escola 6-23.2</li> <li>• existe o medo da avaliação que o outra fará de nós. Para se quebrar com isso, é preciso criar vínculos. É isso só se faz se estiver em um grupo estável e se conseguir uma boa coordenação 6-25.2</li> </ul>
	<p>(F) Mais auxílio:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• existe o medo da avaliação que o outra fará de nós. Para se quebrar com isso, é preciso criar vínculos. É isso só se faz se estiver em um grupo estável e se conseguir uma boa coordenação 6-25.2</li> <li>• se se consegue desenvolver uma avaliação boa do grupo de professores, fica mais fácil esses professores desenvolverem uma avaliação adequada dos alunos. Para avaliar e fomentar auto-avaliação, o professor também deve passar por isso 6-27.1</li> </ul>
<p>P7</p>	<p>(A) Ter clareza sobre o que ensinar:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o dilema maior é a questão do currículo: o que devemos ensinar? Graças a deus, isso já está sendo repensado 7-8.1</li> </ul>

	(B) Ter estratégias para ajudar o aluno a envolver-se:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o dilema é você ensinar alguém a nadar, quando ela não quer aprender e tem medo de água. Se você empurra para a piscina, você só aumenta o trauma. Parece que ninguém parou para pensar que é direito dela não querer aprender. Isto não está previsto pela sociedade, e quem tem de resolver a questão é o professor 7- 9.4</li> </ul>
	(C) Mais conhecimento sobre avaliação:	<ul style="list-style-type: none"> <li>sente que precisa melhorar muito nas avaliações que faz: avaliando-se, vendo os resultados, lendo muito, discutindo muito 7-17</li> </ul>
	(D) Interlocução:	<ul style="list-style-type: none"> <li>sente que precisa melhorar muito nas avaliações que faz: avaliando-se, vendo os resultados, lendo muito, discutindo muito 7-17</li> </ul>
P9	(A) Ter clareza sobre a importância de cada etapa da aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> <li>é preciso deixar claro nas nossas cabeças de professores o quanto de tempo se deve gastar com as retomadas necessárias da aprendizagem, porque é sempre difícil estimá-las no planejamento 9-4.1</li> </ul>
	(B) Conseguir mudar seus hábitos em conformidade com que as teorias preconizam:	<ul style="list-style-type: none"> <li>apesar de o discurso atual ser o de destacar os três tipos de conteúdo, o conceitual continua sendo privilegiado, porque a gente sempre acha que os outros conteúdos roubam tempo dele. Assim, é preciso reconsiderar esse privilégio 9-5.1</li> </ul>
	(C) Mais conhecimento sobre diferentes aspectos da educação:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor precisa entender o que são os tipos de conteúdos, e como trabalhá-los de um modo correto 9-6.2</li> </ul>
	(D) Criar estratégias adequadas para ajudar o aluno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor não deve supor que o aluno já venha sabido de muitas coisas; deve investigar se esse conhecimento existe e responsabilizar-se por ele, caso seja deficiente ou inexistente 9-7.1</li> </ul>

	(E) Mais reflexão e conhecimento sobre questões avaliativas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os critérios de avaliação muitas vezes não estão claros na cabeça do professor. O que ele vai levar em conta é decidido na hora da correção e pode ser que ele comece a julgar a partir do que não está bom! 9-9.1</li> <li>• tem sido difícil abandonar os referenciais numéricos antes de dar um conceito 9-14.1</li> <li>• o professor precisa desapegar-se da classificação como único meio avaliativo 9-16.3</li> <li>• é preciso fundamentar-se convenientemente antes de assumir riscos, porque há muito discurso de mudança na avaliação, mas sem apoio na realidade. Há pessoas indo de um extremo a outro, para tentar acomodar-se a esse discurso de mudança (por exemplo, deixando de dar prova) 9-23.2</li> <li>• é preciso estudar a respeito; comparar o que se faz com o que é proposto por aí, pensar se há o que corrigir e como isso pode ser feito. O professor precisa mudar sua concepção de avaliação, tem de abandonar a idéia de que a avaliação deve ter algo de punição 9-27.2</li> </ul>
P10	(A) Dominar estratégias para entender mais como o aluno aprende:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor precisa acompanhar o aluno, para ter condições de avaliar seu processo 10-1.2.b</li> <li>• é preciso entender que o respeito ao aluno se estende na consideração do que o aluno escreveu, porque é aí onde ele está se expondo, começando a pensar, levantando hipóteses, parando e buscando outros caminhos. Sem esse respeito, não há aprendizado real, e tampouco adesão do aluno ao trabalho 10-3.6.e</li> <li>• é importante verificar se os alunos estão acompanhando o ensino, para que não se trabalhe no vazio 10-8.1.e</li> </ul>
	(B) Ter tranquilidade para adequar-se à realidade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor precisa saber que existe um limite nas tentativas que faz: a sala de aula com seus ritmos 10-5.1</li> <li>• o professor precisa ter tranquilidade ao perceber que há diferentes níveis de aprendizado, para que não atrole os mais lentos 10-5.3</li> </ul>
P11	(A) Saber interferir e fazer refletir/percorrer:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• em vez de reclamar que os alunos não têm nível, o professor deve contemplar percursos para que os alunos o atinjam 11-0.1</li> <li>• é preciso que o professor interfira, faça refletir 11-2.1</li> <li>• é preciso mais orientar do que dar ordens 11-5.3</li> </ul>

(B) Dominar estratégia para o trabalho em grupo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ou se atenta também para a importante questão da dinâmica dos grupos, ou o trabalho fica inviável 11-2.2</li> <li>• em um trabalho de grupo, há que:</li> <li>• conhecer qualidades e fragilidades de cada um, saber dos “recursos” individuais.</li> <li>• Acompanhá-lo e orientá-lo</li> <li>• Distribuir funções entre os membros.</li> <li>• Marcar prazos, estabelecer cronograma.</li> <li>• Compartilhar saberes/habilidades 11-3.1</li> <li>• é preciso preservar a dinâmica grupal ao mesmo tempo em que se procura atender todos os alunos 11-8.3</li> <li>• para ter condições de preparar o grupo, para que ele mesmo se ajude e te ajude, você precisa estar feliz, envolvido, acreditando no que faz, caso contrário, perdem-se as oportunidades. É preciso ficar de olho em si 11-23.1 e 24.1</li> </ul>
(C) Criar estratégias adequadas para ajudar o aluno:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é preciso descobrir formas de saber quais dúvidas os alunos têm, independentemente de eles serem capazes de verbalizá-las, porque, muitas vezes, eles nem sabem reconhecer seu problema 11-13.3</li> <li>• é preciso criara uma sistemática de acompanhamento do aluno, porque ele pode ajudar o aluno em muitas dimensões (técnicas e humanas) 11-4.1</li> <li>• é preciso deixar de trabalhar para o aluno “médio” ou o ideal, atendo-se à diversidade real dos alunos 11-7.2</li> <li>• em vez de reexplicar um assunto “n vezes”, o importante é tentar entender a dúvida do aluno. Isso fará que não se fique concentrado em um único modo de pensar 11-7.3</li> <li>• é preciso procurara entender o processo de resolução de problemas do aluno, para poder atuar em suas dúvidas 11-8.1</li> </ul>
(D) Ter clareza sobre diferentes tipos de conteúdo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é preciso dar-se conta de que a maior dificuldade das pessoas está no domínio dos procedimentos e na escola dá-se mais atenção para o produto e para a aprendizagem de conceitos 11-6.2</li> <li>• muito dos problemas de “aprendizagem” de uma pessoa são, em verdade, dificuldades procedimentais:</li> </ul>

	(E) Ter concepção adequada sobre a aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é preciso ver o outro como um indivíduo diferente de você, o que implica entender um outro processo de existência . Assim, será possível atender as expectativas do outro em relação ao que precisa 11-9.2e 9.3</li> <li>• o professor deve abandonar a idéia de onipotência para resolver todos os problemas que surgirem . Há limitações que independem do que o professor pode fazer 11-21.4</li> <li>• em educação o professor tem que ter as pistas do que fez a aprendizagem ser boa ou ruim, caso contrário o que se avalia é apenas o produto 11-32.4</li> </ul>
	(F) Ter tranquilidade para adequar-se à realidade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor deve também conformar-se com o fato de que haverá uma pequena parcela de alunos com os quais ele não conseguirá atingir a questão principal satisfatoriamente. É um conformar-se para preservar sua sanidade mental e não para acomodar-se 11-21.7</li> <li>• o professor deve aceitar a limitação do aluno, mas é muito importante que continuamente o estimule 11- 21.8</li> <li>• o professor precisa ter clareza de que não está com todas as técnicas necessárias e que nunca dará conta de tudo 11-21.12</li> </ul>
	(G) Conhecer mais:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é preciso estar disposto a conhecer mais de um assunto, a investigar mais, a continuar a aprender, a até a aprender juntos, no fazer! 11- 21.11</li> </ul>
	(H) Envolver-se com o trabalho, de modo adequado (com conhecimento adequado e disposição):	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor precisa ter segurança da proposta que faz, precisa estar envolvido, tem que ter expectativa, tem que ter vontade, para que suas propostas tenham boa acolhida e vão crescendo no grupo de alunos 11-24.2</li> </ul>
P12	(A) Ter clareza sobre aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o professor precisa saber que é possível conhecer fatos sobre algo mas não se saber produzi-lo, isto é, é preciso atentar para o nível de domínio dos alunos sobre os diferentes tipos de conteúdo e não confundi-los entre si 12-3.3</li> <li>• às vezes, porque não se tem clareza do que se quer e qual o conteúdo real para chegar lá, passa-se muito tempo dando valor a algo que, em verdade, não vale nada. Isso faz com que o aluno aprenda pouco 12-15.3</li> <li>• o professor precisa concentrar-se naqueles alunos com as maiores dificuldades. Assim não faz sentido preocupar-se com a correção de todos os trabalhos. Os outros alunos, a fora os mais necessitados, aprendem, apesar do professor 12-16.1</li> </ul>

(B) Saber identificar o nível de dificuldade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor precisa identificar o nível da dificuldade do aluno, para saber se é mesmo de sua competência a solução desse problema. Ele não pode acreditar-se onipotente 12-3.8</li> <li>a maior dificuldade que tem é perceber qual a dificuldade do aluno 12-29.1</li> </ul>
(C) Adequar-se à realidade:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor precisa identificar o nível da dificuldade do aluno, para saber se é mesmo de sua competência a solução desse problema. Ele não pode acreditar-se onipotente 12-3.8</li> <li>é preciso que o professor perceba que há tantas coisas que ele não consegue alcançar, isto é, interpretar 12-13.1</li> </ul>
(D) Conhecer bem questões avaliativas:	<ul style="list-style-type: none"> <li>o professor deve saber de seus critérios de antemão, porque ele não deve descobrir esses critérios com os alunos 12-1.9</li> <li>tendo clareza sobre objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, atua-se melhor em sala porque se preparam melhores atividades e consegue-se uma avaliação melhor da compreensão do aluno 12-15.4</li> <li>é preciso saber exatamente o que uma prova te mostra sobre aprendizagem do aluno, bem como saber o quanto o olhar no dia a dia da sala pode mostrar do mesmo, e considerar que esse olhar nem sempre está atento 12-15.14</li> <li>ter mais claro o que se está ensinando, para saber o que será avaliado, e não avaliar o que não se ensinou [talvez não considerar para nota o que não foi ensinado!] 12-31.2</li> </ul>
(E) Mais tempo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>uma dificuldade também é ter tempo para elaborar as atividades que serviram para avaliar o aluno durante todos os momentos. Outra, é ter clareza que se pode fazer avaliação nessas outras atividades que não são provas 12-15.9</li> </ul>
(F) Perceber que há relação entre avaliação e a forma do trabalho em sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>ao se mexer na avaliação, há que se mexer na forma de se trabalhar em aula 12-18.2</li> <li>o professor precisa saber que, algumas vezes, sua forma de explicar dificulta a aprendizagem do aluno. É muito importante também não procurar <u>culpas</u>: no aluno ou no professor. É preciso perceber que as dificuldades estão mesmo nesse “campo de interações”, e que é preciso identificá-las 12-31.5</li> </ul>
(G) Ter noção clara sobre suas responsabilidades:	<ul style="list-style-type: none"> <li>a responsabilização pelo aprendizado do aluno deve ser clara, porque não é possível um aluno ficar na escola e não aprender nada. Para tanto, é preciso olhar para o que fez o aluno não aprender: as incapacidades do professor, as dificuldades do aluno (em vários âmbitos) 12-31.4</li> </ul>

