



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Salette do Amaral Pereira da Silva**

**OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA**

**Orientadora:** Professora Doutora Anelice Ribetto

(Departamento de Educação /Faculdade de Formação de Professores, UERJ).

São Gonçalo, junho de 2011

**OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA**

**Saete do Amaral Pereira da Silva**

Monografia submetida ao corpo docente do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção da Graduação no Curso de Pedagogia, sob a orientação da professora Anelice Ribetto, São Gonçalo, 2011.

**OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL  
NAS NARRATIVAS DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA**

**Salete do Amaral Pereira da Silva**

Banca Examinadora:

---

Doutora Anelice Ribetto

---

Professora Dra. Cristiana Callai de Sousa (UERJ)

**Ficha Catalográfica:**

Silva, Salete do Amaral Pereira.  
OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NAS NARRATIVAS  
DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA. / Silva, Salete do Amaral Pereira –  
São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de  
Formação de Professores/ Departamento de Pedagogia, 2011.

v, 42 págs.

Orientador(a): Doutora Anelice Ribetto

Monografia de Conclusão de Graduação-Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Pedagogia,  
2011.

1- Avaliação. 2- Objetivos. 3- Ensino- Aprendizagem. I- Doutora Anelice  
Ribetto II-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de  
Professores, Departamento de Pedagogia. III-

**Palavras-Chave:** Avaliação, Ensino- aprendizagem, Formação de Professores

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho de conclusão da graduação a todos aqueles que acreditam e me incentivam a correr atrás dos meus ideais.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, pai misericordioso que sempre está ao meu lado. Senhor, obrigada pelo fim de mais essa etapa.

Agradeço aos meus pais Pedro e Aliciana que sempre me deram força para concluir este trabalho, agradeço a vocês por terem me ensinado a viver a vida com dignidade e por terem dado o melhor de vocês por mim durante todos os dias da minha vida.

Agradeço também as minhas irmãs Luciana e Suellen e ao meu namorado Raphael por estarem sempre presentes na minha vida, por me darem apoio nos momentos difíceis e por não terem me abandonado nos momentos de estresse.

Agradeço a professora doutora Anelice Ribetto, uma orientadora espetacular, sempre presente, disposta a esclarecer minhas dúvidas, paciente e muito competente.

Agradeço enfim aos meus colegas de turma que contribuíram para esta pesquisa disponibilizando suas narrativas, sem vocês não seria possível concluir este trabalho. A todos o meu muito obrigada!

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>08</b>
<b>ENTRANDO NO TEMA .....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>20</b>
2.1- concepção tradicional da avaliação .....	21
2.2- medir para avaliar: uma concepção tecnicista e a avaliação .....	22
2.3- avaliação como instrumento para classificação e regulação do desempenho .....	22
2.4- concepção qualitativa da avaliação .....	23
<b>CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS (de alunos), SENTIDOS (da avaliação) e SABERES (docentes) .....</b>	<b>25</b>
3.1- narrativas dos alunos .....	27
3.2- narrativas e saberes (dos futuros)docentes .....	34
3.3- sentidos da avaliação .....	36
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>39</b>

## RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo geral discutir e conhecer os diferentes sentidos sobre Avaliação Educacional presentes nas narrativas iniciais dos alunos da própria disciplina do segundo semestre do ano letivo de 2009 do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, optei por fazer uma breve exposição dos processos que historicamente fundamentaram a avaliação, farei uma explanação sobre as diferentes concepções de avaliação e por fim pensarei sobre as narrativas dos alunos do curso tratando-as como fundamentais na constituição do que chamo de *futuros saberes docentes* –inspirada em Tardif- ou ainda do mesmo exercício de pensar no movimento que se dá entre “*os alunos que fomos, os professores que nos tornamos*” –inspirada em Andrea Serpa- e a partir daí irei propor um exercício de pensamento que ajude a refletir sobre essa pergunta que, se respondida, gera mil outras perguntas: afinal quais os sentidos da avaliação?



## ENTRANDO NO TEMA

Comecei a me interessar academicamente pelo tema avaliação educacional quando, no ano de 2009 me inscrevi na disciplina Avaliação Educacional, como exigência para conclusão da graduação do curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Meu interesse trouxe a necessidade de repensar como havia sido avaliada ao longo de minha vida e de problematizar os sentidos que a avaliação assume no cotidiano escolar.

Lembro-me bem da minha professora de alfabetização dizendo para eu fazer o “*A da abelhinha*” bem bonito para tirar nota dez na provinha, já faz tanto tempo. Minha professora se chamava Susy, a nossa adorada Tia Susy, ela era muito exigente, tudo tinha que sair do *jeitinho* que ela queria, ou então, era castigo na certa. Já naquele momento começava minha trajetória escolar e sem saber estava começando o meu percurso de ser avaliada neste espaço.

Ainda falando da minha trajetória escolar (e, de avaliações...), o que me vem fortemente a lembrança é a época do ginásio. Tudo era muito difícil, as provas eram “*cabeludas*” por mais que estudasse não conseguia decorar todos os conceitos que eram exigidos nas provas, não teve outro jeito tinha que “*colar*” para “*me dar bem nas provas*”. E a avaliação em nenhum momento era questionada por nós. Depois de alguns anos, terminado o segundo grau chegou à hora de fazer mais uma prova, agora era a vez de prestar o vestibular e não tinha mais como colar. Depois de várias tentativas, para ser mais exata quatro tentativas, consegui passar no vestibular da UERJ, mas de verdade ainda não entendo a necessidade de se fazer uma avaliação tão complicada, *o que prova essa prova?*

Desde então, passei a refletir sobre o modo que venho sendo avaliada desde minha educação inicial até os dias de hoje, pois passamos pela escola, ou incomodados pelas notas baixas ou acomodados pela forma como somos avaliados, sem ao menos sabermos o porquê, para que e o que está sendo avaliado.

O intuito da primeira atividade proposta na disciplina Avaliação Educacional do Curso de Pedagogia foi levantar os conhecimentos e saberes que nós, alunos da turma 2.2009, tínhamos e a partir disso reorganizar nossa ementa e categorizar grandes temas de interesse em relação ao tema em questão. Entendi que essa decisão didática da professora, o levantamento de conhecimentos dos alunos, tinha a ver com “*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção*” Paulo

Freire (1996) e que essa construção só é possível quando parte de uma troca, de um reconhecimento daquilo que todos trazem para essa conversa. Isso envolve uma concepção de conhecimento como algo que não está pronto e acabado. Ensinar, nesta perspectiva, demanda respeito aos saberes que os estudantes já possuem e exige que se pense em como esses conhecimentos contribuem para um aprendizado significativo e como são importantes na formação dos que podemos chamar de  *futuros saberes docentes*  inspiradas em Tardif, ou no movimento de nos tornar professoras ainda sendo alunas (Serpa, 2010)

Para Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do trabalho cotidiano). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática. A expressão utilizada por Tardif,  *mobilização dos saberes* , transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do professor, e, nesse sentido os saberes da experiência, os saberes da vida –aqueles que fomos construindo ao longo de nossa trajetória, por exemplo, como alunas- se tornam fundamentais para pensar as praticas pedagógicas, dentre elas, as práticas avaliativas. A experiência é concebida não como a oportunidade para perceber e se apropriar de modelos para serem copiados, e sim como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos válidos para a atividade profissional. A experiência é considerada como uma construção “teoricamente válida” e como afirma Tardif, a prática profissional não é um processo de aplicação do conhecimento universitário, é, um processo de “filtração” que os dilui e transforma em função das exigências do trabalho. (Monteiro, 2000)

Voltando à atividade solicitada pela professora  *“escrevam o que vocês entendem por avaliação educacional, o que é avaliação educacional?”*  e após ter pensado muitas vezes as respostas que eu e meus colegas criamos comecei a me perguntar sobre as concepções de avaliação presentes nessas respostas, concepções diversas e similares, concepções sobre avaliação educacional de estudantes do curso de pedagogia, futuros professores. O que nos dizem?

Esse trabalho tenta ser apenas uma aproximação a pensar essa pergunta na crença de que é fundamental, prepararmos para observar, questionar e redimensionar aquilo que aparece, muitas vezes, naturalizado (como os conceitos de avaliação educacional que trazíamos). Tal movimento só se torna concreto pelo permanente diálogo prática-teoria-prática. Garcia e Alves (2002) colocam que a prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender essas sinalizações, a interpretá-las e propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe. A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que antes não éramos capazes.

A avaliação é uma experiência constante em nossa vida, avaliamos impressões, ações, emoções e etc. Ela sempre se faz presente no nosso dia-a dia e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos, e não se restringe ao ambiente escolar. Podemos perceber que no nosso cotidiano ela orienta as nossas atitudes e ações e assim é também na escola. Ela é tão importante que tem, ou deveria ter, o poder de nortear a didática do professor, se usada nas suas dimensões diagnóstica, somativa e formativa.

Assim como Esteban, entendo que avaliação educacional deve ser uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva. Deve atender às necessidades postas pela escola como território híbrido, marcado pelo cruzamento de culturas, pela mestiçagem, pela multiplicidade de vozes, pela diferença. Uma prática que coloque o diálogo no centro do processo ensino/aprendizagem. (Esteban,2002).

Historicamente no campo da educação, a avaliação foi, muitas vezes, confundida com controle, com classificação de alunos, com punições e exclusões. Entretanto, será que a avaliação se reduz a esse aspecto? Como torná-la uma prática educativa voltada para as possibilidades de aprendizagem e não ao fracasso escolar? Como professores e gestores de ensino poderiam atuar nas escolas de modo a mobilizar todos em um movimento de avaliação que supere uma visão punitiva, classificatória, de reprovação?

A avaliação não pode ser desvinculada da prática educativa, pois ela está ligada ao processo de construção dos conhecimentos, visto que é preciso *verificar* o que foi apreendido pelo aluno e até mesmo se a proposta de ensino do professor está adequada para cada aluno, mas ela não se constitui num só momento –cristalizado- e sim num

conjunto de práticas que estão ligadas a um objetivo estabelecido pelo professor, ou seja, poderia ser pensada fora dessa referencia? Dessa expectativa?

## **CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.**

Ao refletirmos sobre a trajetória da avaliação identificamos que ela tem assumido significado diferente, em momentos históricos distintos, e que tem sido utilizada para múltiplas e diferentes funções e finalidades.

As provas e exames escolares se sistematizaram como método de avaliação a partir dos séculos XVI e XVII, era usado em colégios católicos da ordem Jesuítica e em escolas protestantes, alcançou seu apogeu com a ascensão e estabilização da burguesia. No entanto, há registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China a avaliação já existe há mais de três mil anos antes de Cristo, voltada para seleção do serviço público. O exame, como era chamado, era um instrumento de verificação das habilidades morais dos candidatos a funções públicas. É interessante chamar a atenção para essa prática como pioneira do que hoje conhecemos como concurso público.

Essa prática estava alicerçada nas constantes ameaças e tortura prévia dos alunos, por parte dos professores, e as provas nas mãos desses professores se transformavam em um instrumento disciplinador e em um método para impor sua autoridade, por acreditarem que o medo era um excelente fator para manter a atenção dos alunos.

A sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle com a ajuda da prática avaliativa, que era destinada à seleção, ou seja, a inclusão de alguns e exclusão de outros, o que limitou o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola.

Constatamos ainda que, no século XVI era dada uma atenção especial ao ritual de aplicação de provas e exames por parte dos padres jesuítas que buscavam construir uma hegemonia católica, estes se caracterizavam por sessões solenes com formação de bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

A *pedagogia comeniana* foi instituída na primeira metade do século XVII, pelo professor e pastor Jan Amos Comenius.

Comenius preocupado com a educação, pelo fato de que sua a própria havia sido ruim, se dedicou inteiramente a alterar a ordem educacional vigente e expôs sua “*concepção educativa, filosófica e seus princípios para orientação de educadores no tratado pedagógico mais importante que viria a dar-lhe o reconhecimento universal, a Didática Magna*” (Narodowski,2001, p.20)

Segundo Narodowski, a Didática Magna é a síntese da pedagogia sobre a educação da infância e da juventude, manifesta através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: a escola.

Para Comenius só através do método poderia ser ensinado tudo a todos e, o exame estava diretamente ligado a esse método, pois tinha como função ser sua última parte. Luckesi (2005) afirma que a pedagogia comeniana apesar de focalizar a educação como centro das atenções e esforços do professor, utiliza a aplicação de exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual, ou seja, esta pedagogia conta com o medo como uma boa forma para manter a atenção dos alunos, *“então eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo”* (p.16)

O termo Avaliação educacional surgiu em 1934 por Ralph Tyler, neste período começou a preocupação com a gestão científica, com o desenvolvimento do currículo e com o desenvolvimento das instituições. O intuito era conhecer se o fraco desempenho escolar dos negros americanos provinha das deficiências dos serviços educativos que eles recebiam. Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande e duradoura repercussão nos meios educacionais, mas, devemos ressaltar que a prática continuou sendo baseada em provas e exames. No enfoque avaliativo deste teórico, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo. No sentido educacional a avaliação consistia em um instrumento de averiguação da aprendizagem dos alunos através de conteúdos pré-determinados, também conhecidos como “avaliação por objetivos”. Nesse aspecto a avaliação passa a servir ao programa de racionalização científica característico nas indústrias, para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e eficiência da escola. Vale ressaltar que a sua proposta passou a ser forte referencial teórico sedimentada na ação das escolas e universidades, em documentos de órgãos oficiais da educação na área da avaliação.

A influência de Tyler na escola se revela numa prática avaliativa que compreende o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionadas ao conteúdo) e, os vários intervalos destinados à verificação através de testes.

As relações sociais vão passando por variações, instituindo novas necessidades, novas formas de organização do trabalho e da produção cultural. Cada sociedade constitui e encaminha sua prática educativa através dos seus conflitos e equívocos, como resultado de seus movimentos de resistência e rendição. As intenções educativas subordinam-se,

pois, a opções feitas frente a interesses em conflito determinados pela forma de organização da sociedade representada por um determinado poder: para tornar efetivo o processo educativo é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de ser humano que se deseja formar, quanto ao tipo de sociedade e de privilégios se deseja manter para os que estão no poder.

Revedo as diversas tendências teóricas que orientam a prática educacional em diversos momentos e circunstâncias históricas, podemos observar, talvez, algumas das diferentes formas de avaliação que vem se manifestando na prática escolar.

Na visão de Luckesi (1994), existem três tendências filosóficas-políticas que buscam compreender a relação entre Educação e Sociedade, são elas: redenção, reprodução e transformação.

Segundo este autor, o maior representante da pedagogia redentora é Comênio. Luckesi (2005, p.16) afirma que a pedagogia comeniana apesar de focalizar a educação como centro das atenções e esforços do professor, utiliza a aplicação de exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual, ou seja, esta pedagogia conta com o medo como uma boa forma para manter a atenção dos alunos, “então eles aprenderão com muita facilidade, sem fadiga e com economia de tempo”.

A educação como redenção da sociedade apresenta-se como capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra. Nesta concepção, a sociedade em si é boa, é um todo orgânico e harmônico, só que existem indivíduos que vivem à margem. Essa marginalidade é um acidente, um desvio.

*Ou seja, a sociedade está “naturalmente” composta com todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social. (Luckesi,1994, p.38).*

Nesta perspectiva, a educação tem grande autonomia, pois é ela que interfere na sociedade e não ao contrário.

*Em vez de receber as interferências da sociedade, é ela que interfere, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas*

*mazelas. Este é um modo ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade. (Luckesi,1994, p. 38)*

Esta concepção de educação é ingênuo porque não percebe que a desigualdade não é um desvio de uma sociedade harmônica, porém é conseqüência do modo como esta se organiza. Desta forma, a educação não tem autonomia suficiente para curar a sociedade, pois ela também faz parte do todo social.

Em meio ao contexto histórico-social capitalista, temos a concepção da educação como reprodução da sociedade a qual considera que a educação faz parte da sociedade e a reproduz, ou seja, faz com que o modelo social vigente seja perpetuado. A sociedade determina como deve ser a educação através de seus condicionantes econômicos, políticos e sociais.

*Toda sociedade para perenizar-se, necessita reproduzir-se em todos os seus aspectos; caso contrário desaparece. Parafraseando Marx, Althuser nos diz que se “uma formação social não reproduz as condições de produção do mesmo tempo em que produz, não conseguirá sobreviver um ano que seja”. E para que isso aconteça, tanto economistas marxistas como burgueses reconhecem “que não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução dos meios de produção” (Luckesi,1994,p.42).*

Luckesi acrescenta que nesta concepção, a escola ajuda a definir a posição de cada individuo na sociedade, comentando sobre a teoria crítico-reprodutivista em educação:

*(...) vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas, de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar... (uma instrução para os operários , outra para os técnicos, uma terceira para engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc)  
Ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a escola ensina também ‘as regras ’dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar. (Luckesi,1994, p. 44)*

Na efervescência do capitalismo liberal, importantes autores fizeram análise reprodutivista da educação e segundo Silva (2002), dentre eles podemos destacar: Pierre Bordieu e Jean Claude Passeron que juntos escreveram a obra “A reprodução”, lançado no Brasil em 1975; Christian Baudelot e Roger Establet escreveram a obra “L’e cole



capitaliste em France”, em 1971; Samuel Bowles e Herbert Gintis escreveram “Schooling in capitalist America” em 1976 e Louis Althusser escreveu “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”, em 1970.

Essa concepção que concebe a educação como mera reprodução da sociedade defendida por estes autores, é definida por Luckesi (1994) como pessimista porque considera que a escola é somente determinada pelas forças das elites que controlam a sociedade. Assim os educadores seriam apenas agentes das elites com a função de adequar os indivíduos ao modelo social já estabelecido.

No entanto, estas teorias crítico-reprodutivistas, deixam de considerar também o caráter transformador que a escola pode desenvolver e estimular nos indivíduos, ou seja, estas teorias somente explicam, ao seu modo, o que ocorre na sociedade sem propor mudanças na educação, gerando um pensamento excessivamente fatalista e uma espécie de sentimento de impotência nos indivíduos.

Na tentativa de superar as concepções acima citadas surge a concepção qualitativa de avaliação, onde a avaliação é vista como uma forma investigativa das dificuldades e dos avanços dos alunos e o professor a utiliza como indicador de sua atuação profissional.

A avaliação é emancipatória, tendo em vista que está comprometida com uma educação democrática, construtiva, dialética e qualitativa. Considera o aluno como um ser de múltiplas possibilidades e sujeito da construção de seu próprio conhecimento.

Ao professor, visto como mediador do processo de aprendizagem, cabe a preocupação com a organização do currículo e dos programas para que estes atendam aos interesses dos educandos no grau de desenvolvimento no qual se encontram. Assim sendo, o educador terá plenas condições de conduzir seu trabalho pedagógico visando à promoção e desenvolvimento dos alunos. Ainda está dentro das atribuições do professor investigador, organizar e promover momentos ricos de troca de experiências que possam gerar conhecimento.

A avaliação sob a perspectiva de emancipar há de se considerar o desenvolvimento do aluno em seu cotidiano, os membros dessa organização são tratados como sujeitos capazes de criticamente, desenvolverem suas próprias ações. O caráter de avaliação é ato político e vivencia mudança, avanço, progressão. Mesmo quando se aplicam testes e provas deve haver um espaço para que o aluno explique o porquê de suas respostas, para tanto, a escola precisa criar um ambiente estimulante, onde os alunos possam construir sua aprendizagem aprendendo a aprender, pesquisando e reconstruindo, sem medo da ação

avaliativa que será realizada pelos educadores e até pelos próprios educandos. O que significa entender a avaliação como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem, isto é, a função da avaliação será possibilitar ao educador, condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

Recentemente têm sido elaborados vários estudos com o intuito de promover estratégias para atingir a avaliação segundo a concepção emancipatória. A seguir apresentaremos alguns deles, que assumem denominações diversas, e propõem modelos avaliativos com focos e elementos específicos.

A avaliação formativa ou formadora tem como propósito determinar o grau de domínio pelo o aluno, de uma habilidade ou conhecimento e identificar a parte do conhecimento que ainda não foi dominado, e, visa fornecer ao educando um *feedback* de seus progressos, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e instrumentos.

O importante neste tipo de avaliação não é produzir notas ou conceitos, mas acompanhar o processo educativo, ajudar professor e aluno a localizar aqueles aspectos da aprendizagem que ainda não se efetivaram, e a procurar uma forma de progredir.

A avaliação mediadora refere-se à ação docente no processo avaliativo. Permite analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem, para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, para tanto, é exigido do professor maior tempo de permanência em sala de aula e atendimento individualizado, visando, com este acompanhamento, o acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.

*Com foco no aluno está a avaliação apreciativa que valoriza o trabalho do autor, ou seja, a produção dos estudantes. O avaliador, ao invés de direcionar o foco de atenção para problemas e aspectos que não funcionam bem, ao encontrar-se com seus avaliados pede que analisem e descubram o que ocorre com sucesso. Solicita então que visualizem, imaginem o que ocorreria com tal organização ou processo se aquilo que está acontecendo com êxito acontecesse mais frequentemente. E assim, com base no que já era melhor, os envolvidos elaboram seus planos para as desejadas mudanças. Não se trata de inventar um modo de avaliação, mas sim de tornar a avaliação significativa e de estimular*

*a criatividade do processo com maior satisfação dos envolvidos, com honestidade e integridade na comunicação (Meneghel, meio digital).*

## CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Procedimentos quantitativos, classificatórios e disciplinares de caráter conservador, predominam na escola como prática avaliativa *tradicional*, apesar de expressivos avanços da produção científica na área e de propostas em andamento caminharem na perspectiva de rompimento com a visão de avaliação presente na cultura escolar. *Porque essa persistência?*

No processo pedagógico temos o professor como a figura que detém um dos papéis mais importantes, o de avaliador que, dá sentido à avaliação na escola, de acordo com sua vivência, seus valores e conhecimentos. Considerando essas condições do professor, julga-se necessário pensar nas concepções avaliativas que permeiam à prática de avaliação no contexto escolar.

A seguir irei discorrer sobre as diferentes concepções que predominaram na educação, utilizando para isso quatro categorias e suas respectivas relações com os significados de avaliação. São descritas no trabalho: a concepção de avaliação representada por exames e provas escolares, utilizadas a partir do século XVI; a concepção de avaliação como instrumento para a classificação e regulação do desempenho do educando; a concepção que se utiliza da avaliação como medida que teve seu auge com a denominada pedagogia tecnicista e, por fim, trataremos da concepção qualitativa da avaliação que surgiu como contraponto às práticas avaliativas utilizadas nas concepções tecnicista e quantitativa.

## 2.1 – CONCEPÇÃO TRADICIONAL DE AVALIAÇÃO

Nesta concepção, a avaliação, tem a função de exame, foi sistematizada nos séculos XV e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas e pelo bispo Comênio.

O ensino possuía um caráter verbalista, extremamente autoritário e estava centrado no professor que, apresenta os conteúdos totalmente desvinculados da realidade. Existe ainda, uma valorização dos aspectos cognitivos com destaque a memorização; a averiguação dos resultados se dá através de provas orais e escritas, exercícios e trabalhos de casa nas quais o aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado; dessa forma tem o caráter classificatório.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático do processo do crescimento, subtraindo da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

Pode-se observar ainda que, na concepção tradicional da avaliação a metodologia de ensino é centrada na aquisição de habilidades e que possui uma lógica seletiva e excludente, apenas baseada em provas e notas com fim em si mesmas.

Ainda hoje é possível observar nas escolas predominância desta concepção onde o foco está na promoção dos alunos através dos exames, pois, para muitos professores esta prática parece indissociável e indispensável à prática pedagógica, e, muitas vezes com total aprovação dos pais; os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames e o sistema social se contenta apenas com as notas, o que implica na suposta garantia da qualidade do ensino nas instituições (meio digital).

Como nos mostra a história, essa prática é conveniente para se alcançar certos objetivos políticos e é marcada por seu aspecto seletivo e com função de estabelecer hierarquia. Quanto a isso Barriga nos ensina que

*Primeiro porque o exame foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para eleger membros das castas inferiores. Segundo porque existem inúmeras evidências que antes da Idade Média não existia um sistema de exames ligado à prática educativa. Terceiro porque a atribuição de notas ao trabalho escolar é uma herança do século XIX à pedagogia. Herança que produziu uma infinidade de problemas. Dos quais hoje padecemos. (Barriga, 2003, p.55).*

## **2.2 – MEDIR PARA AVALIAR: UMA CONCEPÇÃO TECNICISTA DA AVALIAÇÃO**

Nessa concepção, avaliar é distribuir notas. Essa é uma concepção que impregna a prática de muitos professores e que me causa grande inquietação. A cultura educacional está carregada pela idéia de que a nota é um resultado perfeito que permite saber sobre a aprendizagem dos alunos e sobre a aptidão do professor para ensinar.

Historicamente a avaliação vem sendo entendida como medida, essa concepção de avaliação teve início no século XX, nos Estados Unidos, com estudos do teórico Thorndike sobre os testes educacionais, com influência da psicologia. Foram desenvolvidos testes psicológicos de inteligência com a função de mensurar habilidades e conhecimentos dos alunos. Segundo Chueiri (2008, p.55), essa forma de conceber a avaliação, oportunizou a *“expansão dos testes e medidas na educação”*; ainda segundo Chueiri *“a idéia de avaliar, não só para medir mudanças comportamentais, mas também a aprendizagem, portanto para quantificar resultados, encontra-se apoiada na racionalidade instrumental preconizada pelo positivismo”* (2008, p.56).

Nesse modelo, o único objeto da avaliação é o conhecimento e o que se mede é a quantidade de conhecimento que cada aluno acumulou. A avaliação reduzida a uma medida, ou mais especificamente à veracidade da prova, supõe aceitar a prova como um instrumento de verificação, não levando em consideração que a subjetividade de quem avalia pode interferir no resultado; assim *“(…) a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo. Todos os professores avaliadores deveriam, portanto, ter compreendido definitivamente que a “nota verdadeira” quase não tem sentido”*(Hadji, 2001, *apud* Chueiri, 2008, p.56).

## **2.3 – AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO PARA CLASSIFICAÇÃO E REGULAÇÃO DO DESEMPENHO**

Uma das concepções mais tradicionais sobre avaliação é a que é criada com o objetivo de classificar ou para regular. Nesta concepção o aluno não é o agente na construção do seu conhecimento e são comparados a partir de um padrão determinado pelo professor.

Nesse sentido, Perrenoud declara: “A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (Perrenoud, 1999, *apud* Chueiri, 2008, p.57).

Podemos observar, dentro desta concepção, outra função que a avaliação assume e que também é bastante tradicional: a de certificação, onde o foco está naquilo que foi programado para ser avaliado e não no desenvolvimento real do aluno e que fornece informações insuficientes sobre as competências adquiridas e o domínio alcançado sobre determinado assunto.

Segundo Perrenoud (op.cit)

*a certificação garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente 'o que é necessário saber' para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior.(p.57)*

A avaliação escolar, principalmente em forma de exames (provas) vem sempre envolvida de certo terror por parte dos alunos. Este medo é justificado pela nota que eles necessitam saber para verificarem se são *bons* alunos ou não. Da mesma forma, os professores, em geral, iludem-se ou acomodam-se ao pensarem que através de um único papel escrito em um único e determinado momento verificarão quem são os alunos *aptos* a prosseguir e os que serão impedidos disto.

É importante ressaltar que a nota ao mesmo tempo em que inferioriza também engrandece. Engrandece, ao passo de que o bom resultado comprovará o sucesso no aprendizado de determinado aluno; e inferioriza e estigmatiza na medida em que os alunos que não se saírem bem serão classificados e enquadrados como alunos que não atingiram os objetivos determinados, ou seja, os reprovados.

## **2.4 – CONCEPÇÃO QUALITATIVA DA AVALIAÇÃO**

A proposta de uma avaliação qualitativa surge como reação às premissas epistemológicas vigentes na década de 60, fundamentalmente ligadas ao tecnicismo.

Esta concepção possui como característica marcante a busca de se compreender o significado dos resultados a curto e a longo prazo, os quais se apresentam de diferentes formas como por exemplo: o desempenho quantitativo do aluno. Isso requer uma mudança de orientação de todos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Segundo Saul (*apud* Chueiri, 2008, p.59) a avaliação qualitativa tem outra característica que é o *“delineamento flexível que permite um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto, supõe então, um enfoque seletivo e progressivo”*.

Essa autora apresenta a noção de *“avaliação emancipatória”*, e defende uma avaliação de caráter qualitativo, baseada em três vertentes teórico-metodológicas: avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva e a pesquisa participante.

Com essa concepção, compreende-se que para superar a avaliação baseada em provas e exames para uma prática democrática, requer novas relações entre professores, funcionários, alunos e famílias para discutir e propor alternativas de ações a partir de seus olhares, trazendo suas idéias para a discussão coletiva.

Para alguns autores a avaliação qualitativa aparece na prática de alguns professores, como modelo em transição, porque ela tem como foco a compreensão do processo e das ações de todos os sujeitos envolvidos. Neste sentido Esteban afirma: *“A avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade”* (*apud* Chueiri, 2008:60).

É evidente a necessidade de práticas pedagógicas que propiciem novos sentidos à avaliação escolar e que rompam com as concepções que restringem o processo avaliativo a um sentido único e, a maioria das vezes, ligado a punição e estigmatização. Devemos pensar uma avaliação que avance para além das teorias de medida, e considerar que a avaliação deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem e não considerada como uma prática isolada e como um fim em si mesma.



### **CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS (de alunos), SENTIDOS (da avaliação) e SABERES (docentes)**

Ao começar o capítulo anterior indiquei que no processo pedagógico a maioria das vezes a função de avaliar é depositada no papel do professor.

Essa prática implica, necessariamente, os sentidos que a avaliação tem para esse professor: suas vivências, seus valores e conhecimentos, e tanto mais.

Considerando essas condições de implicâncias do professor, parece necessário pensar nas concepções avaliativas que permeiam às práticas de avaliação no contexto escolar a partir daquilo que pode ser enunciado nas narrativas de futuros professores entendendo que o que, talvez, o que apareça nessas narrativas –explícita ou implicitamente- nos ajude a pensar - inspirada em Andrea Serpa (2010)- como os sentidos da avaliação presentes nas narrativas *dos alunos que somos* podem ter efeitos sobre as práticas dos *professores que nos tornamos*.

Voltando ao objetivo geral dessa pesquisa, que é discutir e conhecer os diferentes sentidos de avaliação educacional presentes nas narrativas iniciais dos alunos de pedagogia a partir das respostas dadas à pergunta feita pela professora “*o que é avaliação educacional?*”, se faz necessário trazer a esse texto o porquê escolhemos trabalhar com as narrativas dos colegas de turma como metodologia de pesquisa.

Segundo Serpa (op.cit)

*partilhar as experiências, assim como as narrativas e as reflexões produzidas coletivamente pressupõe assumir uma escrita sobre a qual, ao registrarmos, podemos ter certa autoria, mas não o controle. Significa produzir um texto onde as vozes não sejam apenas um ponto de apoio, as escoras, onde vou erguer o prédio de minha sabedoria, sob as quais vou erguer minhas argumentações e verdades, mas exatamente o contrário, são vozes que nos desequilibram, nos convidam para o embate e para o debate. (...) Dividir nossas experiências, compreendendo que nossas trajetórias produzem diferentes e legítimos saberes, vão nos permitindo olhar para nossas próprias trajetórias de muitos outros lugares. Vão nos permitindo aprender umas com as outras.(2010)*

Podemos entender que as narrativas revelam a construção de novos conhecimentos, provocam mudanças na forma como as pessoas se enxergam e na forma de enxergar o outro e, por este motivo, são também importantes reveladoras da formação de subjetividades. A narrativa, ao ser utilizada como metodologia de pesquisa pode, ao

mesmo tempo, proporcionar momento de formação, então, ao pesquisar os sentidos sobre avaliação e os saberes dos futuros professores a partir das escritas e do resgate das lembranças no baú da memória, potencializa-se um confronto entre o contexto atual frente aos dispositivos de formação guardados na memória e que possibilita ao professor compreender e subsidiar de forma crítica e reflexiva a construção de novos projetos ligados à sua própria formação (Nascimento, meio digital).

Nesse sentido ao observar que, ao escreverem o que pensam sobre avaliação educacional, os futuros professores, alunos do curso de Pedagogia transmitem suas experiências de vida, revelam saberes construídos no cotidiano como saberes fundamentais à formação e que permite re-significar as futuras práticas pedagógicas, através do re-pensar sobre os possíveis sentidos que são dados à avaliação e os efeitos que podem ser gerados sobre as práticas avaliativas.

Entendo que o professor se torna professor a partir de várias referências, e que constrói sua prática nessa multiplicidade referencial; dentre elas podemos citar sua história familiar e sua trajetória escolar e acadêmica. Nesse sentido, o conceito de saberes docentes de Tardif me permitiu pensar na possibilidade de entendermos essa multiplicidade – presente nas narrativas dos alunos futuros professores como reveladoras de *futuros saberes docentes*.

### 3.1- NARRATIVAS DOS ALUNOS

Voltando à primeira parte dessa monografia e pensando na atividade solicitada pela professora “*escrevam o que vocês entendem por avaliação educacional, o que é avaliação educacional?*” e após ter pensado muitas vezes nas respostas que eu e meus colegas criamos começamos a nos perguntar sobre os sentidos de avaliação presentes nessas respostas, concepções diversas e similares, concepções sobre avaliação educacional de estudantes do curso de pedagogia, futuros professores. O que nos dizem?

Para dar prosseguimento a pesquisa, solicitei a quinze estudantes –colegas de turma- do curso de pedagogia que fornecessem suas respostas dadas no início do período 2.2009 na disciplina Avaliação Educacional.

Vale ressaltar que as problematizações e considerações desta pesquisa de forma alguma devem ser tratadas como verdades absolutas e sim como apenas possibilidades de pensar os sentidos da Avaliação Educacional nesses relatos e como esses sentidos podem, talvez, nos ajudar a entender algumas das práticas avaliativas mais freqüentes nas escolas.

A seguir apresentarei as escritas dos alunos que foram devidamente autorizadas para essa pesquisa. As narrativas serão dispostas dentro de quatro grupos criados para relacionar os sentidos da avaliação dos futuros pedagogos com as concepções de avaliação descritas no capítulo dois. Essas categorias de agrupamento irão considerar a avaliação como forma de classificação, medição do conteúdo, o aspecto *tradicional* da avaliação e o aspecto processual e diagnóstico da avaliação. Para preservar a identidade desses colaboradores serão identificados no texto através das letras do alfabeto e, a partir daí farei minhas considerações de acordo com as concepções que permeiam esses discursos.

#### **Três alunos consideram a avaliação como forma de classificação**

*“Entende-se por Avaliação uma forma de classificar o indivíduo, para que este tenha seu lugar previamente definido na sociedade, ainda tomada pelo poder. A avaliação Educacional também é aparato para verificar se o conteúdo curricular ‘reproduzido’ pelo professor foi de fato atingido. Conseqüentemente, este usará a produção desta classificação em números (as tão temidas notas). Ainda em tempos atuais a avaliação é uma tarefa didática que parece estar longe de ser desvinculada da relação Escola/Professor/Aluno, porém, as instituições escolares vêm buscando redefinir qual seria o papel e a função social da mesma. Esta temática ainda gera muita discussão, pois é perceptível que não se pode traçar ainda uma linha tênue do que realmente seja avaliação. A mesma se pauta em tantas outras coisas na esfera social, política, acadêmica, e na tentativa de uma*

*homogeneidade que seria errônea, já que a busca do conhecimento não se esgota e é composto de heterogeneidade”. (A)*

*“A avaliação educacional a meu ver, seria também um processo pedagógico que permite examinar e classificar. Esse se dá de várias formas. É também atravessada pelo contexto político, social e histórico, aonde é pensada”. (H)*

*“Avaliar é julgar algo e quem avalia acredita está apto a fazê-lo. Isso ocorre em todos os momentos da vida social. A escola também avalia e precisa criar mecanismo para ter conhecimento de como seus conteúdos estão sendo fixados e a partir daí credenciar ou não seu alunado a um processo novo. A avaliação educacional consiste em analisar o movimento dos alunos em relação as matérias previstas no programa” (P)*

Nesses relatos se evidencia o sentido da avaliação educacional como um instrumento que serve para classificar e regular o desempenho dos alunos.

Acredito na necessidade de pensarmos neste ponto para não reproduzirmos, na condição de futuros professores, as arbitrariedades encontradas nessa concepção. Paraphrasing Hoffmann, os discursos citados *“expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso” (1992, p.13).*

O colaborador A, nos indica ainda que, ao classificar o aluno, o professor garante que este mesmo aluno ocupe o lugar previamente definido pela sociedade, o que, subjetivamente oferece total segurança à autoridade do professor que seleciona os estudantes por níveis de aprendizagem e que, reafirma alguns alunos como sendo superiores, sendo assim, terão uma garantia de um futuro promissor e os supostamente “inferiores” são obrigados a se contentarem com a posição de fracassados.

Segundo Sacristán (1998) a avaliação desempenha várias funções: funções sociais, funções pedagógicas, função orientadora, funções na organização da escola, entre outras. Seguindo o raciocínio deste autor, percebemos que em seu texto o colaborador A, entende a função social avaliação, onde a importância está na qualificação final e na sua função seletiva e hierarquizadora em todos os níveis escolares.

Sacristán nos mostra que

*A capacidade de dar certificados que as instituições escolares e os professores/as têm desencadeia toda uma dinâmica interna de rituais de avaliação reiterados que acabam recaindo na qualificação final, cuja transcendência pessoal e social não*

*pode deixar professores/as, pais, alunos/as, administradores e geradores de emprego indiferentes. Sair da instituição melhor ou pior “qualificado” terá inevitavelmente suas conseqüências. Uma sociedade hierarquizada e meritocrática reclama a ordenação dos indivíduos em função de sua aproximação à “excelência”, ou seja, maior proximidade, maior mérito individual. Naturalmente, essa prática não se originou na escola, mas aplicam-se ali os procedimentos técnicos que a legitimam, ocultando os valores a que serve (1998, p.324).*

A avaliação praticada de forma seletiva, que escolhe os melhores e que classifica em aptos e não aptos, transforma-se, assim numa prática de exclusão social.

Mesmo tendo iniciado seu discurso dizendo que avaliar é uma forma de classificar, o colaborador A bem esclarece que existe uma tentativa, dentro desta concepção de homogeneizar o conhecimento. É importante entendermos, como futuros professores, que o processo de avaliação não pode considerar todos os alunos como sendo iguais. É necessário considerar que os alunos não possuem experiências idênticas e se desenvolvem em diferentes ritmos, tendo também diferentes aptidões para aprender.

Observo que o colaborador H, traz em sua escrita um elemento importante que deve ser discutido quando cita que: *“é também atravessada pelo contexto político, social e histórico, aonde é pensada”*, discurso também presente no texto do autor A quando fala em *sociedade ainda tomada pelo poder*. A prática avaliativa classificatória originou-se na escola moderna e se consolidou com a cristalização da sociedade burguesa, está fundamentada em dados quantitativos para classificar o aluno. Tal prática atende a interesses políticos historicamente impostos pela sociedade burguesa, da qual originam-se os fundamentos da prática avaliativa totalmente preconceituosas em relação, por exemplo, à cultura popular desde uma escola que se instaura –no desejo de homogeneidade-monoculturalmente como padrão a partir do qual classifica os outros. Ou, ainda, como escreve Canen *“A avaliação como classificação é a que serve para separar em categorias os elementos de um conjunto. Como separar batatas colhidas em três tamanhos diferentes para vendê-las com melhores lucros. Neste tipo de avaliação não interessa o futuro: o ser já está pronto, concluído, não pode mudar, devendo apenas se classificado segundo o grupo ao qual pertence”* (2001, p.24).

O colaborador P também entra nessa questão por que em sua narrativa ele traz a palavra “credenciar” o que me remete ao sentido de “certificar”. Mesmo sabendo que sua narrativa traz outros sentidos possíveis para a avaliação parece-me oportuno registrar e

reforçar o caráter tradicional que existe dentro da concepção classificatória: o de certificação, já citado neste texto.

### **Três alunos consideram a avaliação como uma forma de aferir (medir) o conteúdo.**

*“É uma ferramenta utilizada pelo professor para saber o grau de aprendizagem dos alunos”.* (D)

*“A avaliação é um recurso do qual o professor se utiliza, para saber se os alunos compreenderam o conteúdo aplicado. Além disso, é através da avaliação dos alunos, que também o professor poderá se auto-avaliar e desta forma fazer as intervenções necessárias, para melhorar suas práticas pedagógicas”.* (F)

*“A Avaliação educacional é toda forma de perceber o progresso ou não do aluno”.* (B)

Apresento, através dessas narrativas, mais um reflexo das formas de avaliação vivenciadas por muitos alunos, sabendo que as experiências que vivemos enquanto estudantes formam parte dos futuros saberes quando professores.

A concepção tecnicista da avaliação reduz a prática avaliativa à utilização de instrumentos: no relato do primeiro colaborador aparece se usa a palavra *ferramenta*, do segundo, a palavra *recurso*. Também, reduz a avaliação, aos registros de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período do ano letivo (Hoffmann,1992, p.30).

Comparo a palavra *grau*, utilizada por esse colaborador, à *medida*; medir significa dar nota, e só dar nota é uma das conseqüências das práticas tecnicistas de avaliação educacional. A palavra progresso –usada pelo terceiro colaborador- também pode ter esse sentido. Pergunto-me: como medir o desenvolvimento/ progresso do aluno? Concordo com Hoffmann quando ela diz que, *“nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos para tanto, ou por não admitirem tal precisão numérica”* (1992, p.47). Assim é com a avaliação, e a medida assume, muitas vezes, papel absoluto nas decisões de eliminação,

*Assumir propostas de avaliação com essas características, visando unicamente comprovar o grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados, significa assumir uma concepção tecnicista na avaliação. A avaliação cumpre, assim, a função única de apoio ao planejamento. A dificuldade em se trabalhar com esse paradigma de avaliação está em que tal tipo de ação avaliativa desconsidera frequentemente os questionamentos que buscam a relevância e o significado das ações planejadas. Dessa forma conduz facilmente a uma atividade avaliativa de caráter burocrático (SAUL, 1998, p. 97).*

Um segundo aspecto se refere a intencionalidade ao realizar a avaliação. Percebo que ao escrever que “*A avaliação é um recurso do qual o professor se utiliza, para saber se os alunos compreenderam o conteúdo aplicado*” o colaborador (F) reduz a avaliação a constatação de resultados expressos em valores numéricos. Quanto a isso Hoffmann (1992) nos diz que “*A avaliação não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa. É um procedimento investigativo, como ponto de partida para o “ir além” no acompanhamento do processo de construção do conhecimento*” (p.56).

### **Três alunos apontam o aspecto tradicional da avaliação**

*“Penso avaliação educacional como meio de perceber se o aluno compreendeu as idéias que o professor quis passar/transmitir em sala de aula”. (C)*

*“O conceito de avaliação que conheço e que me foi aplicado durante toda minha vida escolar consiste somente em um teste de conhecimentos escrito. Que na minha opinião não é tão eficaz, pois sempre “gravava” na memória a matéria dada em sala de aula e lida em livros e apostilas somente para a prova. Hoje vejo que não APRENDI quase nada, mas gravei e fui bem nos testes e provas”. (G)*

*“Na minha concepção avaliação é uma forma de controle do professor para identificar se os alunos assimilaram os conteúdos propostos. É também uma forma do professor avaliar a sua metodologia e didática”. (L)*

Caráter verbalista, extremamente autoritário, centrado no professor, valorização dos aspectos cognitivos, destaque a memorização. Essas palavras foram citadas neste texto anteriormente e as retomo para colocá-las em diálogo com os relatos de nossos colaboradores.

A colaboradora(G) traz para o texto a experiência vivida por ela na escola, e chama atenção quando diz que gravava na memória a matéria dada e que ao final de tudo percebeu que nada aprendeu. Relaciono o que foi citado ao fato de que, a memorização exigida nas provas está ligada a não-utilidade na vida cotidiana, pois parte do conhecimento decorado somente para a prova, ou seja, toda a informação contingente poderá ser esquecida. Daí ressalta-se a fundamentalidade em focar como centro da aprendizagem o conhecimento epistemológico direcionado para a vida.

No relato do colaborador (L) o foco está na ação do professor, como por exemplo, a metodologia de ensino voltada na aquisição de habilidades com ênfase no fazer ditado pelo professor e não no processo de construção do conhecimento pelos estudantes. Ressalto a questão da avaliação com função de controle que limita, que está centrada nos interesses ou nas determinações do professor, o que força o aluno a se transformar num depositário do “tesouro do saber”. Assim

*Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) (Os alunos têm de se dotar de) uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz e que vão se transformando em seus conteúdos. (Freire, 1981, p.66).*

Essa avaliação faz parte de uma proposta educativa no sentido da educação bancária, segundo Freire, uma vez que o aluno não pode a ele adicionar nada de sua própria aprendizagem de conhecimentos, mas apenas reproduzir o que lhe foi ensinado. Em suma, na avaliação bancária os alunos se transformam em meros arquivos especulares das verdades descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas e sua tarefa se resume ao registro e repetição do depósito que lhe foi confiado (Romão, Meio digital, 1998).

### **Cinco alunos apontam o aspecto contínuo e diagnóstico da avaliação.**

*“Antes tínhamos a concepção de avaliação como um ato classificatório e uma tentativa de exclusão e disciplinalização. Agora percebemos que é um processo contínuo de aprendizagem, que não se dá somente no final de um curso/período, mas ao longo dele. Considerando as particularidades dos alunos e também dos*



*professores no cotidiano. As avaliações devem ter como principal objetivo estimular a capacidade de argumentação. As avaliações não devem ser atestados de ignorância ou de inteligência, mas uma forma de reorientar as ações”. (E)*

*“No meu ponto de vista avaliação educacional consiste na maneira como o professor observa e avalia o aluno, considerando todo o seu desenvolvimento na sala de aula, desde o primeiro até o último dia. Valorizando o potencial em todas as atividades não só na aplicação de testes ou provas”. (I)*

*“Sei que o modo de avaliar não é único, mas acho que grande parte das pessoas ao ouvirem a palavra avaliação, já imaginam logo a prova. Sinceramente não me agrada muito a idéia, porque entendo que tem várias formas de avaliar o aprendizado do aluno que não seja esta. Acredito na produtividade do trabalho coletivo e também na “liberdade de escolha” do aluno. Orientar aqui e ali, sabemos que é necessário, só que dá essa abertura para o aluno expor suas idéias e aceitar algumas de suas opiniões, acho que funciona e o trabalho flui melhor”.(J)*

*“Avaliação educacional é avaliar o aprendizado do aluno e deve ser feita durante todo o período e a cada matéria nova apresentada. Quando avaliamos o aluno, estamos também avaliando a nós mesmos como professores: como ensinei? O que ensinei? E pra quê? Vou avaliar então se conseguir alcançar meus objetivos e se preciso modificarei minha maneira de passar meus conhecimentos aos alunos”. (M)*

*“É uma avaliação feita constantemente baseada na observação do aluno, observasse o desenvolvimento do aluno através de exercícios. Prestando atenção em como ele vai trabalhar para responder um problema proposto no exercício, acredito que possa se avaliar criando situações problemas, criando debates através de jogos ou filmes apresentados a turma”. (O)*

As narrativas acima trazem como possibilidade a importância de entender que a avaliação deve ser feita no decorrer das aulas, processualmente, tendo em vista as maneiras que os alunos têm de aprender e, dessa forma saber onde e como intervir para que possam avançar na direção desejada na busca dos conhecimentos necessários e significativos.

As tarefas e avaliações são consideradas como elemento de diagnóstico, e vista desta forma poderão ser reformuladas e adequadas à determinada investigação, principalmente para que, como professores, possamos rever os conteúdos rotineiros trabalhados.

A avaliação contínua e diagnóstica possibilita o professor a compreender como se dá o processo de construção do conhecimento dos alunos, abre espaço para novas estratégias de ensino.

Chama atenção a quantidade de futuros docentes que vão de encontro com essa concepção, o que nos mostra que grande parte entende que para

*que avaliação diagnóstica seja possível é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o aluno deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. Portanto, a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de forma isolada, é necessário a sua articulação com uma concepção pedagógica progressista. Este é o princípio básico e fundamental para que ela venha a ser diagnóstica, visto que esse processo quer, antes de tudo, provocar o senso crítico dos alunos, para que, ao apropriarem-se dos conhecimentos, de fato, haja não uma simples assimilação, mas sim um desenvolvimento de habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico frente à realidade social. (Hanssem, meio digital).*

### **3.2- SABERES DOCENTES**

*A complexidade que envolve as questões contemporâneas nos coloca diante do desafio de construir outras configurações teórico-metodológicas, que possam nos auxiliar na compreensão do saber-fazer docente. No âmbito da subjetividade, um postulado tem direcionado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos: os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas (Tardif, 2002, p.228).*

A discussão sobre a questão do conhecimento dos professores surge em âmbito internacional nas décadas de 80 e 90. Historicamente, esse assunto esteve ligado à questão da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Todavia, com o passar do tempo, essa questão foi-se alargando e se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e à sua formação, ao pensamento dos professores e à sua história de vida, às relações entre

a cultura escolar e a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais etc. (Tardif, 2002, p.112).

Pensar a formação dos professores, a fim de identificar os vários saberes implícitos na prática docente, requer uma abordagem teórico-metodológica que dê espaço para o futuro professor expor suas histórias que podem nos trazer alguma pista para pensar em outras propostas educacionais que contemplem essa produção de saberes, necessários de serem reconhecidos como tais.

Pensando desta forma essa pesquisa procurou, através das narrativas dos futuros pedagogos, alunos do curso de pedagogia, conhecer os sentidos dados a essa prática entendendo que esse movimento será fundamental na constituição da experiência que forma a bagagem de saberes desses profissionais. Assim como Tardif (2002), reconheço que os docentes são portadores de um saber plural constituído através de sua formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, então, trazê-los para o centro do debate educativo certamente faz com que a investigação tenha mérito indiscutível, uma vez que, através desses saberes podemos realizar uma revisão da prática pedagógica do professor, levando em consideração o fato de que o processo de formação de um educador vá além da graduação, e destacando os saberes que vão sendo construídos, também, ao longo da trajetória como alunos.

Para Tardif (1999) os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados (Monteiro, 2002).

*São temporais porque são adquiridos ao longo da vida, os saberes são construídos no decorrer da vida escolar que dura em média dezesseis anos até o ingresso na universidade. Os saberes também são temporais por serem construídos ao longo de toda carreira profissional.*

Tardif afirma que os saberes docentes são plurais e heterogêneos *porque provêm de diversas fontes, ou seja, os conhecimentos são adquiridos na vida escolar, nos cursos de formação, na experiência no trabalho, na vivência cultural etc. São também ecléticos e sincréticos, os docentes utilizam o que foi aprendido conforme a sua necessidade, assim, não é pouco comum em sua atividade de sala de aula lançar mão a várias teorias, concepções e técnicas que aos olhos dos pesquisadores pareçam antagônicas.*

O autor afirma ainda que os saberes docentes são personalizados e situados, *pois, são saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Ou seja, são o resultado de uma*

*mescla de conceitos e conhecimentos aprendidos com as habilidades individuais e personalidade. (meio digital).*

Essas características acima citadas nos revelam, de forma radical, que a ação docente é um processo de construção e não de reprodução de modelos prontos, ao mesmo tempo em que indicam pistas preciosas para a reformulação dos processos de formação (Monteiro, 2000).

### **3.3- OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO**

A avaliação educacional é sempre uma questão muito delicada de se abordar, por ser um tema que demanda diversas discussões, por ser uma prática permeada pelas relações sociais e de poder, mas que ainda assim deve ser amplamente discutida respeitando e incluindo a todos os envolvidos neste processo: o aluno, o professor, a instituição escolar e a sociedade civil.

Este trabalho justifica-se socialmente à medida que autores como Esteban, Hoffmann, Libâneo entre outros defendem que a avaliação educacional afeta a subjetividade do aluno, é um elemento importante da dinâmica de inclusão e exclusão, escolar e social, causa questionamentos em relação à aplicabilidade de processos de avaliação na aprendizagem e, sobretudo acerca do que deve ser levado em consideração na hora de avaliar e o papel do professor diante do ato de avaliar alunos de diferentes níveis sem medo de errar.

Diante do currículo escolar instituído, diante da atual seleção/valorização de conhecimento, a avaliação está atrelada, na maioria das vezes, a não vinculação com a realidade/vida dos alunos, que por sua vez está ligada ao desinteresse dos mesmos.

Assim,

*A avaliação, como prática de investigação, se configura como prática fronteira que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados. Sem ponto fixo de partida ou de chegada, a comparação entre sujeitos, percursos e resultados é inviabilizada, sendo enfatizada a possibilidade de desafiar os limites alcançados e a construção de meios para ir além deles em busca de novos saberes (Esteban, 1998I, p.15).*

Através das narrativas dos futuros pedagogos, percebo uma visão extremista em relação ao eixo qualitativo e quantitativo da avaliação como sendo adversários no campo educacional ou como sendo elementos polarizadores com nenhum vínculo em comum o que mais uma vez nos revela o quão complexa e desafiante é a tarefa de avaliar no dia-a-dia escolar.

Porém, o processo avaliativo vai muito além do quantitativo e deve aliar estas duas perspectivas o que demanda a concepção, pelos futuros pedagogos, de que os múltiplos modelos de ensino e aprendizagem implicam abordagens de avaliação diferente. Não há como negar que existe um caráter classificatório nas avaliações, seja ela através de notas ou conceitos. Entretanto, resta-nos ressignificá-la acoplando e aliando a mesma ao caráter qualitativo. Desta forma, a avaliação contará com os dois eixos para objetivar o mesmo fim: que todos os alunos se apropriem do conhecimento à sua maneira e não à maneira que o sistema –muitas vezes encarnado no professor e na escola- prevê segundo um padrão prefixado.

Revisar os próprios sentidos que damos à prática avaliativa talvez permita um entendimento aprofundado da complexidade dessa prática e dos elementos que entram em jogo –as vezes sem sequer ser percebido pelo professor- a cada vez que avaliamos nossos alunos: de que forma os sentidos que temos construído quando alunos sobre avaliação entram em jogo quando avaliamos como professores?

Um dos nossos objetivos como futuros pedagogos é avaliar sim, mas com o intuito de dinamizar oportunidades de ação-reflexão, contribuir com o desenvolvimento global do aluno, envolvendo aspectos, os quais são normalmente esquecidos num contexto avaliativo tradicional que transmite – verifica - registra. Quanto a isso Hoffmann nos mostra que

*A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento ( Meio digital, p.56)*

Assim como Hoffmann, com essa pesquisa “*pretendo enunciar que, de fato, a avaliação importa para uma educação libertadora, desde que seu papel não seja o de*

*apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar perspectivas. (...) o descontentamento dos professores com a prática tradicional, classificatória e mantenedora de diferenças sociais é o primeiro passo na direção de uma investigação séria sobre uma perspectiva libertadora da avaliação” (1992, p. 110).*

## BIBLIOGRAFIA

BACKES, D.D. *Avaliação do processo ensino aprendizagem: conceitos e concepções*.

Disponível em:

<[http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producaodo\\_rimar.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/producaodo_rimar.pdf)> Acessada em 02/03/2011.

BARRIGA, A. D. *Uma Polêmica em Relação ao Exame*. In ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Papel e virtual, 2001a.

CHUEIRI, S. F. *Concepções sobre avaliação escolar*, In *Estudos em Avaliação Educação*. 2000. Educacional, v.19 n. 39, jan./abril, 2008.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.pdf> Acessada em: 22/05/2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCIA, R. L. ; ALVES, N. *Conversa sobre pesquisa*. In: ESTEBAN, M. T. ; ZACCUR, E. (Orgs). *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HANSEM, E.C. *Avaliação da aprendizagem a favor da democratização do ensino*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1771-6.pdf>> Acessado em 18/08/2010.

HOFFMANN, J. *Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre-RS: Educação & Realidade, 1992.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em [http://www.jurandirsantos.com.br/outros\\_artigos/ea\\_avaliacao\\_mediadora\\_uma\\_relacao\\_dialogica\\_na\\_construcao\\_do\\_conhecimento.pdf](http://www.jurandirsantos.com.br/outros_artigos/ea_avaliacao_mediadora_uma_relacao_dialogica_na_construcao_do_conhecimento.pdf). Acessada em 21/05/2011.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública. A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos*. 12ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da educação*. Coleção magistério 2º grau- série formação do professor. São Paulo, v.4, n.2, 2002.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGHEL, S. M. ; KREISCH, C. *Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades*. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/3393\\_1920.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/3393_1920.pdf)> Acessada em 25/04/2011.

MONTEIRO, A.M. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A Editora: 2000;

NARODOWSKI, M. *Comenius & a Educação*. Autêntica, 2001.



NASCIMENTO, J.C. *As narrativas (auto) biográficas como espaço/tempo de formação do professor alfabetizador*. Disponível em:

< [http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes\\_antiores/anais16/sem10pdf/sm10ss01\\_02.pdf](http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes_antiores/anais16/sem10pdf/sm10ss01_02.pdf)>

Acessada em 04/05/2011.

Portifólio multidisciplinar. Disponível em:

<<http://portfoliomultidisciplinar.blogspot.com/2010/11/saberes-docentes-e-formacao-de.html>> Acessado em: 17/05/2011.

Projeto pedagógico institucional. Disponível em:

<<http://www.ciesa.br/cesac/Projeto%20Institucional.doc>> Acessada em: 19/04/2011

ROMÃO, J.E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/22070360/Avaliacao-Dialogica>> Acessada em: 19/05/2011

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed,1998.

SAUL, A. M. *Avaliação Participante: uma abordagem crítico-transformadora* In: Elizabeth Melo Rico (org.) - *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SERPA, A. *As alunas que fomos, as alunas que nos tornamos: conversas sobre as tramas de nossa formação*. In: IV seminário vozes da educação, São Gonçalo, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às idéias de currículo*. Belo horizonte. Autêntica: 2002.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. ; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2002.

\_\_\_\_\_. *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério*. In: Candau, V.M (org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ª edição.