Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde- FACES

Curso de Psicologia

O Significado da Avaliação Escolar para Professores

Ligia Almeida Teixeira

Brasília

Junho de 2013

Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES

Curso de Psicologia

O Significado da Avaliação Escolar para Professores

Ligia Almeida Teixeira

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Psicologia, da Faculdade de Ciências da Saúde do UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

Professora- Orientadora: Drª.: Elizabeth Tunes.

Brasília

Junho de 2013

Sumário

Sumário ii

Resumo iv

Introdução 1

1. Fundamentação Teórica 4

1.1. A Aprendizagem na Escola 4

1.2. Avaliação no contexto escolar 9

1.3. Prática avaliativa dos professores 12

2. Metodologia 17

2.1. Participantes 17

2.2. Instrumentos 17

2.3. Local 17

2.4. Procedimentos 18

3. Resultados e Discussão 19

3.1. Educação 19

3.2. Aprendizagem 22

3.3. Avaliação 26

Conclusão 33

Referências Bibliográficas 37

Anexos 40

Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 41

Anexo2. Roteiro de Entrevista 43

Resumo

Esta monografia teve o objetivo de investigar como os professores se utilizam do instrumento da avaliação na sua prática docente para, assim, compreender o significado da avaliação escolar. Para isto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com entrevistas semi-estruturadas em que foram entrevistadas cinco professoras do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. O estudo demonstrou que avaliação do desempenho escolar como resultado do exame que a professora realiza para o aluno ainda é predominante. Além disso, a maioria das professoras confunde avaliar com medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos. Para que haja uma avaliação numa perspectiva democrática e libertadora é necessário que se desconstrua mecanismos ocultos que permeiam as práticas educativas e, assim, construir outra mentalidade que modifique fundamentalmente os processos e relações escolares. A avaliação formativa não tem uma preocupação com classificar, mas sim, ajudar a aprender, pois ela visa melhorar a formação do aluno.

Palavras chave: avaliação, desempenho escolar, aprendizagem.

Introdução

Pesquisar sobre o significado da avaliação escolar para os professores é de fundamental importância, pois a avaliação é uma tarefa necessária, fundamental no trabalho docente, uma vez que se constitui em controle de qualidade. Por ela o professor pode verificar a efetividade ou não do ensino, o que lhe possibilita replanejar o ensino e reorientar as atividades dos alunos.

O interesse em pesquisar sobre o significado da avaliação para os professores se deve ao fato de a pesquisadora ser professora particular e vivenciar esse processo de avaliação com seus alunos, percebendo o quanto a avaliação está fora da realidade dos alunos, o quanto legitima o fracasso escolar e o quanto não avalia o processo de aprendizagem e sim de memorização.

A relevância deste projeto de pesquisa é conhecer o significado da avaliação escolar para professores. Esse tema é de fundamental importância, pois segundo Chueiri (2008), a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. Além disso, a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. Assim, na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Segundo Hoffmann (2005, citado por Hansem, sem data), avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades que são formuladas e reformuladas. Nesse sentido, pode-se entender a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando-se para um saber enriquecido.

Sendo assim, a avaliação deveria servir como uma ferramenta pedagógica para que o professor possa identificar as possíveis causas dos fracassos ou dificuldades dos alunos e, a partir daí, qualificar a prática educativa e não somente quantificar a aprendizagem. Isso envolve uma prática educativa crítica, desenvolvida de forma contextualizada e adequada aos educandos.

Segundo Dalben (1999 citado Gomes, sem data) a avaliação formativa defende uma nova concepção de trabalho pedagógico em que não há transmissão de processos de ensino, mas sim, uma interação permanente entre o professor, o aluno e o conhecimento. Assim, a avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica.

Em um primeiro momento, o presente trabalho de pesquisa apresenta uma revisão da literatura sobre o tema da investigação. Em seguida, será apresentada a metodologia, a descrição dos participantes do estudo, materiais, instrumentos, procedimento de coleta e análise de dados e, finalmente a descrição e a interpretação dos dados.

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar como os professores se utilizam do instrumento da avaliação na sua prática docente para, assim, compreender o significado da avaliação escolar.

Através da pesquisa realizada foi possível concluir que avaliação do desempenho escolar como resultado do exame que a professora realiza para o aluno ainda é predominante. Além disso, a maioria das professoras confunde avaliar com medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos, considerando o que foi ensinado pelo professor.

1. Fundamentação Teórica

1.1.A Aprendizagem na Escola

Segundo Rancière (2002), a sociedade representa-se como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar. Nestas condições, a instrução escolar é cada vez mais encarregada da tarefa fantasiosa de superar a distância entre a igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente. Mas a tarefa última da escola é legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma. A estes "melhores da turma" que governam; é oferecida a seguinte alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados; outros lhes requerem, ao contrário, administrar, os interesses da comunidade.

Segundo Illich (1985), muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza numa lógica de que, quanto mais tempo na escola, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno escolarizado desse modo é levado a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. A escola molda todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos.

Para esse autor, a escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça porque os educadores insistem em associar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de

outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola e não do conhecimento ou experiência propriamente dita. A maior parte da aprendizagem ocorre casualmente e mesmo a maior parte da aprendizagem intencional não é resultado de uma instrução programada.

Segundo Rancière (2002), o indivíduo tem necessidade de se apropriar de um conhecimento que não tem como fazer que lhe seja explicado. Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Essa maneira de aprender é chamada de "*Ensino Universal*". O Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo, ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens. Para realizar esse Ensino Universal, é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência.

De acordo com o mesmo autor, explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, que divide a inteligência em duas. Há uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de

aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento.

Segundo Freire (1987), o educador faz dos alunos meros depositários de informações, eles recebem, memorizam e repetem. Eis o que ele nomeia de Educação Bancária, em que não há criatividade, transformação, nem saber. Nesse tipo de educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação esta que se funda na alienação da ignorância, pois o educador se mantem em posições fixas, invariáveis em que é ele o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. Dessa forma, na medida em que esta educação bancária anula o poder criador dos educandos, estimulando a sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores.

Segundo Tunes e Bartholo (2009), a aprendizagem está sendo associada diretamente à noção de quantidade, uma vez que é tratada como um processo de aquisições e acúmulo de informações, experiências, conhecimentos. Assim, a verificação de aprendizagem é feita pela mensuração de quantidades que se acrescem cumulativamente. Dessa forma, esse modelo de representação da aprendizagem leva as pessoas a se compararem, hierarquizarem-se conforme o acúmulo de informações, conhecimento ou experiência. Essa hierarquia promove a existência da servidão entre seres com inteligências diferentes. Aprende-se o que tem valor mercadológico, ou seja, o que pode ser trocado por títulos, status ou vantagens sociais. E ao aluno, cabe apenas engolir o que lhe é regurgitado.

Assim, uma vez que a escola tem a ideia de que o conhecimento, a experiência e a aprendizagem podem ser mensurados, a avaliação, no contexto escolar, acaba muitas

vezes se resumindo à ação de atribuir notas e conceitos, rotulando-se o aluno por meio de um atributo quantitativo que não se concretiza como uma ação reflexiva; com indicativos importantes para que o professor redimensione sua prática pedagógica, repensando e replanejando sua atuação didática, visando a aperfeiçoá-la.

Segundo Illich (1985), a escola deposita nos alunos valores institucionalizados que são quantificados. Desse modo, acaba fazendo com que os jovens tenham a ideia de que tudo pode ser medido, inclusive a imaginação. No entanto, o crescimento pessoal não é algo mensurável já que é um crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido por um currículo, nem mesmo comparado às realizações de outra pessoa. Dessa forma, a aprendizagem é, na realidade, uma re-criação imensurável.

Segundo Tunes e Bartholo (2009), o processo de aprendizagem não é uma mera cópia da ação do outro, mas algo que a pessoa faz com a ajuda que é externa a ela. Assim, o aprender é próprio da condição de pessoa no mundo, pois é algo dado como possibilidade que está posta e não imposta. Conforme essa visão, no processo de aprender não há uma hierarquia que conduza a uma terminalidade: busca-se sempre, pois a pessoa pode sempre melhorar as virtudes. O aluno é quem deve ser ativo na sua aprendizagem, pois esta decorre do esforço de uma vontade pessoal para exercer sua inteligência.

Segundo Rancière (2002), entre o mestre e o aluno se estabelece uma relação de vontade a vontade. Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem e a criança, em particular, podem ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu

caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a outra inteligência.

De acordo com o mesmo autor, o Ensino Universal também pode tornar-se um bom método natural que respeita o desenvolvimento intelectual da criança. Um método ativo que lhe concede o hábito de raciocinar por si própria e de enfrentar sozinha as dificuldades; que forma a segurança da palavra e o sentido das responsabilidades. Enfim, um método capaz de ensinar o que se ignora permite ensinar facilmente o que se sabe.

Segundo González Rey (2006) a ênfase nos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem, deixou pouca margem para a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais que são parte do processo de aprender. Assim, no cenário escolar, aprendizagem está orientada mais pela transmissão de conhecimentos tidos como verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e interesse deles. Assim, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória.

Segundo o mesmo autor, as emoções que o sujeito desenvolve no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia naquele momento da aprendizagem, mas têm sua origem em sentidos subjetivos produzidos em outros espaços e momentos de vida que trazem no momento atual do aprender. Assim, para enfatizar o conceito do sujeito que aprende é preciso considerar aspectos subjetivos da aprendizagem o que vai implicar romper com a representação do ensino como exposição do mestre que estimula uma posição passivo-reprodutiva. Dessa forma, o

caráter singular da aprendizagem leva o professor a pensar em práticas pedagógicas que proporcionam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que necessariamente vai implicar o aluno com sua experiência no espaço do aprender.

Com isso, para que a prática pedagógica leve em consideração o aluno que aprende, os professores devem estimular um posicionamento ativo e reflexivo dos alunos e dele próprio, levando, assim, a aprendizagem como prática dialógica. Para isso, a sala de aula deve se converter em um espaço de diálogo e reflexão.

1.2.Avaliação no contexto escolar

Segundo Luckesi (2006), a avaliação escolar, no Brasil, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, identificado como o modelo social liberal conservador, que tem sua origem na Revolução Francesa. A avaliação tem sua origem na escola moderna com a prática de provas e exames que se sistematizou a partir do século XVI e XVII com a consolidação da sociedade burguesa. Essa prática estava alicerçada nas ameaças ao aluno e no autoritarismo docente. Foram muitos os mecanismos pelos quais os poderes constituídos, representando os interesses da sociedade burguesa, limitaram o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola. A ideia de mensuração foi ampliada por meio de testes padronizados para medir e avaliar a experiência, em associação com objetivos pré-definidos, cuja função era classificar.

Segundo Hansem (sem data), pesquisadores norte-americanos da área de avaliação de aprendizagem definem o período de 1930 a 1945 como o período tyleriano da avaliação da aprendizagem. O enfoque avaliativo de Tyler, caracterizado e conhecido como avaliação por objetivos, resume o processo avaliativo à verificação das mudanças

ocorridas, previamente delineada em objetivos definidos pelo professor. A avaliação da aprendizagem, na proposta de Tyler, está integrada a seu modelo de currículo que assume, essencialmente, um caráter de controle de planejamento análogo ao que ocorre no processo de produção industrial. No Brasil, a avaliação da aprendizagem trilhou o caminho da produção norte-americana embasada na concepção de Tyler pelo fato de alguns professores terem feito cursos nos Estados Unidos e devido à influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao ensino Elementar (PABAEE), na década de 60.

Segundo Saul (2006, citado por Hansem, sem data), o modelo de avaliação, apresentado segundo enfoque de Tyler, continuou a ser veiculado em propostas ministeriais. A tentativa de quebrar esse circuito e progredir rumo às propostas de avaliação numa abordagem qualitativa somente começou a ser evidenciada, timidamente, nas produções acadêmicas a partir de 1978. Porém, as práticas de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvidas, atualmente, nas instituições de ensino demonstram uma posição de poucos avanços. Não tem sido utilizada como elemento que auxilie no processo de ensino e aprendizagem, perdendo-se em mensurar e quantificar o saber, como se isso fosse possível, deixando de identificar e estimular as possibilidades individuais e coletivas.

Segundo Pereira e Pereira (sem data), a avaliação tem se constituído em um dos mais sérios instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e dissimulação de um processo de seleção de uma aparente neutralidade. A avaliação, cujo objetivo deveria ser verificar o que o aluno aprendeu, transformou-se em um instrumento de dominação.

Ela acaba sendo um mecanismo de seletividade que escolhe poucos e rejeita muitos, pois funciona sob a lógica da sociedade, reproduzindo a hierarquia social. Isso pelo fato de a avaliação limitar oportunidades educacionais e sociais ao legitimar determinada cultura em detrimento das outras.

Segundo Freitas (2010), a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista cujos objetivos educacionais colocam o aluno em uma posição de subordinação e isola a escola da vida e de seus motivadores naturais. A avaliação não cumpre só a função de verificar o conhecimento que o aluno tem, mas ainda controla seu comportamento na sala de aula e na escola.

> A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar. Tal organização homogeneíza a ação pedagógica e os tempos agrupando os alunos em salas coletivas cuja ação pedagógica se centra na aula (Freitas, 1995. p. 254-255).

Ainda segundo Freitas (1998), a avaliação apresenta três dimensões importantes que são observadas no interior da sala de aula convencional e da escola. Em primeiro lugar, está a versão convencional de avaliação como forma de medição dos resultados da aprendizagem. Refere-se esta dimensão a certa forma de conteúdo escolar, via de

regra cognitivo. Em segundo lugar, está a dimensão do uso da avaliação em processos de controle de sala de aula - manutenção do controle do comportamento do aluno na sala. Ou seja, o poder de controle da sala de aula está relacionado com o poder de dar ou tirar nota. Em terceiro lugar, está a dimensão valorativa, vale dizer, a avaliação de valores e atitudes dos alunos em sala de aula. Estas são as dimensões integrantes do conceito de avaliação. Permeando isso encontra-se, de fato, a constituição de juízos sobre o aluno: no domínio do conhecimento, no comportamento adequado em sala, no exame de concepções e valores que ele expressa.

Paulo Freire (2011) ressalta que os sistemas de avaliação vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais que insistem em se passar por democráticos. A questão que se apresenta não é ser contra a avaliação que, de fato, é necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo realizada. Os professores devem compreender a prática de avaliação como instrumento de apreciação do *que fazer* de sujeitos críticos a serviço da libertação.

Segundo Perrenoud (1992, citado por André, 1996) a escola define um conjunto de normas e excelência que levam a comparações entre os sujeitos e, conseqüentemente, o estabelecimento de hierarquias segundo o grau de aproximação à norma. Essas normas e critérios são frutos de uma construção social e difundidos como se fosse a única forma de conceber a realidade. A partir deles são tomadas decisões e definidas ações que afetam o destino social dos indivíduos.

1.3.Prática avaliativa dos professores

Segundo Rancière (2002), pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência. Mestre é

aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que o professor seja emancipado, isto é, consciente do verdadeiro poder do espírito humano. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele pode e o obriga a atualizar sua capacidade. O segredo dos bons mestres é, com suas perguntas, guiar discretamente a inteligência do aluno, tão discretamente, que a faz trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesmo. É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. O essencial é essa contínua vigilância.

Segundo Hoffman (sem data), o professor não assume absolutamente a responsabilidade em relação ao fracasso do aluno. Em primeiro lugar, porque representaria assumir sua incompetência na organização do trabalho pedagógico, uma apresentação inadequada de estímulos à aprendizagem. Em segundo lugar, porque aquilo que faz geralmente se traduz em resultados positivos. Ou seja, alguns alunos, ou a maioria, aprendem. Se a ação produz modificação de comportamentos em alguns alunos, então, o problema está nos alunos e não na ação do professor, segundo a visão deste. Além disso, para o professor avaliar reduz-se à observação e ao registro dos resultados alcançados pelos alunos ao final de um período. Tal visão não absorve uma perspectiva reflexiva e mediadora da avaliação.

Segundo Luckesi (2006), os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, admitindo ser um elemento motivador da

aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, ameaça os alunos com a prova, utilizando-as como um fator negativo de motivação. Assim, os estudantes se dedicam aos estudos não porque os conteúdos são importantes e significativos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. Dessa forma, a avaliação escolar tem sido utilizada como disciplinamento social dos alunos.

Para esse autor, a pedagogia do exame possui muitas consequências. Entre elas estão as consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas. Do ponto de vista educacional, a pedagogia do exame centraliza-se no exame, não auxiliando a aprendizagem dos alunos, pois não focaliza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Psicologicamente, os padrões internalizados em função dos processos de avaliação escolar desenvolvem personalidades submissas uma vez que os educandos se conformam com os ditames do ensino. Por fim, sociologicamente, a avaliação da aprendizagem é bastante útil para os processos de seletividade social, uma vez que está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação.

Para Freitas (2010), o processo de avaliação autoriza o poder da escola e do professor, tarefa que é desenvolvida no âmbito escolar a mando dos objetivos educacionais da sociedade capitalista que vê o jovem como uma pessoa a ser “incluída” no mundo capitalista, pronto e acabado – sem questionamentos relevantes quanto a seu funcionamento. Para as classes que dominam, o mundo é adequado e está pronto – devendo apenas ser aperfeiçoado dentro de seus parâmetros atuais de funcionamento. Essa visão contrasta com a daqueles que sofrem com a sociabilidade vigente e negam os

princípios de funcionamento do sistema capitalista e para quem a juventude deve ser preparada para construir outra realidade social.

De acordo com o mesmo autor, para formar lutadores por uma nova sociedade, deve-se formá-los com base na realidade das lutas sociais que se encontram na prática social. Assim, será necessário abrir a escola para a vida e impedir o isolamento da escola em relação a esta. Do ponto de vista metodológico, deve emergir desta decisão um procedimento que retire a centralidade da sala de aula e da aula no ambiente formativo do aluno, pois a sala de aula e a aula são um refúgio seguro contra a vida. A nova forma escolar deve, portanto, estar baseada na vivência da vida, vivência com propósitos formativos e na criação de seus instrumentos de inserção. Dessa forma, para que haja uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola tendo por base novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso traz para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação.

Perrenoud (sem data, citado por André, 1996) ressalta a pedagogia da diferenciação que exige a tomada de consciência e respeito às diferenças, direito de exprimir livremente e de ser ouvido, possibilidade para cada um se reconhecer pelo grupo quaisquer que sejam suas competências escolares ou seu nível cultural. Além disso, a diferenciação exige uma grande pesquisa sobre atividades e situações de aprendizagem que sejam significativas e mobilizadoras, diversificadas em razão das diferenças pessoais e culturais existentes na sala de aula. Assim, a diferenciação trata-se de uma idéia muito ampla que envolve acompanhamento individualizado dos processos e dos caminhos de aprendizagem.

Para que seja possível concretizar uma pedagogia da diferenciação é preciso primeiramente vencer uma série de preconceitos e resistências antes de se construir os dispositivos de ação. Vencer preconceitos em relação àqueles alunos desmotivados, agressivos, desinteressados, dispondo-se à encontrar estratégias para trabalhar com esses alunos mais difíceis. Segundo André (1996), diferenciar é aceitar o desafio de que não há receitas nem soluções únicas, é aceitar as incertezas próprias das pedagogias ativas, que dependem grandemente de negociação, de improvisação, da personalidade e da iniciativa de seus atores.

2. Metodologia

O presente projeto tem como objetivo conhecer o significado da avaliação escolar para o professor.

2.1.Participantes

Os participantes entrevistados foram cinco professoras do Ensino Fundamental I de escolas públicas do Distrito Federal.

2.2.Instrumentos

O instrumento utilizado foi uma entrevista individual semi-estruturada empregada para permitir estabelecer uma conversa interativa entre o pesquisador e os participantes, dando oportunidade de ampliar os temas propostos.

Minayo (2007) destaca a importância da interação do pesquisador com os atores que vivenciam a realidade que ele irá encontrar. A entrevista semi-estruturada permite ao pesquisador discorrer sobre o tema sem ficar preso às perguntas formuladas. Durante a entrevista com as professoras, é importante fazer com que elas exponham suas opiniões, aprofundem o tema e fiquem confortáveis para falar e expressar suas percepções individuais. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada permite que haja várias opiniões sobre um mesmo assunto, mesmo que sejam divergentes entre si. A habilidade do pesquisador deve permitir que cada um dos participantes se manifeste de forma autêntica.

2.3.Local

Os participantes foram entrevistados no local escolhido por eles, obedecendo à disponibilidade de cada um deles.

2.4.Procedimentos

Primeiramente, foi pedida a autorização dos participantes para realizarem a pesquisa. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo1). Foram utilizados suportes como papel, caneta, gravador para melhor captar o exposto pelos participantes, com consentimento dos mesmos. A pesquisadora recorreu ao roteiro (Anexo 2) para que a entrevista não saísse de seu foco. Após isso, foi realizada a transcrição das entrevistas a fim de que a pesquisadora pudesse analisar e interpretar as informações obtidas no momento empírico.

3. Resultados e Discussão

O estudo teve o objetivo de investigar como os professores compreendem o significado da avaliação na sua prática docente. Nessa direção, para compreender o significado da avaliação escolar foi necessário investigar o que as professoras entendiam por educação, por processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a avaliação. Assim, são apresentados os resultados e discussões dos mesmos. Vale ressaltar que os nomes apresentados são fictícios, preservando-se o sigilo dos participantes.

3.1.Educação

A primeira questão a ser examinada é o que os professores entendem por educação. Foi possível perceber pelas entrevistas que, das cinco professoras entrevistadas, três concordam com a educação Libertadora de Paulo Freire, uma percebe a educação com embrutecedora conforme Ranciére e bancária, de Paulo Freire e uma não tem claro o conceito de educação, conceituando-a de modo genérico.

Segundo Freire (2011), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Assim, os educadores educam dentro e fora da sala de aula. O professor não deve reduzir a prática docente ao puro ensino dos conteúdos, pois isso é apenas uma parte da atividade pedagógica.

As professoras Renata e Miriam concordam sobre o conceito de educação. A professora Renata diz:

> *"Educação pra mim é uma coisa muito dinâmica. Não existe uma definição do que é educação, pra mim educação é todo dia. É ver a mudança de*

> *comportamento, assim um comportamento, não vamos dizer assim melhor, mais adequado, mas um comportamento onde a criança aprenda a se relacionar, a ser um cidadão verdadeiro, aprende a respeitar o outro. Isso pra mim é educação. A educação tá em tudo."*

Para a professora Miriam, "*Educação é um processo na realidade. E vai muito além da formação de professor. Eu encaro a educação como uma forma de conviver com a sociedade, não só na escola".*

Pode-se perceber que as duas professoras mencionadas acima têm a visão de que a educação vai muito além da sala de aula, ela perpassa todos os espaços em que o aluno está inserido. Essa visão está relacionada com a educação libertadora de Freire pois as duas professoras compreendem a educação como um processo de formação humana em que ensinar não é somente transmitir conhecimento e sim, proporcionar que o aluno aprenda de dentro para fora.

A professora Raquel considera o lado afetivo da educação.

> *"Acho que educar é ensinar, é amar, é ter compreensão com o próximo. No caso de professor é ensinar, se é aquele que vai transmitir, compartilhar o seu conhecimento. Mas eu acho que hoje em dia não dá certo você só querer transmitir, eu acho que você tem que ter muito carinho, muita paciência...".*

Segundo Freire (2011), a afetividade significa abertura ao querer bem dos educandos pois a afetividade não está desvinculada da cognição. No entanto, o professor deve ficar atento para não permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do

dever de professor, pois ele não pode condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele.

A professora Vanessa relata que o educador é aquele que traz luz às coisas.

> *"Eu acho que o educador ele vai mais ou menos dentro daquilo que a pedagogia fala, ele é aquele que traz a luz às coisas. Eu acho que a gente termina mostrando o caminho. Eu percebo assim, é como se a criança tivesse ali no escuro e não soubesse pra onde ir, nós funcionamos como aquele que ilumina o caminho, que mostra o caminho a seguir, conduz e ajuda a conduzir."*

Segundo Rancière (2002), explicar alguma coisa a alguém é, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la sozinha. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, que divide a inteligência em inferior e inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente. É a inteligência da criancinha e do homem do povo. A segunda está embasada no princípio da explicação pois o sujeito conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender.

Segundo Freire (1987), há o educador faz dos alunos meros depositários de informações, em que recebem, memorizam e repetem. Eis o que ele nomeia de Educação Bancária, em que não há criatividade, transformação, nem saber. Nesse tipo de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação esta que se funda na alienação da ignorância, pois o educador se mantém em

posições fixas, invariáveis em que é ele o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. Dessa forma, na medida em que esta educação bancária anula o poder criador dos educandos, estimulando a sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores.

Por fim, a professora Giseli relata que a educação é a formação biopsicossocial do sujeito. No entanto, ela não explica o que é essa formação. Assim, pode-se perceber que essa professora não possui considerações claras sobre o que entende por educação, oferecendo uma explicação genérica.

3.2.Aprendizagem

Em relação à aprendizagem, no primeiro momento, as professoras identificaram o que é um bom aluno. Todas as professoras entrevistadas demonstram que o bom aluno é aquele que participa, que se mostra interessado e que estuda. Isso mostra que muitos professores podem acabar promovendo o fracasso escolar na medida em que não dão atenção para aqueles alunos que consideram desinteressados, desestimulados e mal comportados.

Segundo a professora Renata, o bom aluno é curioso e tem vontade de aprender. "*aquele que tem a vontade, que quer aprender, criativo, esse é um bom aluno."*

Segundo a professora Raquel, o bom aluno é o que presta atenção. "*O bom aluno que eu tenho, são aqueles que tentam pelo menos prestar atenção no que eu to falando."* Além disso, para ela, o mau aluno seria aquele que não tem uma base familiar favorável:

> *“o mau aluno seria aquele que não tem uma base familiar muito boa. A gente tem alunos aqui que o pai tá preso, e aí você vê que o comportamento dele dentro de sala de aula é de não tô nem aí, vou matar todo mundo, vou matar a professora também. Então, aí se torna um aluno difícil pra você ter a paciência, ter aquele carinho, porque querendo ou não você começa a querer se distanciar, a não querer muito papo, você fica chateado.”*

Segundo Sarapião (2009), na rotina escolar, frequentemente ouvem-se termos como “aluno-problema”, “família desestruturada” ou “problemática” como sendo as grandes e incontestáveis explicações para atitudes agressivas inesperadas vindas por parte dos alunos, atitudes essas que fogem do controle dos professores ou os desafiam. É muito cômodo usar explicações pré-estabelecidas e utilizadas com grande frequência no contexto escolar. O educador comprometido com sua prática deve tomar conhecimento dos problemas vivenciados não só pelos educandos, mas por toda comunidade envolvida na política pedagógica da escola. É necessário compreender que esses alunos pertencem a estruturas distintas entre si, ou seja, o que ocorre em uma organização familiar nem sempre se repete em outra. É preciso que ocorra uma ampliação do campo de visão do professor nessa área, pois há contextos e configurações familiares cada vez mais diversificados e, mesmo que o educador discorde de alguns, eles não deixarão de existir.

Para a professora Giseli, o bom aluno é aquele que faz as atividades propostas e demonstra interesse. Já para a professora Miriam, o bom aluno participa, tem coragem e é autônomo. Por fim, para a professora Vanessa, o bom aluno é o que interage, participa e tem vontade de aprender.

Segundo Campos (1996/1997), o professor cria expectativas de comportamentos e desempenhos de seus alunos e isso leva a atitudes diferenciadas em relação aos diversos alunos. Esse tratamento diferenciado induz o comportamento e desempenho do aluno, ou seja, aqueles alunos os quais o professor tem maiores expectativas terão um bom desempenho e o contrário também ocorre, reforçando o fracasso escolar.

O modelo descrito por Good e Brophy (1978, citados por Campos, 1996/1997), mostra que à medida que vai se estabelecendo a relação professor-aluno as expectativas se auto realizam. Isso pode ocorrer, segundo os autores, porque o professor espera dos alunos desempenho e comportamentos específicos; diferentes expectativas levam atitudes diferenciadas em relação aos diversos alunos; o tratamento diferenciado modela o desempenho e comportamento dos alunos.

Segundo Campos (1996/1997), a extensão das influências exercidas sobre a criança estigmatizada determina seu rendimento escolar de acordo com as previsões iniciais do professor que se sente capaz de identificar, mesmo que intuitivamente, o potencial de aprendizagem de cada aluno. Essas atribuições feitas pelo professor são fortemente assimiladas pelo próprio aluno, por sua família e por seus colegas podendo ocorrer consequências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu auto-conceito e auto-estima.

Em relação à aprendizagem, das cinco professoras entrevistadas, duas entendem a aprendizagem como busca, enquanto que três entendem como acúmulo e informações ou conhecimento.

A professora Renata e a Professora Vanessa concordam que a aprendizagem ocorre por um processo de busca. A professora Renata relata que:

“Aprender é quando o aluno descobre uma coisa nova e ele é capaz de fazer a transferência disso que ele aprendeu na teoria pra vida dele. Aprender não é só você memorizar um conteúdo, é você saber pra que aquilo serve e como você pode usar isso na vida.”

A professora Vanessa relata que:

“Aprender? Na verdade eu acho que quando a gente aprende a gente passa a fazer aquilo, agir de acordo com aquilo que você entendeu, seja com o colega, seja com o professor, seja com os pais, é quando aquilo se torna usual”.

Segundo Tunes e Bartholo (2009), o processo de aprendizagem não é uma mera cópia da ação do outro, mas algo que a pessoa faz com a ajuda externa. Conforme essa visão, no processo de aprender não há um fim nem hierarquia do saber, pois busca-se sempre, uma vez que a pessoa pode sempre melhorar as virtudes. O aluno é quem deve ser ativo na sua aprendizagem, pois esta decorre do esforço de uma vontade pessoal para exercer sua inteligência.

Já para as professoras Raquel, Giseli e Miriam a aprendizagem ocorre pelo acúmulo de informações.

Para a professora Raquel, *“Aprender seria compreender, seria entender o que eu tô querendo dizer, ou pelo menos se esforçar pra ter um pouco de atenção no que estou querendo ensinar”.* Para a professora Giseli, *“Aprender é se apropriar de novos conhecimentos, construir”.* Por fim, para a professora Miriam, *“Aprender é ter novos conhecimentos”.*

Como já foi citada na Fundamentação Teórica, segundo Tunes e Bartholo (2009), a aprendizagem muitas vezes é associada diretamente à noção de quantidade. Isso porque se considera o processo de aquisições e acúmulo de conhecimentos e consequentemente, a verificação de aprendizagem acaba mensurando essas quantidades que se acrescem cumulativamente. Esse modelo de concepção da aprendizagem faz com que os educandos compitam e comparem-se de acordo com o acúmulo de informações, conhecimento ou experiência. Essa hierarquia promove a existência da servidão entre seres com inteligências diferentes.

3.3.Avaliação

Finalmente, será tratado o objeto principal que é a avaliação. Será identificado o significado de avaliação para as professoras e cotejado com o modo como entendem educação e aprendizagem.

Para a professora Renata, que tem visão de educação libertadora de Freire e entende a aprendizagem como busca, a melhor forma de avaliar o aluno é a observação do crescimento dele. "*É quando ele constrói o conhecimento e vai em busca dele. A melhor forma de avaliar é você observar essa construção."*

Para isso, a professora não se utiliza da avaliação formal, mas de projetos que estimulem os alunos a buscar o seu saber. *"Porque eu gosto muito de trabalhar em grupo, trabalhar com produção, com projetos. Então assim, com pesquisa e o resultado final dos trabalhos, das pesquisas, é o que na verdade conta".*

Além disso, a professora avalia seus alunos para direcionar seu trabalho como professora e repensar a sua prática. *"Então é importante avaliar, para o professor se*

direcionar melhor, pra saber o que cada aluno alcançou. Então é uma coisa importante e é uma coisa que tem que ser séria, com responsabilidade e avaliar dos dois lados".

Segundo Hoffmann (2005, citado por Hansem, sem data), avaliar é diversificar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento contínuo do professor e este deve possibilitar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades que são formuladas e reformuladas. Avaliação é uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando-se para um saber enriquecido.

De acordo com Brasil (2013), a avaliação de aprendizagem não deve ser a tirana da prática educativa. È necessário que o professor crie recursos para perceber a possibilidade de algo satisfatório ou não, partindo do educando para o objeto de contemplação. Avaliar o aluno implica perceber o seu modo de ser e compreender o mundo para, a partir disso, decidir o que fazer. A prática avaliativa deve estar vinculada com a realidade do aluno.

A professora Raquel percebe a educação ligada com a afetividade e a aprendizagem como acúmulo de conhecimento. Assim, para ela, a avaliação é o diagnóstico que se faz do aluno. "*É o diagnóstico que a gente faz do aluno. Se a criança tá sabendo ler na idade certa, se ela tá começando a aprender a identificar as letras, os números."*

De acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (2013), rotineiramente, em sala de aula o modo de avaliar tornou-se, para a maioria das professoras, padronizado, baseado em comprovações de rendimento. Infelizmente, esse

processo minimiza a capacidade dos educadores de atender as reais necessidades dos educando, pois distanciam-se da realidade social deles. A avaliação acaba restringindo-se à exames pontuais com atribuição de notas ou conceitos dos alunos e isso se torna um instrumento negativo, quando na verdade deveria ser um incentivo para a construção de uma aprendizagem que satisfaça.

Além disso, a professora Raquel avalia para verificar se o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado mostrando que ela entende a aprendizagem como acúmulo de conhecimento. "*Verificar se o aluno aprendeu o que foi ensinado em sala de aula de uma forma mais formal e mais bem elaborada*". No entanto, segundo Raquel, a maneira ideal de avaliar seria na brincadeira, o que está muito ligado à sua afetividade com os alunos:

> *"Brincando, na brincadeira. Porque enquanto pra eles é um momento de descontração em que eles pensam que eu não tô prestando atenção em nada, é o momento que eu vejo que eles estão mais livres, dando aquelas respostas espontâneas, então é nessa hora que eu vejo que ele entendeu o que eu falei."*

A professora Giseli não tem muito clara a sua definição de educação e entende aprendizagem como acumulação de conhecimento. Assim, o objetivo dela em aplicar provas para o aluno é "*Nortear o meu trabalho como professora e fazer o aluno compreender o que ele aprendeu e o que precisa estudar mais".* Pode-se perceber também que a professora aplica provas nos alunos com o intuito de "forçá-los" a estudarem. "*Eu aplico os testes porque aí ele sabe que precisa ter um preparo, há uma conscientização maior. ´Olha eu preciso lembrar disso para, no dia da prova, eu saber*

as respostas. Se não tivesse prova, eles não teriam nunca o mesmo esforço". A forma ideal de avaliar os alunos, em sua opinião, é a avaliação formal e escrita.

> *"Mas a formal não pode ser descartada porque ela é útil, muito útil para a professora, para a escola, e principalmente para o aluno pra ele também compreender como ele está, em que precisa melhorar, pra ele compreender também a necessidade de avançar, de fazer as atividades, pra ele perceber que quando ele exercita os conhecimentos, ele está evoluindo, está crescendo, ele está tendo um amadurecimento, ele está tendo uma atenção de mundo. E sem essa avaliação ele teria muito mais dificuldade de perceber".*

Assim, uma vez que a professora Giseli tem uma visão de que a aprendizagem é acúmulo de informações, a sua forma de avaliar está embasada nessa perspectiva.

Retomando o que foi citado na fundamentação teórica, segundo Freitas (1998), a avaliação apresenta três dimensões importantes que são observadas no interior da sala de aula convencional e da escola. Em primeiro lugar, está a versão convencional de avaliação como forma de medição dos resultados da aprendizagem. Refere-se esta dimensão a certa forma de conteúdo escolar, via de regra, cognitivo. Em segundo lugar, está a dimensão do uso da avaliação em processos de controle de sala de aula - manutenção do controle do comportamento do aluno na sala. Ou seja, o poder de controle da sala de aula está relacionado com o poder de dar ou tirar nota. Em terceiro lugar, está a dimensão valorativa, vale dizer, a avaliação de valores e atitudes dos alunos em sala de aula. Estas são as dimensões integrantes do conceito de avaliação. Permeando isso encontra-se, de fato, a constituição de juízos sobre o aluno: no domínio

do conhecimento, no comportamento adequado em sala, no exame de concepções e valores que ele expressa.

A professora Miriam também tem uma visão de aprendizagem como acúmulo de informações e percebe que a educação não está somente nos conteúdos curriculares. A sua forma de avaliar está ligada a essa visão que tem sobre a educação. "*A melhor forma eu acho é no dia a dia. Na observação mesmo. Deles fazendo o exercício sozinhos, deles participando, deles perguntando em sala de aula é a melhor forma que eu acho."* No entanto, como a professora tem uma visão de aprendizagem como acúmulo de informações, ela relata que: *"(...)a avaliação da aprendizagem é ver se ele aluno conseguiu ter uma evolução do seu raciocínio lógico pra chegar numa resposta considerada certa...".*

Por fim, a professora Vanessa apresenta uma ideia de educação que se aproxima do que Freire chama de bancária e entende a aprendizagem como acúmulo de informações. A professora relata que: "*Eu avalio o comportamental, eu avalio o pedagógico, eu avalio muitas vezes até questões que eu percebo que são emocionais e que tão interferindo na aprendizagem. Então eu tô sempre registrando, anotando e tudo isso vira um relatório. No final do bimestre, a gente faz um relatório, os pais lêem esse relatório."*

Segundo Luckesi (2006), já citado na fundamentação teórica, a pedagogia do exame possui muitas consequências. Entre elas estão as consequências pedagógicas, psicológicas e sociológicas. Do ponto de vista educacional, a pedagogia do exame centraliza-se na prova, não contribuindo com a aprendizagem dos alunos, pois não focaliza o significado do ensino e da aprendizagem com atividades significativas em si

mesmas e superestima os exames. Psicologicamente, os padrões internalizados em função dos processos de avaliação escolar desenvolvem personalidades submissas uma vez que os educandos se conformam com os ditames do ensino. Por fim, sociologicamente, a avaliação da aprendizagem é bastante útil para os processos de seletividade social, pois está muito mais articulada com a reprovação do que com a aprovação.

A visão que a professora tem de avaliação é:

> *"É na verdade assim, pra mim a prova é como se fosse um registro oficial daquilo que a gente fez. Eu pego pontos mais importantes que a gente trabalhou, coloco ali na avaliação. Mas na verdade tudo aquilo que eles vão fazer na avaliação é aquilo que já foi construído no decorrer do bimestre, é só um registro escrito mais bem elaborado e também acaba sendo uma forma de resposta para os pais."*

Quando questionada sobre o significado de avaliar a aprendizagem, ela respondeu: *"É verificar se a criança compreendeu tudo aquilo que foi ensinado, se ela conseguiu desenvolver aquelas habilidades necessárias naquele período".* Assim, a prática de avaliação da professora é coerente com sua visão de educação e aprendizagem citadas anteriormente.

A avaliação tal como concebida e vivenciada na maioria das escolas brasileiras tem se constituído num instrumento de legitimação do fracasso escolar, pois é o principal mecanismo de sustentação da lógica e organização do trabalho escolar. Teoricamente, a avaliação está ligada ao processo ensino e aprendizagem, porém, a

prática pedagógica mostra que a avaliação continua desvinculada desse processo. Isso porque, no contexto escolar, muitas vezes ela se restringe à atribuição de notas que quantificam a capacidade de memorização de conceitos dos alunos.

Conclusão

O motivo que levou a pesquisadora a realizar a presente pesquisa foi sua curiosidade em saber o significado da avaliação escolar para professores. A pesquisadora entrevistou 5 professoras que atuam em escolas públicas, apresentando-lhes questões relacionadas à educação, à aprendizagem, ao que definem como bom aluno, ao ser professor e às práticas de avaliação. O objetivo da pesquisa foi investigar como os professores se utilizam do instrumento da avaliação na sua prática docente para, assim, compreender o significado da avaliação escolar.

É importante a investigação desse tema, pois segundo Chueiri (2008), a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica. Além disso, a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. Assim, na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos e significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Das cinco professoras entrevistadas, apenas 2 levam em consideração a experiência pessoal do aluno. Assim, a maioria das professoras educa os alunos desvinculados da realidade deles. De acordo com Vigotski (2010) a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo

ambiente, e ao professor, cabe a organização e regulação desse ambiente. Assim, só a vida educa, e quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo.

Segundo Marin (1984) as escolas servem ao Estado e, por isso, elas exibem as características principais dos processos institucionais: a padronização, a mecanização e a quantificação. Isso pode ser percebido nos relatos das professoras ao definirem o que é um bom aluno. Todas elas compartilharam o ideal de que o aluno ideal é aquele comportado, que se interessa, que estuda, etc. Isso mostra que aqueles alunos que fogem ao padrão e à regra acabam sendo rejeitados pelas professoras, reproduzindo o fracasso escolar.

Segundo Caldeira (1997), a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma. Está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. A avaliação está ligada à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida essa natureza, a avaliação deverá ajustar-se a ela se quiser ser fiel e manter a coerência epistemológica.

Através das entrevistas realizadas, pode-se perceber que a avaliação do desempenho escolar como resultado do exame que a professora realiza para o aluno ainda é predominante. Além disso, a maioria das professoras confunde avaliar com medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos, considerando o que foi ensinado pelo professor.

Segundo Gatti (2003), é preciso ter presente que medir é diferente de avaliar. Ao medir um fenômeno por intermédio de provas, de testes, ou por uma classificação ou categorização, leva-se em conta apenas dados sobre uma grandeza do fenômeno. Mas, a

partir das medidas, para ser uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

Para pensar a avaliação numa perspectiva democrática e libertadora é necessário que se desconstrua mecanismos ocultos que permeiam as práticas educativas e, assim, construir uma outra mentalidade que modifique fundamentalmente os processos e relações escolares.

Segundo Perrenoud (1992, citado por André, 1996), mudar a avaliação significa mudar a escola, pois trabalhar a avaliação no âmbito mais democrático implica trabalhar simultaneamente nos campos das práticas escolares, da didática, das relações professor-aluno, da organização pedagógica da escola, das concepções dos atores escolares, etc.

Perrenoud (1995, citado por André, 1996) argumenta que não é possível atender à diversidade de alunos com uma prática escolar imposta de maneira uniforme, pois sempre haverá um grande grupo que não irá se adequar. Daí a importância do ensino diferenciado, ou seja, de organizar as ações escolares de modo que cada aluno se defronte com situações didáticas que lhes sejam as mais fecundas.

Dessa forma, a avaliação formativa é aquela que avalia de acordo com essa perspectiva de diferenciação do ensino, pois ajuda o aluno aprender e ao mestre, ensinar. De acordo com André (1996), a avaliação formativa deve se inscrever num contrato que demanda confiança e cooperação entre professores e alunos. O foco dessa avaliação não é o preenchimento de fichas ou atribuições de pontos, mas a observação

fina e individualizada dos alunos para saber o que fazer e como agir. Segundo Perrenoud (1992, citado por André, 1996*) "dominar a avaliação formativa é saber quando é necessário recorrer a instrumentos (escalas, questionários, provas, testes) e quando a intuição basta."* Com isso, segundo o mesmo autor, a avaliação formativa só será efetiva se ajudar a esboçar um plano de ação. Não basta saber observar, é preciso agir com base nas observações. É nesse momento que se tornam mais necessárias algumas habilidades do professor como flexibilidade, criatividade e coragem de inovar.

É preciso se flexível para por em dúvidas formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos batidos. É preciso ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo (André, 1996).

Conclui-se assim que para haver uma pedagogia das diferenças é necessária a avaliação formativa, pois ela visa melhorar a formação do aluno e sua preocupação não é classificar, mas ajudar a aprender.

Referências Bibliográficas

André, M. E. D. A. (1996). *Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso.* Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=5&tp_caderno=0.

Brasil. (2013). *Currículo em movimento educação integral*. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/2educ_integral.pdf.

Caldeira, A. M. S. (1997). Avaliação e processo de ensino aprendizagem. *Presença Pedagógica*, 3, 53-61.

Campos M. G. C. (1996/1997). Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar.*Ensino em Re-Vista*, 5 (1), 121-129. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7828/4935.

Chueiri, M. S. F. (2008). *Concepções sobre avaliação escolar.* Disponível em: http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas. L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas: Papirus.

Freitas, L. C. (1998). Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. *Pro-Posições (Unicamp)*, 9 (3), 28-42. Disponível em:

http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/27-artigos-freitaslc.pdf.

Freitas, L. C. (2010). Avaliação: para além da forma escola. *Educação*, 20, 89-99. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br

Gatti, B. A. (2003). O Professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº27, 97-113.

Gomes, S.S (sem data). Prática Docente e de Avaliação Formativa: A construção de uma pedagogia plural e diferenciada. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/suzanadossantosgomes.rtf

González Rey, F. L. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em: Tacca, M. C. V. R. (org). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (pp. 29-44). Campinas, SP: Alínea.

Hansem, E. C. (sem data). *Avaliação da aprendizagem a favor da democratização do ensino*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde /arquivos/1771-6.pdf.

Hoffman, J. M. L. (sem data). *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.

Illich, I. (1985). *Sociedade Sem Escolas.* Petrópolis: Vozes.

Luckesi, C. C. (2006). Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez.

Marin, P. Introdução. Em: P. Marim; V. Staley& K. Marim (1984). *Os limites da educação escolar* (pp. 11-32). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Minayo, M. C. S. (org.) (2007) *Pesquisa social - teoria, método e criatividade.* Petrópolis: Vozes.

Pereira, R. C. B. & Pereira, R. O. (sem data). *Avaliação Escolar X Exclusão Social.* Disponível em: http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/AVALIACAOESCOLAR.pdf.

Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica.

Sarapião. M. R. A. (2009). *Uma reflexão sobre comportamentos familiares desencadeadores de alunos agressivos*. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/MARA%20REGINA%20ANDRADE%20SARAPIAO.pdf.

Tunes, E. & Bartholo Jr, R. S. (2009). Dois Sentidos do Aprender. Em: A. M. Martinez & M. C. V. Tacca (orgs) (2009). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp. 11-29). Campinas: Alínea.

Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: "Significado da Avaliação escolar"
Instituição dos pesquisadores: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Professora orientadora: Elizabeth Tunes
elizabeth.tunes@uniceub.br
61 91710168
Pesquisador responsável: Ligia Almeida Teixeira
ligiateixeira11@gmail.com
61 92728003

- Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar.
- Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.
- Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Objetivo do estudo

O objetivo deste estudo é investigar o significado da avaliação escolar para os professores.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em, ao conceder sua autorização na pesquisa, participar de uma entrevista individual acerca de sua experiência como professor de uma escola pública do ensino fundamental. O áudio da entrevista será gravado para auxiliar o trabalho de análise da pesquisadora.

Riscos e benefícios

- Este estudo não pretende trazer riscos psicológicos, físicos ou qualquer outro risco que possa comprometer o seu trabalho.
- Serão tomadas as seguintes medidas preventivas durante e após o estudo, a fim de minimizar qualquer risco ou incômodo: o seu nome, assinatura, informações pessoais serão mantidos em sigilo, assim como qualquer outra informação que possibilite sua identificação. Após a realização do estudo, as fitas gravadas serão destruídas, restando apenas as transcrições – sem qualquer tipo de identificação pessoal – para fins de pesquisas.

- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no maior conhecimento sobre o significado da avaliação escolar para os professores.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um dos pesquisadores responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Eu, _____ RG _____,

após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo e autorizo a gravação de áudio da entrevista.

Brasília, _____ de _____ de2012

_____

Participante

_____

Pesquisadora responsável – Elizabeth Tunes

(61) 91710168

_____

Pesquisadora auxiliar – Ligia Almeida Teixeira

(61) 92728003

Anexo 2. Roteiro de Entrevista

Roteiro

1. Inicialmente, gostaria que você falasse sobre o seu trabalho em termos gerais.
2. Por que você escolheu essa profissão?
3. Como você se sente em relação a essa profissão?
4. O que é educação para você?
5. O que significa ser professora para você?
6. Fale-me sobre a sua relação com os alunos.
7. Em sua opinião, quais as características de um bom aluno e de uma boa aluna?
8. O que significa aprender?
9. Como ocorre a aprendizagem?
10. Quais são seus critérios de avaliação?
11. Como você avalia os seus alunos?
12. Quando você se depara com um aluno que não foi bem na prova, o que você faz? Qual o seu sentimento?
13. Qual o seu objetivo ao aplicar provas para os alunos?
14. O que significa, para você, avaliar a aprendizagem?
15. Que importância tem a avaliação para o aluno?
16. Que importância tem a avaliação para você enquanto professor?
17. Qual é, para você, a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos?
18. Você gostaria de acrescentar algo?