



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

GEANY INÁCIA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
ENSINO APRENDIZAGEM**

CAJAZEIRAS - PB

2009

GEANY INÁCIA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO:
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
ENSINO APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ma. Maria Janete de Lima.

CAJAZEIRAS - PB

2009



S237a Santos, Geany Inácia dos.
Avaliação: concepções e implicações no processo ensino aprendizagem / Geany Inácia dos Santos.- Cajazeiras, 2009. 60f.: il.

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, 2009.
Contém Bibliografia.
Não disponível em CD.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Fracasso escolar. 3. Prática pedagógica. I. Lima, Janete Maria de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título

CDU 37.091.26

GEANY INÁCIA DOS SANTOS

**AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO PROCESSO
ENSINO APRENDIZAGEM**

Aprovada em ____ / ____ / ____

Prof: Ms. Janete Maria de Lima
Orientadora

Cajazeiras - PB
2009

A minha mãe Inácia Alves dos Santos (*in memoriam*) que partiu tão cedo, mas que deixou semeado em mim o incentivo ao estudo, e a determinação para enfrentar todas as dificuldades da vida. Na certeza, então de que cumpristes o teu papel como mãe, considerarei vitalícios, a reciprocidade do nosso amor e farei de conta que nesta caminhada você estará sempre ao meu lado, me fazendo lembrar do exemplo que deixaste como ser humano.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A DEUS.

Em primeiro lugar, pois creio que a sua presença nesta caminhada, foi imprescindível para superar as dificuldades e alcançar esta vitória.

A MINHA FAMÍLIA.

Agradeço a minha filha _ Geniffer que com apenas dois anos precisou acostumar-se sem a minha companhia por muitas noites, ao meu marido _ Getúlio, meu pai Jonas, e minhas irmãs pelo apoio e incentivo dado durante minha jornada acadêmica.

AOS MESTRES.

A todos professores que me ajudaram a contornar as dificuldades e limitações, transmitindo suas experiências e conhecimentos. Agradeço em especial a Prof. Ms. Janete Maria de lima, pela sua dedicação e compromisso na mediação deste trabalho.

AOS QUE FAZEM A EMEF JOSÉ BATISTA DE SOUSA

A diretora Francisca Alves de Sousa Quirino, pelo espaço concedido, aos professores das series iniciais e aos alunos do 4º ano que contribuíram com os seus depoimentos.

*Se insistirmos em olhar o arco-íris da
inteligência por um único filtro, muitas
mentes serão julgadas injustamente como
destituídas de luz.*

(Renné Fuller)

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

1.1 - Processo histórico da avaliação	13
1.2 - Conceitos de avaliação	16

CAPÍTULO II

Concepções avaliativas e seus reflexos na prática pedagógica

2.1 - A concepção tradicional	19
2.2 - A concepção formativa.....	23
2.2.1 - A contribuição da LDB na repercussão da avaliação formativa.....	27
2.2.2 - A contribuição dos PCN's.....	28

CAPÍTULO III

3.1 - Percurso metodológico	31
3.1.1 - Caracterização da escola.....	32
3.2 - Análise dos dados.....	34
3.2.1 - A postura dos docentes	34
3.2.2 - A postura dos discentes.....	40
3.3 - Análise da experiência pedagógica.....	45

CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
----------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	57
---------------------------------	----

ANEXOS.....	58
-------------	----

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pontuar as principais implicações decorrentes das práticas avaliativas adotadas nas escolas, especialmente nas séries iniciais o ensino fundamental. Nesta perspectiva pretende-se mostrar nesta proposta a importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem apontando-a sob dois enfoques distintos e divergentes entre si. De um lado a concepção tradicional que prima pela avaliação normativa cujo foco é o produto. Do outro, a concepção construtivista que apregoa a avaliação numa perspectiva formativa e tem como foco o processo e a aprendizagem. Para conhecermos melhor o objeto em estudo, desenvolvemos este trabalho, tomando como amostragem uma turma de 4º ano e cinco professores das séries iniciais. Sendo estes, os principais participantes das práticas avaliativas nos proporcionaram uma significativa contribuição por meio de depoimentos que posteriormente foram analisados sob a luz do referencial teórico, norteador desta pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa é de natureza bibliográfica e de certo, pretende tentar mais do que explicar sugerir uma mudança de paradigma avaliativo.

Palavras – Chave: Avaliação, aprendizagem e fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

As questões pertinentes as práticas avaliativas tem sido ultimamente foco de muitas discussões, e por sua complexidade tem se tornado um dos mais relevantes temas da Pedagogia.

Neste trabalho, as discussões que se seguem, são resultado de um profundo estudo acerca da temática que traz como título – Avaliação: concepções e implicações no processo de ensino e aprendizagem. A escolha deste tema surgiu da necessidade de entendermos a estreita relação entre a avaliação e o fracasso escolar. As abordagens que compõem este trabalho constitui-se assim num conjunto de observações gerais sobre as práticas avaliativas adotada nas escolas, especialmente nas redes públicas, onde a reprovação e a evasão são mais acentuadas.

Para realizarmos a presente pesquisa tomamos como referência a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa, em Bernardino Batista-PB. Cumpre ressaltar, que a referida pesquisa foi realizada com vistas a atender os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Diagnosticar as principais consequências decorrentes das práticas avaliativas adotada nas escolas. Como objetivos específicos buscamos:

- Identificar a postura dos professores e alunos em relação à avaliação;
- Observar os critérios utilizados nos procedimentos avaliativos
- Observar a participação dos alunos no processo avaliativo;
- Conhecer os instrumentos que predominam na prática avaliativa;
- Identificar os processos avaliativos nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, analisando se existe especificidade nas avaliações.

Norteadas pelos objetivos propostos, utilizamos nesta pesquisa dois tipos de procedimentos para coleta de dados: a observação e a aplicação de questionários. O uso desses procedimentos nos permitiram uma maior compreensão acerca da temática avaliação, mais precisamente de como tem se tratado as questões avaliativas na escola.

Como sabemos, a sociedade contemporânea tem requerido uma formação de sujeito, que os métodos tradicionais de educação e avaliação não conseguem atender. Por isso, há uma necessidade de se repensar a avaliação no intuito de inseri-la, numa pedagogia que prime não

só pela democratização do ensino, mas pela permanência do aluno na escola, pela sua promoção qualitativa e pela sua inclusão social.

Considerando a relevância da avaliação na prática pedagógica, a essência deste trabalho consiste numa reflexão sobre as consequências decorrentes das práticas tradicionais de avaliação e na possibilidade de reconstruí-la numa perspectiva formativa, construtivista e libertadora.

Tomando por base esta tessitura introdutória, o presente trabalho está desenvolvido em três capítulos consecutivos a seguir discriminados. Iniciamos o primeiro capítulo com o resgate histórico da avaliação. Este resgate nos proporcionou importantes dados, pelos quais pudemos compreender os enfoques, campo de atuação, e evolução que a avaliação sofreu ao longo do tempo.

Com base nos temas de memórias descritos, desenvolvemos um tópico neste capítulo, abordando os conceitos predominantes de avaliação. Ao tentarmos defini-la, procuramos situá-la no âmbito educacional, considerando assim os diferentes sentidos que as diferentes correntes educacionais lhe atribuí.

Cumpramos ressaltar, que a fim de evitar uma redundância de conceitos, enquadrando-os, de acordo com o seu teor em duas correntes distintas de educação. De um lado definimos como juízo de valor, muito apregoada na Pedagogia tradicional para fins classificatórios: De outro lado, abordamos na perspectiva construtivista como uma prática associada ao processo educativo que visa melhorá-lo ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento, desenvolvemos o segundo capítulo, dando ênfase nas implicações decorrentes das diferentes concepções que permeiam a prática pedagógica. Assim como fizemos nos conceitos, separamos as concepções em paradigmas distintos. Desse modo, abordamos a concepção tradicional de avaliação situando-a na, epistemologia positivista, que tem como princípio norteador a mensuração por meio de notas da aprendizagem dos alunos para promovê-los ou reprová-los ao final de um período letivo. Posteriormente em confronto, a esta concepção ressaltamos a avaliação sob uma dimensão construtivista e libertadora. Nesta teoria a avaliação é abordada sob um caráter formativo e assume uma função diagnóstica para informar ao educador e educando como está procedendo o processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados. Esta análise consiste numa reflexão acerca dos posicionamentos de professores e alunos em relação as práticas avaliativas adotadas na escola. Cumpre ressaltar que os dados foram analisados, tendo como referência os autores que deram suporte teórico a este trabalho, a saber: Hoffman, Luckesi, Libâneo, Perrenoud, Romão, Estebam, e ainda o enfoque da LDB e dos PCNs.

Fundamentada numa teoria construtivista, estamos convictos de que a presente proposta poderá contribuir com o seu público alvo proporcionando uma maior compreensão da temática em estudo, além de remetê-los a uma reflexão sobre as funções que a avaliação vem assumindo na prática pedagógica, e na possibilidade de, reorientá-la a serviço da aprendizagem e da emancipação dos educandos.

CAPÍTULO I

1.1 - Processo histórico da avaliação

Por sua crescente complexidade e inserção declarada no âmbito político e social, a avaliação educacional passou a ocupar nos últimos anos um lugar de destaque nas políticas públicas de educação no Brasil. Do ponto de vista teórico pode-se dizer que ampliou-se consideravelmente o conjunto de referências sobre ações e estratégias de avaliação voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Tendo em vista ,tantas referências, conceitos, abordagens, enfim, tantos paradigmas de avaliação, levantamos em torno destes algumas questões: Por que se tem dado neste momento da história tanta importância a avaliação? Que sentidos ela vem adquirindo? Por que a avaliação aterroriza tanto os alunos quando avaliados?

Entender essas questões é fundamental para compreendermos os desdobramentos, usos e significados atuais da avaliação. Para compreendermos a avaliação na contemporaneidade, nada melhor do que fazermos uma viagem no tempo resgatando o seu processo histórico tendo como fio condutor as seguintes questões: Quando ela começou a ser utilizada?, Que função exercia?, Em que contexto histórico se inseriu cada momento da sua constituição?, Enfim, como se desenvolveu a avaliação? É em torno destas questões que marcaremos a seguir os diferentes momentos pelos quais passou a avaliação.

Há mais de dois mil anos atrás a China e a Grécia já realizavam exames de seleção para o preenchimento de vagas em serviços públicos. Não se tratava de exames escritos nem de caráter educativo. No entanto, é importante observar que esses procedimentos avaliativos já carregavam certo sentido de interesse público, e de maneira ainda assistemática foram os precursores dos concursos públicos hoje largamente praticados.

Diante deste contexto histórico podemos afirmar que a seletividade foi uma das primeiras características a configurar a avaliação. Associada a seletividade veio a prática da mensuração. Essa prática que até hoje predomina nos procedimentos avaliativos teve início no final do século XIX. Esse período da avaliação conhecido como pré-Tyler caracterizou-se fundamentalmente pela elaboração e aplicação de testes utilizados para medir capacidades tanto mentais quanto físicas. Neste momento, avaliação e medida se apresentam como

conceitos intercambiáveis claramente inseridos no modelo positivista e amplamente utilizada no campo da psicologia.

A avaliação começou a se desenvolver como prática aplicada a educação somente no começo de século XX. Nessa fase, os termos avaliação e medida continuaram sendo tomados um pelo outro. Ou seja, apesar de focalizar a aprendizagem a avaliação continuava arraigada à teoria positivista sendo, portanto, eminentemente técnica e consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem dos estudantes.

Diante desse cenário, podemos afirmar que não havia nesse momento a preocupação com dimensões mais ampla do processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, com o currículo em sentido pleno, com as estruturas institucionais e com os programas pedagógicos. O foco principal ainda eram os testes, as escalas de classificação e os instrumentos técnicos.

A avaliação só veio perder sua identidade exclusiva de medida a partir de 1934 quando Ralph Tyler aponta os objetivos educacionais como centro da avaliação. Nessa fase a avaliação não se limitava mais a procedimentos técnicos de quantificação da aprendizagem mais do que isso, a avaliação preocupava-se também com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista objetivos previamente formulados.

Neste período o papel crucial da avaliação era determinar se os estudantes individualmente eram capazes de demonstrar no final de um processo de ensino os objetivos previstos. A avaliação se constitui nesse momento, de acordo com o paradigma de racionalização científica configurando-se numa pedagogia por objetivos. Ou seja, uma pedagogia compromissada com a ideologia utilitarista que a serviço da indústria reduz a escola a uma instituição útil ao desenvolvimento econômico.

Neste contexto, a avaliação tornou-se então um instrumento utilizado para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos seus processos pedagógicos, e administrativos. Desse modo, podemos afirmar que a avaliação continuou sendo um procedimento marcadamente técnico e por sua função reguladora e classificatória responsabilizou a escola de demonstrar eficiência e responsabilidade, sendo estes requisitos avaliados apenas no aspecto quantitativo.

Seguindo ainda este modelo positivista surge um novo período da avaliação- o realismo. Inserido nas políticas sociais americanas, este período destacou-se pela

obrigatoriedade da inserção da avaliação na educação e nos programas federais. A idéia que justificava esta prática de largo alcance e grandes conseqüências era o fato de que, as escolas seriam culpáveis pelo baixo rendimento dos alunos, e os financiamentos públicos estariam sendo mal utilizados.

Nesta perspectiva não se tratava mais de avaliar apenas os alunos. Passaram a ser avaliados: professores, escola, conteúdos, metodologia, enfim, todos os elementos do processo educativo. Nesse período, nota-se um grande avanço na teoria da avaliação, pois embora a influência positivista ainda estivesse presente, outros aspectos como os fenomenológicos e os qualitativos começaram a ser considerados.

Outro marco deste período foi a superação da idéia de que os objetivos seriam o centro da avaliação. Contraopondo-se a teoria de Ralph Tyler, Cronbach propõe as decisões como centro da avaliação. Nesta concepção, a avaliação orienta-se pelo tipo de decisão a que se pretende que ela sirva e não apenas pelos objetivos que se pretende alcançar.

Ainda no período considerado é importante lembrar a grande contribuição de Scriven cuja teoria trouxe como foco a distinção entre a avaliação formativa e somativa. Com essa distinção a avaliação começa ser concebida como processo e não como um momento.

Tanto o trabalho de Cronbach quanto o de Scriven, que se deram por volta de 1973, contribuíram para a consistência de mais um período da avaliação: o período do profissionalismo. Esse período surge como resultado dos avanços teóricos da avaliação, agora, objeto de estudo por parte da comunidade a ele dedicada. Nessa fase a ênfase é dada à qualificação, preparação e titulação dos avaliadores, sobre tudo dos da área da educação.

Com a meta de melhorar a qualificação dos profissionais da avaliação, o paradigma científico positivista passa a ser questionado, e assiste-se nesse momento a um incremento dos enfoques de caráter qualitativo. É oportuno lembrar que nesse período a avaliação continua tendo como centro a tomada de decisões em vez dos objetivos.

Os objetivos passaram a ser visto como insuficientes, alegando-se que nem sempre eram explicitamente traçados e nem questionados quanto ao seu real valor. Ou seja, os objetivos eram analisados apenas no seu grau de alcance sem, no entanto considerar sua relevância e legitimidade.

Em superação a essa função de avaliação podemos considerar que a contribuição essencial desse período foi caracterizar a avaliação como julgamento de valor. A avaliação tem agora um sentido mais amplo, visto que o valor lhe dota de uma função mais ativa. Nessa dimensão, ela não se restringe somente ao papel de descrever os resultados obtidos, ela passa também a analisar as entradas, as circunstâncias, as condições de produção, e só depois avalia os resultados finais.

A avaliação nesse momento não é meramente somativa, mas também formativa, na medida em que lhe é atribuído o papel operativo de intervenção mútua entre o ensino e a aprendizagem. Desse modo, a avaliação torna-se parte essencial e indissociável do processo ensino-aprendizagem, visto que, a qualidade deste processo depende da concepção que se tem de avaliação.

Tendo em vista os principais marcos históricos da avaliação, podemos afirmar que esta teve ao longo do tempo uma significativa evolução, pelo menos no que se refere a teorias e discursos. Na prática não podemos afirmar que houve uma proporcionalidade de evolução. Os ranços do positivismo continuam fortemente arraigados à avaliação educacional, embora tenha incorporado a dimensão do julgamento de valor, e ser concebida como processo, a avaliação tem sido ainda hoje muito confundida com medida.

Diante deste equívoco, pode-se dizer que a função básica da avaliação tem sido a de medir e descrever objetivamente resultados sendo, estes coletados pelos velhos testes de aprendizagem. Estes testes, que continuam constituindo o núcleo mais comum dos procedimentos de avaliação, tanto em sala de aula, como em programas de alcance nacional como ENADE, ENEM, PROVA BRASIL, entre outros exames destinados a avaliação, mas que na verdade só medem quantitativamente os conhecimentos dos alunos.

1.1- Conceito de Avaliação

De acordo com os significados registrados no Aurélio e no Houaiss o termo avaliação tomado em seu sentido amplo, refere-se ao cálculo do valor de um bem; estimativa do merecimento de alguma coisa, enfim, refere-se ao julgamento da quantidade ou qualidade de alguma coisa, objeto, pessoa, desempenho ou proposta.

No caso específico da educação se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação encontraremos tantos, quantos são os seus formuladores, pois são muitas as concepções de avaliação e cada uma delas confere a esta um determinado sentido conforme sua concepção de educação.

Entretanto, apesar dos vários conceitos atribuídos à avaliação da aprendizagem, em sua substância quase todos concebem a prática avaliativa como julgamento das atividades escolares que acontecem no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a avaliação continua sendo um juízo de valor sobre o desempenho do aluno em seu processo de aprendizagem, nesse sentido.

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor tendo por base padrões ou critérios (HAYDT, 1998 Apud ROMÃO).

A definição acima evidencia a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação. No entanto, o que percebemos na prática contrapõe-se a esta mutualidade tendo o primeiro, supremacia sobre o segundo. Não é difícil percebermos que as práticas avaliativas adotada nas escolas, refletem uma postura tradicional de avaliação, visto que, sua principal função tem sido a de classificar os alunos, tendo como padrão prioritário o acúmulo de pontos em um bimestre ou ao final de um ano letivo.

Esta concepção de avaliação é reducionista e na prática é insuficiente para detectar o verdadeiro nível de conhecimento dos alunos. Quando falamos em avaliação da aprendizagem, não podemos nos limitar a aplicação de provas ou testes restringindo-a a uma prática periódica e momentânea. A avaliação mais do que isso, é um processo contínuo que inclui todo um conjunto de procedimentos que vão desde a escolha dos instrumentos avaliativos, até a análise dos resultados alcançados pelos avaliados.

Concebida como processo, a avaliação, descaracteriza-se da posição conservadora e fundamenta-se na teoria construtivista, a qual lhe configura como prática permanente e indissociável da prática pedagógica. Ou seja, a avaliação volta-se para uma visão diagnóstica e,

(...) Desponta como finalidade principal (...) fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do

projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno (SOUSA Apud ROMÃO, 1993: 46).

Sendo, portanto um instrumento de diagnóstico, a teoria da avaliação baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos é superada, uma vez que, tanto os sucessos quanto os insucessos dos alunos são importantes indicadores para a tomada de decisão e escolha das alternativas subseqüentes.

Em suma, podemos dizer que apesar de haver vários conceitos de avaliação, substancialmente eles podem se dividir em apenas dois grupos. De um lado, os que se fundamentam na concepção tradicional de avaliação configurando-se assim numa prática seletiva, classificatória autoritária, enfim numa prática reduzida a exames e testes. Do outro, os que evoluíram e assumiram uma posição progressista. Estes, sob a luz do construtivismo concebem a avaliação como um instrumento de diagnóstico, que busca conhecer os avanços e dificuldades dos alunos a fim de fornecer ao professor informações sobre o processo de aprendizagem incitando-o a reformulação de estratégias que corresponda as reais necessidades detectadas. Tomando por base os conceitos expostos, desenvolveremos o capítulo II abordando as implicações subseqüentes das diferentes concepções e práticas avaliativas.

CAPITULO II

Concepções avaliativas e seus reflexos na prática pedagógica

2.1 - A concepção tradicional

Ao longo da trajetória da avaliação educacional encontramos diversas concepções e variados conceitos que, formulados em contextos históricos distintos tentam definir o fenômeno da avaliação. Entretanto, apesar da literatura pedagógica apresentar tantos conceitos e paradigmas de avaliação, podemos perceber que em sua essência todos eles derivam de duas concepções de avaliação radicalmente antagônicas entre si.

De um lado as concepções de avaliação fundamentadas na teoria construtivista que, por sua vez tem ganhado maior expressão nas intenções proclamadas pelos profissionais da educação; de outro as idealizações competitivas, classificatórias e meritocráticas que embora criticados apresentam-se ainda com maior frequência nas práticas efetivas dos professores em sala de aula. Ou seja, é a concepção tradicional de avaliação que ainda prevalece nas práticas avaliativas de nossas escolas. Salvo algumas exceções, não é difícil perceber que o papel da avaliação continua sendo o de julgar o desempenho do aluno de forma imparcial e objetiva pelo cômputo de erros e acertos que se apresentam nas provas e exames.

Esse modelo de avaliação que busca uma representação absolutamente objetiva da realidade tem seus princípios fundamentados na epistemologia positivista. Conforme nos mostra a história da avaliação podemos constatar que esta desenvolveu-se no âmbito da psicologia e influenciada pela psicomетria inseriu-se no universo da matriz positivista e assim estruturou-se consubstancialmente de modo objetivista.

Nessas circunstâncias a prática da mensuração passa a ser o principal método utilizado nos procedimentos de avaliação. Ou seja, a medida é considerada pela avaliação tradicional o instrumento mais eficiente para constatar de forma segura as dimensões do desempenho do aluno.

Nessa perspectiva, percebe-se que o olhar tradicional da avaliação deriva da concepção tradicional de educação, onde o ensino e não a aprendizagem constitui o centro do

processo educativo. Isto é, a acumulação e reprodução de conteúdos refletidos nas notas é que comprova o nível de desempenho dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação concebida como medida dicotomiza-se da prática educativa. Dissociada da prática pedagógica, a avaliação tem um fim em si mesma, e a sua função reduz-se ao sentido de classificar o aluno de acordo com os resultados obtidos ao final de um ano letivo.

Infelizmente o caráter classificatório e somativo da avaliação enquanto medida, continua sendo as principais características das práticas avaliativas que se dão no cotidiano de nossas escolas. Apesar da maioria dos professores se oporem em seus discursos as práticas sentencivas de avaliação, tem-se notado uma grande incoerência entre o que eles falam e o que realmente fazem no dia-a-dia da sala de aula.

Essas contradições são perceptíveis e se refletem por meio dos elementos que constituem os atuais processos de avaliação que não são diferentes, dos tradicionais, mas continuam os mesmos a saber: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação, entre outros instrumentos utilizados com objetivo de constatar numericamente o rendimento do aluno.

Nesse sentido, podemos afirmar que o universo da avaliação continua instituída pela cultura da mensuração e o seu foco permanece voltado para a reprodução rigorosa dos conteúdos, para a quantidade e, sobretudo para a nota vista ainda como maior representante da rentabilidade escolar.

Diante desta realidade educacional, podemos dizer que as práticas avaliativas em nossas escolas continuam com o sentido reducionista e limitada a uma dimensão técnica e burocrática sendo, portanto, os dados numéricos o único aspecto considerado no momento de avaliar e de tomar decisões.

Nessa ótica, a avaliação é concebida como momento terminal do processo educativo e o seu papel restringe-se ao de selecionar, punir, classificar e enfim certificar quem avança ou não no sistema de ensino. Nesse modelo de avaliação não há uma análise da real situação do aluno, ou seja, dos seus avanços e suas dificuldades o que importa neste caso, é a objetividade expressa nas notas para promover ou reprovar o aluno. Nesta perspectiva há uma inversão do verdadeiro papel da avaliação, ou seja,

De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação passa assumir o papel de espada de ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. (LUCKESI, 1997, p. 40)

Diante deste paradigma normativo de avaliação, cumpre ressaltar que as questões avaliativas não se limitam ao espaço da sala de aula. As questões inerentes a avaliação são fortemente influenciadas pelo currículo e também pelo modelo de sociedade no qual a escola esta inserida. Vivemos em uma sociedade capitalista que marcada pela competitividade, se nutri apenas de exigência burocráticas mascarando assim seu verdadeiro descaso com a educação.

O tradicional modelo de avaliação, impulsionado por essa competitividade tem incorporado nos alunos a preocupação apenas de se promover, deixando assim de lado a aprendizagem e o que de prazeroso e proveitoso se pode obter dela. Com esse perfil de aluno, fica então comprometida à formação de cidadãos pensantes, críticos, questionadores e enfim de cidadão que interaja de forma ativa na sociedade na qual esta inserida.

Uma avaliação que não prevê o futuro do aluno é uma avaliação excludente na medida em que, não considera as competências que o aluno precisa desenvolver para tornar-se um sujeito autônomo e capaz de solucionar as situações-problema que venha surgir no seu dia-a-dia, inclusive no ambiente extra-escolar.

É nesse sentido que consideramos o modelo tradicional de avaliação excludente, pois muitas vezes o aluno é reprovado injustamente, ou seja, sem ser analisado em outros aspectos além do cognitivo. Do mesmo modo, a avaliação também é excludente quando promove um aluno sem que ele seja assegurado à devida aprendizagem, e o desenvolvimento de competências além das cognitivas.

Em ambos os casos percebe-se que a leitura de médias tendem a ser ingênuas e na sua tendenciosidade vem mascarando elevados índices de fracasso escolar tais como: a reprovação, a repetência, a deficiência na aprendizagem e finalmente a evasão escolar.

A leitura severa das médias tende a ser unidimensional. Ou seja, o aluno é visto apenas como um mero receptor de informações sendo desconsiderado na sua subjetividade, seu contexto histórico e enfim ,em outros aspectos que certamente influenciam no seu processo de aprendizagem.

O professor não pode perder de vista que cada aluno é único em sua individualidade. Desse modo, vale ressaltar a diferença com que cada um enxerga o mundo e as coisas, visto que advêm de diferentes contextos familiares, tem diferentes condições econômicas, cultivam diferentes valores, entre outras diferenças, que a individualizam e que, portanto não permitem o estabelecimento da homogeneidade do aluno em termos de desempenhos da aprendizagem.

Não se trata de deixar o aluno à vontade para fazer o que quiser na hora que quiser. O educador deve estimular o aluno a interessar-se em aprender e propor-lhes desafios por iguais. O que ele não pode é esperar respostas iguais, mas acolher o aluno em seus erros e entender que,

Toda situação-problema ou toda questão abre um leque de possibilidades a quem tenta resolvê-la ou respondê-la, porque contextos e momentos diversos pode induzir até mesmo uma única pessoa a responder de modo diferente a mesma questão (ROMÃO, 2003, p.69).

A posição do autor em relação aos “erros” reflete uma postura flexível, a qual considera a heterogeneidade e a pluralidade como as principais características da sala de aula. Mais do que isso, considera os diferentes momentos e situações de aprendizagem como fatores que determina em grande parte os resultados do processo educativo

Partindo desses pressupostos fica incumbido ao professor elaborar suas estratégias de ensino de forma que oportunize a todos os alunos o direito de aprender. O educador só pode avaliar o desempenho do aluno relacionando-o ao seu desempenho como professor, e as condições de aprendizagens que foram oferecidas ao aluno. Sendo assim, percebe-se que a avaliação não pode ser uma prática exclusiva do professor sobre o aluno, pelo contrario, a avaliação inclui todos os elementos que constituem a comunidade escolar, ou seja, o professor, gestor, a estrutura física do ambiente, o apoio pedagógico e até mesmo o currículo, a fim de investigar sua legitimidade e adequação a vida prática dos alunos. Segundo Hoffmann (, 2003, p. 35). “*O autoritarismo da avaliação emerge do próprio planejamento do ensino que se efetiva sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas desenvolvidas*”.

Em outras palavras podemos dizer que o autoritarismo da avaliação já vem muitas vezes introduzidas no próprio currículo, que muitas vezes elaborado à serviço da ideologia dominante, impõe valores, conhecimentos e enfim um ensino considerado legítimo em âmbito nacional..

Em suma, podemos concluir que as práticas tradicionais de avaliação em seu caráter classificatório, autoritário, e excludente devem ser questionados, visto que, não respondem as necessidades e exigências impostas pela sociedade moderna. Nessas circunstâncias repensar, pois a avaliação torna-se no momento condição necessária e indispensável à mudanças educacionais que contraponha-se a concepção sentenciosa, grande responsável pela, repetência, pela evasão e enfim pelo fracasso escolar.

2.2 - A concepção formativa

Compreendida numa perspectiva construtivista e libertadora, a concepção de avaliação formativa foi formulada pelo teórico norte-americano Michael Scriven em 1967. Sua proposta de avaliação passou a ser um referencial teórico de muita repercussão nos meios educacionais.

No enfoque avaliativo deste teórico, a avaliação passa a ter como pressuposto básicos a continuidade do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica desafiadora. Partindo desses preceitos teóricos, percebe-se que a avaliação formativa mostra-se antagônica a visão tradicional de avaliação, cujo foco volta-se essencialmente para a nota, resultados, conteúdos, professor e enfim, para quantificação de erros e acertos dos alunos que são obtidos por meio de provas, testes, trabalhos, entre outros instrumentos.

Na avaliação formativa a ênfase se dá no aluno e na aprendizagem. Nesse sentido, o primeiro passo que se deve dar na avaliação é fazer um prognóstico dos conhecimentos e habilidades que o aluno já domina. O professor precisa saber o que está ensinando e para quem, e a partir de então, elaborar o seu plano de ensino, de acordo com as necessidades dos alunos. Geralmente em nossas escolas os professores recebem seus alunos sem nenhum repasse de informações do professor anterior. Nessa falta de conhecimento, os professores elaboram seus planos de aula, com conteúdos muitas vezes acima do nível de conhecimento dos seus alunos. Isso implica com certeza, numa avaliação injusta, visto que, está se cobrando do aluno um desenvolvimento cognitivo acima do que ele dispõe. Por isso, a função prognostica da avaliação é um dos primeiros passos essenciais para que se desenvolva uma avaliação formativa.

Outra função exercida pela avaliação na concepção formativa é a função de diagnosticar. Nesse caso, a avaliação busca ao longo do processo de aprendizagem a verificação das dificuldades dos alunos, afim de que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias para sua superação. Por isso, mais do que verificar acertos, a avaliação da aprendizagem volta-se substancialmente para a constatação dos equívocos, ou seja, os erros dos alunos não são considerados como fracasso, mas como um instrumento essencial a reelaboração das estratégias do professor.

Desse modo, a função diagnóstica da avaliação é essencial também para promover ao professor a percepção dos mecanismos utilizados pelo aluno para solucionar as situações-problema, e as atividades que lhe foram propostas.

Diante dessas constatações, o professor deve respeitar as estratégias e ritmos de aprendizagem de cada aluno partindo do pressuposto de que o caminho da aprendizagem é único e singular como a vida de cada um. Nessa perspectiva, para edificação de uma prática de avaliação formativa é imprescindível percebê-la como um processo de caráter singular.

O professor deve compreender que a avaliação sempre se dá no contexto da heterogeneidade, e por isso não pode dar-se de forma objetiva e padronizada. O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional. Acerca deste assunto, concordamos com Hoffmann (2005, p.16) quando pontua que, a intenção do avaliador deve ser

[...] As situações avaliativas são sempre interpretadas pelos avaliadores - o seu contexto é o da diversidade: o olhar avaliativo deve abarcar as singularidades dos educandos para que as estratégias pedagógicas se ajustem a cada um.

Para conhecer o aluno em sua singularidade se faz necessário considerar o contexto familiar e histórico no qual ele esta inserido. Certamente as experiências de mundo e os conhecimentos construídos no ambiente extra-escolar influenciam de alguma forma no processo de construção de conhecimento que se dá no interior da sala de aula.

Nesses termos, pode-se dizer que todo processo avaliativo deve considerar a heterogeneidade dos saberes, as inteligências múltiplas o jeito de fazer de cada um, de sentir, de falar, as dificuldades que cada um apresenta, as relações que estabelecem com os conteúdos, com o professor e finalmente como cada um evolui em seu processo de aprendizagem.

Pretender construir uma avaliação da aprendizagem num processo objetivo, normativo, e padronizado é descaracterizar a avaliação em seu significado essencial – de humanidade. O sentido da avaliação é o de promover uma relação de confiança mútua entre educador e educando para assim construírem de forma conjunta o conhecimento.

Como agente mediador da aprendizagem, o educador deve estabelecer o dialogo como princípio essencial a prática avaliativa. É por meio do dialogo que ambos tomam conhecimento de si mesmo e abrem espaços para produção de múltiplos sentidos, ou seja, o dialogo é uma oportunidade de professor e aluno se autoconhecerem e simultaneamente se modificarem. *“A avaliação nessa perspectiva deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação” (HOFFMANN, 2003, p. 35).*

Encaminhando a avaliação a partir da relação efetiva entre professor e aluno esta deixara de ser uma ação exclusiva do professor sobre o aluno, e passará a ser um processo de intervenção mútua entre o ensino e a aprendizagem. Nessa perspectiva. Segundo Perrenoud (1999, p. 173)

A avaliação formativa é “que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” descrevendo como um individuo aprenderá dependendo de onde ele esteja inserido “se o seu meio envolvente for incapaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificações dos erros sugestões e contra-sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança”

Por meio da avaliação o professor pode detectar que objetivos foram atingidos, quais faltam atingir, e a partir de então, ele pode estabelecer ações e estratégias que visem atender as insuficiências de aprendizagem e simultaneamente dar continuidade ao sucesso daqueles que atingiram os objetivos previstos.

Nesta dimensão a pratica avaliativa passa a ser um trabalho compartilhado e norteado pelo principio dialógico, onde o sistema de ensino, o professor e sobretudo o aluno com o sujeito central da avaliação participam e acompanham efetivamente o processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, concordamos com Luckesi, (1997, p. 82), quando diz que: *“Há que se pensar na avaliação côm um instrumento de diagnóstico para o avanço e para tanto, ela terá as funções de auto compreensão o do sistema de ensino, de auto compreensão do professor e de auto compreensão do aluno”.*

A citação acima reflete o valor da auto-avaliação. Isto é, da importância que tem o aluno tomar consciência sobre seu processo de aprendizagem, perceber-se aprendendo e querer aprender mais. Isso significa o aluno responsabilizar-se pela própria aprendizagem buscando assim superar-se a cada dia, na construção de novos conhecimentos.

O professor como mediador oportuniza a tomada de consciência do aluno favorecendo sua participação no processo de aprendizagem todo tempo, a partir do diálogo de processos interativos, de desafios cognitivos, entre outras atividades.

Assim como a auto-avaliação é importante para o aluno, é também importante para o professor. O autoquestionamento e a auto-reflexão são premissas básicas de uma perspectiva construtivista de avaliação. O educador coerente com essa teoria deve refletir constantemente sobre sua prática, avaliando-a num sentido indagativo e investigativo. A avaliação só tem sentido se concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação.

O professor que não age em consonância com esses princípios instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais, por isso o educador precisa estar aberto a reflexão de novos conhecimentos confrontando-os com os já construídos. Como diz Esteban, (2006 p. 167 a 168)

Não se pretende negar os conhecimentos que possuem os professores e professoras; que se propõe é que eles e elas passam a confrontar os conhecimentos que possuem a seu contexto prático, as suas demandas, verificando se seu saber é suficiente para uma atuação satisfatória [...]

Essa postura de educador e simultaneamente de avaliador contrapõe-se à idéia de atribuir ao aluno notas, conceitos sem considerar as circunstâncias na qual ele se encontra. O professor não pode perder de vista que a avaliação é um processo indissociável da prática educativa e não como um episódio ou momento terminal. Isso significa dizer que o desenvolvimento do aluno deve ser avaliado processualmente.

O professor coerente com essa prática avaliativa deve analisar atentamente as respostas do aluno relacionando-as ao modo como está se dando o processo de aprendizagem, ou seja, as condições que estão sendo oferecidas para promover a aprendizagem, e isto incluem a participação familiar, o apoio pedagógico, os materiais didáticos enfim os instrumentos e procedimentos avaliativos.

Diante dessas questões podemos perceber o quanto é complexa a prática de avaliar. Se tratando então de uma avaliação formativa torna-se ainda mais complexa, visto que, requer mudanças em quase todos os níveis educacionais: currículo, gestão escolar, organização da sala de aula, tipos de atividades, enfim o próprio jeito de ver a turma.

É por essas razões que muitos professores continuam atrelados as tradicionais metodologias, instrumentos e registro de avaliação. Porque na verdade uma reconstrução das práticas avaliativas requer nova concepção de educação, de valores, de sociedade, de educando, enfim uma nova postura de educador. Sem esses pré requisitos a avaliação formativa, ficará apenas no discurso.

2.2.1 - A contribuição da LDB na repercussão da avaliação formativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, determina em seu conteúdo que a avaliação deve ser contínua e cumulativa. Neste sentido, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos. A lei ainda determina que os resultados obtidos pelos alunos ao longo do ano letivo devem ser mais valorizados que o valor obtido na prova final.

Nessa perspectiva, percebe-se que a LDB concebe a avaliação como um processo contínuo e não apenas como um momento específico de provas ou trabalhos. Esse modo de ver a avaliação implica em mudanças importantes tanto no âmbito educacional como também no social. E essas mudanças não são apenas mudanças técnicas, mas também política.

Nessa dimensão a avaliação proposta pela LDB é uma avaliação formativa que fundamentada na teoria construtivista serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão. A intenção aqui é contribuir com a construção de uma sociedade onde todos tenham o direito de aprender mais e melhor dentro dos seus próprios ritmos.

Na tentativa então, de assegurar uma avaliação a serviço da aprendizagem, a LDB por sua vez, usa o inciso V do artigo 24 para tratar da avaliação educacional, cujos critérios serão expostos a seguir.

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os eventuais de prova final;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para casos de baixo rendimento escolar a ser disciplinado pelas instituições de ensino em seu regimento.

Diante do exposto podemos afirmar que a lei em seus estatutos é flexível e encaminha-se a um modelo de avaliação inclusiva, visto que valoriza o que o aluno aprendeu e propõe a intervenção pedagógica contínua a fim de melhorar e oportunizar a aprendizagem a todos.

Nesses termos compreende-se então que a avaliação ao deve ter como função determinar se o aluno será aprovado ou não. Pelo contrário, a avaliação é concebida pela lei como um acompanhamento do processo de construção de conhecimento. Nessa perspectiva fica entendido que não dá para verificar a aprendizagem dos alunos por meio de números. Eles são subjetivos, genéricos e não refletem com precisão muitas situações de aprendizagem que ficam claras em pareceres.

2.2.2 - A contribuição dos PCN's

A introdução dos PCN's no sistema educacional brasileiro em 2001, trouxe inúmeras discussões em torno das práticas educativas adotadas nas escolas. Essas discussões objetivam suscitar nos docentes uma nova concepção de ensino, que suplante a tradicional a qual concebe o ensino como mera reprodução de conteúdos e informações.

A concepção de educação concebida pelos PCN's fundamenta-se na teoria construtivista, e assim sendo o ensino é visto como um instrumento que permite a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de agir diante dos fatos sociais.

Nessa perspectiva, os PCN's, concebe o fenômeno da avaliação como instrumento associado e essencial à prática educativa, ou seja, a avaliação é vista pelos PCN's como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, a proposta dos PCN's, contrapõe-se a proposta tradicional de avaliação, cujo sentido e função limita-se a somar pontos, assumindo assim um caráter somativo. Isto é, a avaliação cumulativa que tem prevalecido nas práticas de avaliação tem sido realizada em momentos específicos como o fechamento de grandes etapas de trabalho ou término de bimestre.

Opondo-se a essa concepção, os PCN's vê a avaliação como um processo contínuo que envolve não apenas o aluno, mas também o professor, a família, o conselho de classe, enfim toda a comunidade escolar.

O objetivo da avaliação nesse sentido, é conhecer o aluno em sua totalidade. Ou seja, conhecer seu contexto histórico, suas condições econômicas, sua estrutura familiar, entre outros aspectos inerentes à vida particular do aluno e que interfere em seu processo de aprendizagem.

Somente a partir de informações seguras é possível avaliar o desempenho do aluno. Vale aqui ressaltar que este desempenho não pode limitar-se à capacidades cognitivas, mas também a competências relacionais, pessoais, produtivas, afetivas, entre outras competências que são imperceptíveis em provas ou trabalhos.

Nessa perspectiva, o papel da avaliação transcende os meros sentidos de mensuração, sendo, portanto vista como um processo multidimensional que valoriza a subjetividade de cada aluno que o acompanha em sua trajetória de construção do conhecimento.

Com essa ótica, a proposta dos PCN's tem condicionado uma reflexão contínua não só em torno do aluno, mas também do professor, das condições de ensino e das condições de aprendizagem oferecidas ao aluno. Desse modo, o desempenho do aluno não é avaliado isoladamente sendo portanto relacionado ao do professor e ao da própria escola.

Percebe-se então, que a proposta dos PCN's é que a avaliação envolva intensamente o aluno, o professor e a escola. O aluno deve tomar consciência dos seus avanços e dificuldades, para assim fornecer informações precisas ao professor que como mediador reorientará suas ações a fim de suplantar as deficiências de aprendizagem. Nesse sentido,

professor e aluno se autoavaliam, numa perspectiva de melhorar simultaneamente o ensino e a aprendizagem. Para a escola, o desafio proposto pelos PCN's é o de definir prioridades nas ações educativas sem perder de vista a realidade e o universo cultural dos alunos.

Diante do exposto podemos afirmar que a proposta de avaliação apregoada pelos PCN's, pauta-se numa avaliação formativa a qual não se dá numa atribuição de nota, nem na reprodução dos conteúdos. Pelo contrário, dá-se de forma processual e visa a formação de sujeitos críticos, autônomos e reflexivos de suas próprias práticas dentro da sociedade e do mundo que o cerca.

Esse modo de avaliar, de acordo com os PCN's, deve então acontecer em torno de três eixos: a observação sistemática – que inclui o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; análise das produções dos alunos – que inclui a coleta de informações para se obter um quadro real dos avanços e dificuldades dos alunos; e por último, os PCN's apontam o exercício da auto avaliação tanto para os professores quanto para os alunos. Neste sentido, professor e aluno avaliam seus desempenhos e de acordo com as respostas obtidas, reorientam suas ações a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem respectivamente.

CAPÍTULO III

3.1 - Percurso metodológico

De acordo com (ROESE apud MATOS, 2001) estudo de caso é um procedimento ao qual utilizamos quando selecionamos apenas um objeto de pesquisa, afim de obtermos grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e conseqüentemente uma aprofundamento de seus constituintes.

O estudo de caso, é uma das modalidades de pesquisa mais popular entre os investigadores ,e isto se deve ao fato de sua praticidade, do seu baixo custo, e ainda por viabilizar uma amostra reduzida do caso a ser estudado.

Tendo em vista estas possibilidades, utilizamos o estudo de caso, julgando-o como a forma de investigação mais apropriada para realização da presente pesquisa; e conseqüentemente como melhor caminho para atingir os objetivos nela propostos.

A pesquisa tratada neste trabalho é uma pesquisa de caráter exploratório cuja realização se deu na Escola Municipal de ensino Fundamental José Batista de Sousa. localizada a rua Vicente Egidio dos Santos s/n centro Bernardino Batista-PB. A referida pesquisa contou com a participação de cinco professores que lecionam nas series iniciais do ensino fundamental e ainda com a participação de vinte e cinco alunos especificamente do quarto ano.

Estes professores e alunos constituíram-se na população de amostragem sendo estes de de fundamental importância no processamento de coleta de dados, a qual se deu por duas técnicas: a técnica da observação, e aplicação de questionários.

A observação segundo (GIL apud MATOS, 2001) é uma técnica muito utilizada, principalmente porque pode ser associada a outros procedimentos, como a entrevista, por exemplo. Não se trata de uma entrevista sistematizada, mas espontânea na qual o pesquisador em conversa com o respondente pode se aproximar como mais qualidade do objeto pesquisado.

Foi então com o uso dessa técnica que pudemos observar elementos importante que permeiam a sala de aula, a saber: a relação de professores e alunos, a relação de alunos entre

si, a interação dos alunos com os conteúdos, a forma como se dar o processo do ensino aprendizagem, a filosofia de educação adotada pelo professor, entre outros elementos que constituem o espaço da sala de aula.

Durante o processo de observação foram feitos vários registros sendo esses feitos de forma imediata para evitar que fossem esquecidos, e se notados posteriormente. Podemos afirmar que a observação é, portanto uma técnica que aproxima o pesquisador do objeto pesquisado visto que, proporciona importantes subsídios para melhor estudá-lo.

Assim como a observação, a aplicação dos questionários é o importante instrumento na coleta de dados. Segundo (Gil apud MATOS 2001) esta técnica consiste em entregar ao investigado um formulário as quais ele poderá responder independente da presença do investigador. O autor ainda acrescenta que é fundamental que se elabore nesses questionários questões claras e objetivas.

Com base nos conceitos e instruções a cima, os questionários foram aplicados a professores a alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jose Batista de Sousa com o objetivo assim de aprofundarmos nossos conhecimentos acerca da temática em estudo.

3.1.1 - Caracterização da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa, está localizada na Rua Vicente Egidio dos Santos, s/n centro de Bernardino Batista-PB. Pertencendo a rede municipal de ensino, esta escola atende a alunos do nível fundamental I e II no turno matutino e vespertino.

A maioria destes alunos são oriundos de camadas populares com condições socioculturais e econômicas desfavoráveis ao sucesso escolar. Segundo os professores não há uma parceria efetiva entre a escola e a família, visto que, esta ultima só procura a escola quando se sente prejudicada na bolsa escola, ou quando se depara com a reprovação dos filhos.

Em relação ao espaço físico a instituição apresenta a seguinte estrutura: oito salas de aula, uma sala de professores, uma diretoria, três banheiros, uma cantina, e uma sala de videos

e um laboratório de informática contemplado pelo programa PROINFO. Além da televisão e o computador, a escola conta ainda como recursos uma máquina de Xerox e um mimeógrafo.

Em relação ao corpo docente, a escola apresenta atualmente um quadro de vinte e seis professores, dois gestores e um coordenador, este com habilitação em letras atendendo do primeiro ao nono ano. Dos professores que lecionam nos anos iniciais, três ainda não são graduados, inclusive a professora do quarto ano que ainda é graduando do curso de letras.

Um dos problemas mais agravantes que encontramos na escola em pauta é a falta do PPP (Projeto Político Pedagógico). A privação desse suporte leva os professores a conduzirem seus trabalhos embasados apenas no plano de curso e nos planos de aula (este último, por alguns professores).

Sem um suporte teórico, sem uma equipe pedagógica organizada, e com alguns profissionais desqualificados, a referida escola foi contemplada em 2005 com o IDEB mais baixo da Paraíba. Para se ter uma idéia, o número de alunos matriculados em 2005 na terceira serie desta escola foi igual a trinta e três alunos. Destes 9 evadiram e 9 ficaram reprovados, ou seja mais de 50% fracassaram. Em 2006, houve uma diminuição no índice de reprovação, de 27 alunos matriculados neste ano, 2 ficaram reprovados e 4 evadiram. Entretanto, se analisarmos o aproveitamento geral dos alunos nas séries iniciais do referido ano, constataremos que 125 alunos matriculados, 15 abandonaram e 29 ficaram reprovados, somando assim um total de 44 alunos.

Em 2007, o número de reprovados no 4º ano voltou a aumentar, de 32 alunos, 6 foram reprovados e 3 abandonaram. Em 2008, o número de alunos matriculados neste curso baixou para 23, destes, 2 evadiram e o número de reprovados também foi 6,

Analisando o quadro de aproveitamento dos alunos da referida escola nos últimos anos, o que é mais intrigante é que grande parte dos alunos quando chegam ao 6º ano não conseguem acompanhar o curso, o que resulta num alto índice de reprovação nesta etapa.

Diante dos dados descritos, presume-se que apesar do índice de reprovação não ter sido tão alto nos últimos 2 anos, um outro problema inerente a avaliar evidencia-se os alunos estão sendo promovidos sem que lhes seja assegurada a de vida aprendizagem.

3.2 - Análise dos dados

Os dados a serem analisados foram coletados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jose Batista de Sousa em Bernardino Batista-PB. A presente coleta foi realizada com o objetivo de conhecer melhor o posicionamento dos professores e alunos a respeito das práticas avaliativas que se dão no cotidiano da referida escola.

Sendo então professores e alunos o principais sujeito envolvido na temática a avaliação, foram estes que nos forneceram importantes informações, das quais necessitávamos para melhor estudarmos avaliação em toda sua complexidade.

O questionário dos professores foi composto por oito questões sendo estes respondidos por cinco profissionais que lecionam nas series iniciais do ensino fundamental. Os questionários destinados aos discentes foram respondidos por vinte e cinco alunos especificamente do quarto ano.

É oportuno ressaltar que as análises que se seguem tiveram como subsídios complementares os registros feitos durante o estagio de observação. Estes registros fora feitos em caderno de campo cuja informações constituíram-se como importante suporte para melhor analisarmos os dados a seguir. Os questionários destinados aos discentes respondidos por vinte e cinco alunos, especificamente do quarto ano do ensino fundamental.

É oportuno ressaltar que além dos questionários foi utilizado também como subsídio de análise os registros feitos durante o estagio de observação. Estes registros foram feitos no caderno de campo, cujas informações contidas foram utilizadas como importantes suportes para melhor analisar os dados a seguir.

3.2.1 - A postura dos docentes

Com objetivo de conhecer melhor a postura dos professores a cerca da temática avaliação, especialmente das práticas que ocorrem na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa, nove questões foram sistematicamente elaboradas e é de suas respectivas respostas que faremos a análise a seguir.

Numa ordem lógica a primeira pergunta feita aos docentes foi: Como você concebe o ato de avaliar? Dos cinco professores que responderam a pergunta, quatro deram respostas comuns e nas quais encontramos um posicionamento que reflete uma concepção formativa de avaliação.

Na concepção destes professores classificados por A, B, C, D e E o ato de avaliar ultrapassa um momento de provas, trabalhos, ou mesmo um momento de atribuir notas. Para eles avaliação é um processo de acompanhamento constante do aprendizado do aluno, onde se busca de forma dialógica, diagnóstico e dificuldades para que a partir destes o professor passa reorientar sua prática pedagógica. Nesse sentido a visão dos professores é condizente ao de Luckesi (1997, p.150) quando ressalta que avaliação *“só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.*

Diante dessa concepção de avaliação constatamos que o professor “E” ainda assume uma postura tradicional diante da temática, pois concebe-a restritamente como verificação da aprendizagem *“A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez direciona o objeto numa dinâmica de ação” (op.cit 1998, p. 150).* A verificação da aprendizagem é uma das funções da avaliação, o que não nos permite reduzi-la a isto. A avaliação não pode ser vista como uma prática desarticulada da prática educativa.

Em continuação aos questionários perguntamos aos professores: Em sua opinião até que ponto as normas institucionais podem interferir na prática avaliativa? Para essa pergunta, tivemos duas respostas comuns; a resposta da professora “A” e da professora “B”. Ambas afirmam que a imposição de notas exigidas dentro de um determinado período, impede muitas vezes uma prática avaliativa mais cautelosa.

Concordamos com as afirmações das professoras, visto que, o sistema de ensino prima pela ordem burocrática sem no entanto considerar os imprevistos que possa surgir em um determinado período letivo. muitas vezes o aluno não consegue atingir plenamente os objetivos propostos para o início do bimestre, por exemplo, mas, suas medias não significam dizer que ele não evoluiu, nem também nos oferece subsídios suficientes para concluirmos que este aluno não irá atingir os objetivos propostos para o ano letivo.

Um educador que se preocupa com as questões avaliativas deve ter ao seu dispor diferentes registros nos quais conste todo o processo de evolução dos alunos. Esta é uma

forma de evitar a reprovação injusta ou mesmo a promoção de um aluno que não disponha de competências para tal. Entre os registros mais comuns estão os portfólios nos quais se arquivam as atividades dos alunos, o parecer do professor, o parecer dos pais e ainda o parecer do próprio aluno. Somente compartilhando a avaliação o aluno poderá ser considerado numa dimensão maior.

A professora “C” em resposta ainda a questão dois cometeu um equívoco ao dizer “a lei exige que os alunos sejam aprovados mesmo quando não atingem as metas previamente estabelecidas”

Discordamos da professora, pois na verdade não há na lei nem um artigo que obrigue o professor aprovar aluno sem que lhes seja assegurado a devida aprendizagem. “A” LDB é bem clara quando enfatiza que os aspectos qualitativos deve superar os quantitativos. Além disso, a lei esclarece que o aluno deve ser recuperado ao longo do ano. Outra resposta que nos pareceu insatisfatório foi a professora “D” percebe-se em sua resposta uma preocupação intensa no cumprimento das normas estabelecidas. Ela diz o seguintes: “Minha prática deve condizer com as normas da instituição na qual trabalho”.

As normas de uma instituição devem na verdade serem consideradas. O que não é certo é aceitarmos as regras impostas sem analisarmos sua contribuição para o desenvolvimento do aluno. É oportuno ressaltar que as regras aqui tratadas diz respeito as formas de avaliar, dos instrumentos utilizados, das formas de recuperar o aluno, enfim, trata-se das normas inerentes à avaliação.

Sabemos que muitas vezes o PPP (Plano Político Pedagógico) e o regimento escolar são elaborados sem nenhuma participação dos professores. Ou seja, são elaborados apenas para atender exigências burocráticas, sem nenhuma contribuição com o real desenvolvimento dos alunos. Por isso, o professor de ter consciência do seu real papel e preocupar-se em primeiro lugar com o desenvolvimento do educando.

Para verificar o desenvolvimento do aluno, o professor precisa estabelecer critérios ao avaliá-lo. Para conhecermos os critérios mais utilizados pelos professores, indagamos aos mesmos que critérios são para eles considerados importantes no momento de fazer uma avaliação final?

Todos os professores ressaltaram a participação do aluno durante as aulas como principal critério a ser considerado. O professor "E" ainda acrescentou o compromisso dos alunos com as atividades escritas.

A participação do aluno em sala, é sem dúvida um importante critério a ser considerado na avaliação. É por meio da oralidade, da exposição de opiniões, que analisamos até que ponto o aluno compreendeu o conteúdo trabalho.

Na oportunidade é bom lembrar que às vezes o aluno aprendeu, mas por timidez, ou por dificuldades de se socializar não expõe suas idéias, além disso, muitas vezes por ser uma turma numerosa, nem todos têm igual oportunidade de falar. Portanto, o professor deve ter cautela neste momento, fazendo antes de tudo uma auto-avaliação para constatar o que ele mesmo fez em prol da participação efetiva de todos, não só durante às aulas em sala mas em todo processo da aprendizagem.

Após abordarem os critérios na avaliação os professores responderam a questão cinco que trata dos instrumentos utilizados na avaliação. Com exceção da professora "C", todos mencionaram trabalhos individuais e, em equipe como dois dos instrumentos utilizados.

A promoção do trabalho em equipe é sem duvida um rico instrumento, uma vez que, viabiliza a socialização da turma, além de propiciar a troca e ampliação de conhecimentos entre membros. O trabalho individual também é importante e porque não dizer é indispensável. É nos trabalhos individuais que conhecemos o nível de conhecimento de cada um, suas dificuldades, seus avanços, seu jeito de fazer, e enfim suas reais necessidades.

Os professores "D" e "E" além dos instrumentos citados acima, mencionaram a pesquisa como um importante instrumento de avaliação. Na verdade a pesquisa é um rico instrumento, pois desprende o aluno do uso exclusivo do livro didático, levando-o a consultar outras fontes, o que lhes propicia uma ampliação de conhecimentos que lhes capacita a confrontar os diferentes conceitos e argumentos apresentado por diferentes autores.

Um outro instrumento citado foi o debate em sala. Para a professora "B" e "C" abrir espaço para ouvir o posicionamento dos alunos é de suma importância na construção da aprendizagem. O debate é sem dúvida, uma estratégia que propicia o desenvolvimento da oralidade, além de ser um momento de confronto entre o que os alunos acham e o que sistematizam o livro didático.

O debate é também importante para que o aluno socialize sua opinião, levante suas hipóteses, seja incentivado a justificar suas opiniões e também para aprender a ouvir os outros respeitando seus posicionamentos.

Apesar de sua relevância como instrumento de avaliação, não concordamos que o debate seja utilizado como único instrumento para avaliar, como colocou a professora "C". Existem outras habilidades no aluno que devem ser avaliadas como, por exemplo, a capacidade de produzir textos coerentes, de escrever ortograficamente correto, de resolver problemas matemáticos entre outras competências que não podem ser avaliadas por meio de debates.

A prova, para nossa surpresa, só foi mencionado por dois professores; a professora "A" e a professora "B". Na visão desses professores a prova é um instrumento tão importante quanto os demais desde que esta não seja trabalhada como único instrumento, nem sirva apenas como um meio de punir os alunos. Concordamos com o pensamento das professoras, se a prova é elaborada no sentido de explicar o que foi trabalhado na sala por que não utilizá-la? Para Hoffmann (1994: p 34) a prova é eficiente se tiver caráter operatório, ou seja, *"se longe de serem mecânicos questionários, testes ou exercícios, for um momento a mais para o aluno viver internamente a construção ou reconstrução de conceitos ao longo do caminho da aprendizagem"*

Além disso, sendo um dos papéis da avaliação o de inclusão, devemos familiarizar os alunos com a prova, já que esta ainda é um dos principais instrumentos utilizados em concursos, vestibulares entre outros processos seletivos que o aluno inevitavelmente precisará para ingressar no mercado de trabalho.

Dando sequência ao questionário a 6ª pergunta foi: qual a sua postura diante dos erros cometidos pelos os alunos? Na essência das respostas percebe-se uma visão comum entre todos os respondentes em relação à questão do erro. Numa perspectiva Piagetiana, todos os professores encaram os erros como ponto de partida através do qual, o professor pode reorientar sua prática. Nesse sentido, os erros não são vistos pelos professores como indicio de fracasso, mas como pistas que demonstram como os alunos relacionam os conhecimentos que já tem com os novos que estão adquiridos. Em consonância a colocação dos professores afirma Luckesi (1997, p.57)

Se nossa conduta fosse a de castigar não teríamos a oportunidade de reorientar e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrario, teria um

prejuízo no seu crescimento e nos perderíamos a oportunidade de sermos educadores.

Diante dos exposto, podemos afirmar que o pensamento dos professores em relação aos erros está fundamentado numa concepção construtivista de educação, o conhecimento não é tido com uma reprodução fiel do conteúdo, mas como um processo em constante construção. Assim sendo, o erro é visto como um momento de questionamento e levantamento de hipótese enfim de aprendizagem.

Por ser aprendizagem o foco mais importante em nossa proposta formulamos a 7ª questão da seguinte forma: como você vê os diferentes níveis de aprendizagens de seus alunos? De acordo com o professor "E", os diferentes níveis de aprendizagem são decorrentes das diferentes histórias de vida sócio cultural e econômico dos alunos.

De fato o professor está certo; o contexto sócio econômico das crianças influencia sem dúvida na aprendizagem. Não podemos fechar os olhos para as diferenças que existem no acesso a tecnologia na estrutura familiar na visão de mundo e de educação que estas crianças trazem consigo. No entanto, não podemos ver as diferenças unicamente num ângulo sociológico devemos considerar outros fatores importantes que também interferem no processo de aprendizagem como, por exemplo: a pré disposição do aluno para aprender determinados conteúdos o fator genético que influencia no aspecto cognitivo e ainda a dinâmica do trabalho pedagógico que nem sempre favorece de forma igualitária a aprendizagem.

Por isso, é imprescindível que o educador faça uso de diferentes estratégias a fim de promover oportunidades iguais de aprendizagem a todos. Por terem ritmos de diferentes aprendizagens os alunos devem ter ao seu dispor diferentes caminhos para aprender. Acreditamos que foi com esse pensamento que as professoras "B" e "D" disseram que as diferenças de aprendizagem são para elas uma alerta de que nem todos se favorecem de determinada estratégia, e por tanto, é preciso que haja uma diversificação das mesmas para assim atender a heterogeneidade da turma.

Cumpramos ressaltar, que as diferenças de estratégias não equivale a trabalhar diferentes conteúdos para diferentes graus de dificuldades. O professor pode trabalhar os mesmos conteúdos diferenciando os procedimentos, os instrumentos tendo convicção de que as respostas não serão dadas de forma homogênea. No uso de qualquer que seja a estratégia o

importante é o educador ter predefinido que habilidades desejam desenvolver nos educandos. Pensando nisso, foi então que formulamos a 8ª questão: ao avaliar que competência você deseja desenvolver com seus alunos?

As professoras “A” “B” e “D” ressaltaram que nas series iniciais o domínio da leitura e da escrita como função social consiste numa das mais importantes competências a serem desenvolvidas. Segundo elas o domínio dessas habilidades deve ocupar o primeiro lugar no plano do professor, visto que, ambas são sem dúvidas as conquistas que mais contribuem para inclusão do individuo na sociedade.

O professor “E” além de enfatizar o desenvolvimento da oralidade e da escrita abordou o desenvolvimento do cálculo como uma necessidade básica no mundo moderno. De certo a matemática possui um campo amplo de aplicação na contemporaneidade, podemos perceber as formas geométricas em vários espaços obter informações por meio de gráficos tabelas, por isso, o aluno deve dispor de competências matemática para melhor interagir na vida social.

Além das competências acima outras importâncias deveriam ter sido acrescentadas como, por exemplo, o desenvolvimento da consciência ambiental da generosidade dos bons costumes e enfim de outras competências que competem a escola para formação de cidadãos éticos críticos e autônomos.

Diante das colocações analisadas a cima percebe-se o importante avanço nas concepções dos professores em relação à avaliação. No entanto, há ainda um distanciamento entre seus discursos e as praticas efetivas destes em sala de aula. Num âmbito nacional a qualidade do ensino ainda deixa muito a desejar, e na escola em estudo apesar de ter havido um redução do fracasso escolar em 2008, é preciso a escola defina estratégia que combata plenamente a repetência e favoreça a todos o acesso a cultura e ao conhecimento pois estes constituem um dos papeis da avaliação.

3.2.2 - A postura dos discentes

Sendo os alunos os principais sujeitos envolvidos no processo avaliativo, não poderíamos deixar de tomar ciência do que estes pensam sobre as praticas avaliativas adotada

nas escolas, especialmente, na Escola Municipal José Batista de Sousa. Foi então com este objetivo que elaboramos sistematicamente dez questões de múltipla escolha e aplicamos a vinte e cinco alunos do quarto ano da referida escola. As questões elaboradas com suas respectivas respostas serão abaixo analisadas, já que se constituíram num importante instrumento para o presente trabalho.

Seguindo uma ordem lógica, a primeira pergunta feita aos alunos foi: O que você compreende por avaliação? Dos vinte e cinco alunos que responderam, vinte e dois deles para nossa surpresa marcaram a alternativa d: Momento de aprendizagem.

A escolha desta alternativa nos permite compreender que embora de forma lenta, o conceito de avaliação vem sendo aos poucos redefinido. Ou seja, os próprios alunos já percebem que a ação avaliativa não se dá de forma dissociada do processo educativo. Desse modo, a percepção dos alunos acerca da temática avaliação condiz com o de Hoffman (2005, p. 15) “*O processo avaliativo se desenvolve concomitante ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos*”.

Nesta perspectiva a avaliação não é sinônimo de resultado, ou seja, os registros que são feitos sobre o desempenho bimestral, por exemplo, é só um momento de informação como este tem percorrido o seu caminho até um determinado momento. Da mesma forma, o sentido essencial desses registros é servirem de subsídios para a continuidade das ações educativas do próprio professor, ou dos outros posteriores.

Na segunda questão, por sabermos que a prova continua ainda um dos princípios instrumentos de avaliação indagamos: Como você se sente nos dias de prova? Para nossa surpresa apenas cinco alunos de afirmaram-se nossa sentir ansiosos, os demais escolheram a alternativa C; confiante. Com estas respostas, percebe-se que a prova não tem sido aplicado apenas com o intuito de punir, mas como um momento de construir conhecimentos, detectar avanços, dificuldades entre outras funções que favorecem a aprendizagem.

A fim de saber até que ponto a prova está presente nas práticas avaliativas, perguntamos na terceira questão: Que instrumentos seu, professor utiliza para avaliar sua aprendizagem? De forma unânime todos escolheram a alternativa em que incluía provas, trabalhos individuais, e trabalhos coletivos.

O professor deve realmente diversificar os instrumentos de avaliação, para poder assim ter uma única mais global do desenvolvimento do aluno. As atividades individuais são relevadas e imprescindíveis, pois são elas que fornecem informações que expressam as dificuldades e habilidades particulares. Além disso, é a partir dos diagnósticos obtidos nestas atividades, que o educador poderá traçar estratégias ajustáveis a cada um em sua singularidade.

Apesar de sua relevância, há necessidades que as atividades individuais não podem superar como por exemplo, a socialização da turma, a troca de idéias, e enfim a construção conjunta de conhecimentos. A escola é sinônima de interação. Isto é, um espaço onde convivemos com pessoas diferentes, idéias diferentes, jeitos diferentes e por isso, precisamos de oportunidades que nos integre á essas diferenças e nos faça valorizá-la na sua riqueza.

Nesta perspectiva, é plausível trabalhar atividades coletivas, na mesma proporção em que se trabalham as atividades, individuais, visto que, ambas suprem tanto necessidades como comuns. Acerca deste assunto diz (HOFFMAN 2005 p. 16) *“É função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos sem, entretanto, deixar de privilegiar a evolução, individual ou de promover ações mediadoras que tenham sentido para o coletivo”*

Continuando na sequência das perguntas, indagamos na quarta questão: Como você se sente ao tirar notas baixas? Como já esperávamos vinte alunos afirmaram que se sentiam decepcionados. A decepção ainda pensa no processo avaliativo. Ou seja, os alunos temem as notas baixas, porque as enxergam como sinalizadoras do seu fracasso e conseqüentemente da reprovação.

Desse modo fica explícito que a avaliação com função classificatória ainda é bem presente nas escolas. Como sabemos uma avaliação que tem como foco a nota, tende a fazer uma leitura negativa mais para reprovar, do que para aprovar, por destacar apenas o não-dito, o não feito o não-sido, o não-alcançado, enfim é uma prática avaliativa que ignora a multidimensionalidade do aprender.

A quinta questão feita nos discentes está relacionada à questão anterior, pois consiste em saber que atitudes o professor toma diante dos erros deles. Em unanimidade os alunos optaram pela letra C: Busca melhorar a aprendizagem. Com base nessas respostas, podemos dizer que apesar dos alunos sentirem-se decepcionados diante das notas baixas, há uma postura coerente do professor em relação às mesmas. Ou seja, há uma busca de favorecer

melhores oportunidades de aprendizagem, de um replanejamento do fazer pedagógico, partindo dos erros detectados. Com esta concepção de erro “*cada resposta dada pode ser aprofundada, discutida, ampliada, o que não a caracteriza como errada*” (ESTEBAN 2006, p.141).

Ainda ressaltando a importância da aprendizagem indagamos aos alunos: você se sente participante ativo do processo de aprendizagem? Satisfatoriamente vinte um alunos disseram que sim: O processo de aprendizagem, deve se der na verdade pelo princípio diálogo, onde educador e educando interagem mutuamente e buscam de forma conjunta a construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, o aluno não é visto como sujeito passivo da aprendizagem, e destituído de conhecimento. O aluno é tido não como objeto, mas, como sujeito da aprendizagem traz consigo conhecimentos prévios que precisam ser sistematizados na sala de aula pela mediação do professor.

A socialização dos conhecimentos prévios trago pelos alunos e o seu envolvimento nas aulas, depender em grande parte do professor. Para Hoffmann (2005 p. 56)

O objetivo do professor [...] é o de assegurar o máximo envolvimento possível do aprendiz, tornando-o co-responsável participe do seu progresso por meio da interlocução apontando-lhe avanços, devolvendo e comentando tarefas, conversando com ele e mediando conflitos.

A afirmação acima, nos remete a pergunta sete: como o professor incentiva sua participação nas aulas? Em consonância com a afirmação acima dezoito alunos assinalaram a letra A: com perguntas. Os demais alunos assinalaram letra B: com apresentação de trabalhos.

Partindo do pressuposto que a interlocução é a maior expressão de participação, ambas as alternativas são coerentes, visto que, proporcionam o desenvolvimento da oralidade e a interação entre aluno e professor e aluno entre si.

Ainda em relação às aulas perguntamos na questão oito. O que é mais enfatizado durante as aulas? Entre aprendizagem, notas e frequência, vinte e quatro alunos responderam: a aprendizagem. Estes posicionamentos nos permitem compreender que a concepção de educação vem sendo aos poucos redefinida, isto significa que a concepção de avaliação também vem sendo redimensionada.

É óbvio que as práticas avaliativas vigentes ainda não comportam todos os elementos de uma avaliação correta, mas, tem se visto ao menos o reconhecimento dos professores de que, a aprendizagem deve ter prioridade no processo educativo.

Na tentativa, então de investigar como a aprendizagem dos alunos vem sendo avaliativo, perguntamos na questão nove: Para você a avaliação praticada em sua escola está mais voltada para uma avaliação qualitativa, ou quantitativa? Dos vinte e cinco alunos dezessete consideram-na qualitativa.

Na verdade, quando se trata de avaliar o desempenho escolar, não se pode quantificar todos os seus aspectos por meio de atribuição de notas ou cálculo de média. O desempenho do aluno não pode ser medido, ele deve ser analisado numa dimensão qualitativa. Toda as manifestações e tarefas dos alunos devem ser consideradas na sua criatividade, profundidade de argumentação, originalidade de idéias, estratégias utilizadas, entre outros aspectos complexos que não podem ser relatadas através de números. Nesta perspectiva a avaliação deve ser: *“Realizada durante o processo de ensino a aprendizagem é objetiva oferecer um acompanhamento efetivo de seu desempenho permitindo alterações ao longo do curso (SANTOS 2005, p.23)”*

Nessas circunstâncias, podemos afirmar que a quantidade é apenas uma das dimensões da qualidade, que por sua vez, constitui-se num atributo mais amplo e procura vê para além da simples percepção.

Como última questão, para concluir o questionário indagamos aos alunos se estes já foram incentivados à se auto- avaliar. Vinte e um alunos assinalaram que sim, ou seja, esses alunos consideram-se participantes ativos de sua própria avaliação.

Segundo Hoffmann, (2005 p. 36) auto avaliar-se *“significa responsabilizar-se pela própria aprendizagem buscando superar-se a cada dia, construindo novos conhecimentos”*. Nesse entendimento, a auto avaliação tem o sentido de levar o aluno a tomar consciência sobre o seu processo de aprendizagem. Isso requer uso de instrumentos sistemáticos adequados como portfólios, relatórios ou dossiês. Nesses registros o aluno pode expressar seu pensamento, sobretudo em relação a si próprio, aos seus sentimentos e sobre suas expectativas em relação a escola.

Diante das análises acima, podemos afirmar que a contribuição dos alunos foi de fundamental importância para aprofundar nossos conhecimentos acerca da tão complexa temática-avaliação.

3.3 - Análise da experiência pedagógica

As discussões a serem discorridas, constituem numa análise da experiência que tivemos como estagiários na *Escola Municipal de Ensino Fundamental José Batista de Sousa*, em Bernardino Batista-PB. O estágio se deu entre o mês de setembro e outubro do ano em curso, e teve como finalidade primordial conceder-nos um espaço, no qual, pudemos aproximar a teoria da prática e concomitantemente analisarmos seus respectivos papéis na profissão docente.

Com vistas a atender os objetivos expostos, aproveitamos o espaço concedido para juntos aos 25 alunos do 4º ano, trabalhamos na prática, o que temos teoricamente defendido acerca da avaliação. Desse modo, é relevante lembrar que a concepção de avaliação, por nós defendida, é a avaliação formativa tendo esta por, pano de fundo uma teoria pedagógica construtivista.

Embasados nesta teoria, assumimos na sala de aula uma postura pedagógica na qual, a avaliação foi utilizada como suporte que subsidiou os educandos a continuarem o seu caminho a partir de onde estavam, tomando cada um, consciência de si mesmo, de seu processo, de seu valor, de suas possibilidades e de seus limites.

Segundo esse paradigma de avaliação, julgamos então necessário no primeiro dia de estágio abrir um espaço para discutirmos como se daria nosso processo de avaliação. Ao iniciar a discussão um aluno manifestou-se : Não gosto de trabalhos em grupo, pois uns fazem e todos recebem a nota igual. Ao ouvirmos o aluno, deixemos claro que as atividades em grupo não seriam descartadas, no entanto, ao fazermos a avaliação final de cada conteúdo ou disciplina levaríamos em consideração a postura individual de cada aluno durante todo o processo de aprendizagem.

Na oportunidade, refletimos ainda sobre a importância do trabalho em grupo como instrumento favorável a interação da turma, à ampliação de idéias e trocas de experiências.

Explicitemos então, que *“os diferentes saberes dos alunos, que cooperam entre si e debatem os assuntos, é um fator fortemente favorecedor da melhoria das aprendizagens. (HOFFMANN 2005 p.16)*

Com essa reflexão, tentamos demonstrar aos alunos que o foco da nossa avaliação estaria voltada para a aprendizagem e não para atribuição de notas. Nessa dimensão, qualquer instrumento utilizado teria como fim a melhoria do processo ensino - aprendizagem.

Desse modo, ainda no primeiro dia de estágio fizemos um levantamento acerca das principais dificuldades da turma nas diferentes disciplinas. O objetivo aqui foi verificar as condições prévias dos alunos, a fim de prepará-los para o estudo da matéria nova e dar sequência a unidade didática de forma a adequar os planos pré-elaborados as reais necessidades da turma.

Considerando, então, as informações obtidas pudemos obter um diagnóstico geral da turma e orientar nosso trabalho, numa perspectiva de superar as dificuldades encontradas. Em Português, por exemplo, ao constatar que a maioria dos alunos afirmaram ter dificuldades na leitura e interpretação de textos, adotamo-as como atividades primordiais =, visto que a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento, e sem a qual a aprendizagem em qualquer disciplina fica comprometida.

Dada a necessidade de domínio de leitura, organizamos nosso planejamento diário de forma a garantir cotidianamente o momento da leitura. Cumpre ressaltar que as leituras não se deram de frases isoladas, mas de textos selecionados de acordo com as necessidades cognitivas dos alunos, respeitando assim seus momentos e situações vividas.

A cada texto lido, enfatizamos sua importância impulsionando os alunos a entenderem que, diferentes intenções, implicam diferentes formas de escrever diferentes gêneros textuais. Assim, ao trabalharmos a música poética, Asa Branca, propomos aos alunos que refletissem e discutissem em pequenos grupos as seguintes questões: Por que poema o autor utiliza uma linguagem coloquial? Qual o assunto central do texto? Por que o autor compara à terra a fogueira de São João? Que condições o autor impõe para voltar ao sertão?. Após mediarmos o diálogo e interação entre os grupos, dentre as alternativas exposta acerca do assunto central do poema , todos apontaram como correta a alternativa que estava relacionada a migração dos nordestinos devido a seca no sertão

A resposta consensual da turma, nesse contexto, nos fez acreditar que os procedimentos metodológicos utilizados promoveram a aprendizagem de todos. No entanto, isso não nos possibilitou concluir que todos já haviam desenvolvido a habilidade plena de ler e interpretar. Continuamos à cada aula o trabalho com diferentes gêneros e estruturas textuais, possibilitando aos alunos diferenciar a funcionalidade de cada gênero, e da própria linguagem escrita.

Concomitantemente as atividades de leitura, trabalhamos também a gramática prevista nos planos. A partir dos textos refletimos sobre os tempos e flexões dos verbos neles inseridos. Ao trabalharmos o texto Menino Maluquinho, pedimos a turma que descrevessem como era o Menino maluquinho e a partir dessa estratégia introduzimos o conceito de adjetivo.

Assim como a semântica trabalhamos a ortografia a, acentuação, a pontuação tendo sempre como foco o texto. É relevante ressaltar, que durante todo o processo de execução das atividades em sala; fossem elas individuais ou coletivas, fizemos registros cotidianamente das posturas de cada aluno durante as aulas. Esses registros foram feitos para levar a efeito a função investigativa da avaliação, que busca entender aspectos objetivos e subjetivos que permeiam as respostas dadas por nossos alunos, durante as atividades propostas.

A avaliação impregnada, com a idéia de investigação, constitui, segundo Esteban uma alternativa:

O que significa a resposta do (a) aluno (a)? Que informações podem dar ao (a) Professor (a) sobre seu processo de aprendizagem/ desenvolvimento? Quais conhecimentos estão presentes em sua resposta? Há diferenças entre sua produção individual e coletiva? Que desconhecimentos demonstram? Que conhecimentos estão sendo esboçados? Que tipo de ação deve ter o (a) professor (a) para auxiliar a aprendizagem? Quais pontos do processo não estão claros para o (a) professor (a)? De que novos conhecimentos necessitam? (2006 . p165)

Os questionamentos acima evidenciam a riqueza que podemos encontrar nas diferentes formas de evolução de cada aluno. Ao analisar como cada um prossegue em seu processo de aprendizagem, podemos identificar até que ponto nossos procedimentos estão contribuindo para a efetivação de uma prática avaliativa democrática, ou seja, uma prática que favoreça a inclusão e o desenvolvimento coletivo.

A fim de promover uma avaliação justa, procuremos os instrumentos e procedimentos avaliativos, com vistas, assim a atender as demandas decorridas da heterogeneidade da turma. Esta postura de avaliação se ratifica no pensamento de Libâneo quando diz que:

A avaliação deve ajudar todas as crianças a crescerem: os ativos e os apáticos, os espertos, e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível sócio-econômico nem nas suas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem. (1994:201)

Concebendo a avaliação como parte integrante e essencial do processo educativo, podemos dizer que ela deve estar articulada aos objetivos, conteúdos e métodos que são expressos nos planos e desenvolvidos no decorrer das aulas. Foi considerando esta relação, que julgamos coerente avaliar na disciplina de Português, o nível de compreensão dos alunos a respeito dos diferentes gêneros textuais, o desenvolvimento da oralidade, a competência de produzir textos coerentes e a habilidade de usar adequadamente a lingüística trabalhada.

Cumpramos ressaltar, que ao avaliarmos tais competências, não perdemos de vista os diferentes ritmos e estratégias de aprendizagem características de cada um. Desse modo, ao avaliarmos, fizemos uma retomada de cada um, para assim detectar em que aspectos avançaram e em quais precisavam melhorar.

Assim como em Português, procuramos nas demais áreas trabalhar a avaliação de forma processual e numa perspectiva de construção do conhecimento. Em matemática, ao trabalhar a resolução de problemas, pudemos perceber que nem sempre os alunos usam os mesmos procedimentos para chegar ao mesmo resultado. Alguns usavam desenhos, outros usavam cálculos numéricos, e outros o cálculo mental.

Diante dos diferentes caminhos percorridos pelos alunos, compreendemos que a avaliação da resolução de problemas deveria considerar o “processo” da resolução por parte do aluno, e não somente o resultado apresentado.

Nesta perspectiva, procuramos valorizar as estratégias individuais apresentada pelos alunos, visto que, por meio delas pudemos perceber como cada um compreendeu o problema, que tipos de recursos utilizou para resolvê-lo, e que aspectos mereciam ser destacados em suas ações.

Na prática pedagógica, procuramos conceber a resolução de problemas como um processo criativo; proporcionamos aos alunos oportunidades de inventar, explorar, e enfim de socializar e respeitar as diferentes estratégias por eles utilizadas. Esta forma de avaliar o desempenho do aluno, não pode ser confundida ao fato de ignorar os erros por eles cometidos. Ao contrário, devemos ter o zelo de promover aos educandos o saber sistematizado.

No decorrer da experiência uma aluna ao resolver um problema de subtração, colocou R\$ 4,20 como resposta a R\$ 10,00 menos R\$ 6,80. Ao avaliar a resolução dada pela aluna, não observamos apenas o resultado. Procuramos analisar a evolução cognitiva da mesma, e julgamos pertinente, intervir no seu processo de aprendizagem, fazendo-a aprender convencionalmente o processo de subtração onde os algarismos superior e a direita, são menores, que, os inferiores.

Nesta dinâmica de trabalho, procuramos perceber o erro do aluno como indica do seu processo de construção de conhecimentos, ou seja, pudemos frente ao erro compreender o trajeto seguido pela aluna, valorizando a sua produção de buscarmos converter “o *não saber, estático, negativo e definitivo em ainda não saber provisório, relativo e potencial*” (ESTEBAN, 2001, p.23)

A autora acima considera excludente a dicotomia entre o acerto e erro, tornando a avaliação escolar uma prática que desvaloriza os saberes, impede o diálogo, funcionando apenas como instrumento de controle, e de limitação tanto das atuações de alunos, como de professores no contexto escolar. Ela ainda destaca que aquilo que dizemos sobre o nosso aluno é apenas uma parte do que pode ser dito, ou seja, é apenas o que nós vimos. Em consonância ao pensamento da autora destaca os PCN's

[...] se todos os erros forem tratados da mesma maneira, assinalando-se os erros e explicando-se novamente, poderá ser útil para alguns alunos, se a explicação for suficiente para esclarecer algum tipo particular de dúvida, mas é bem provável que outros continuarão sem compreender e sem condições de reverter a situação (1997, p.59)

Ao avaliar as situações vivenciadas em todas as áreas de conhecimento, cuidamos em não repetir o erro de apenas constatar e pontuar as dificuldades, mas também de decidir que tipos de encaminhamentos e intervenções poderíamos inserir em nossa prática pedagógica para que os alunos superassem suas dificuldades.

Uma das estratégias utilizadas para facilitar a aprendizagem dos alunos, foi a relação que procuramos manter entre os conteúdos trabalhados e as experiências, vivenciadas pelos eles no dia-a-dia. Assim, ao trabalhar a paisagem, em Geografia, trouxemos para sala, fotos com a paisagem local onde, nas quais, puderam perceber as características da cidade antes e após sua emancipação política.

A leitura dos fatos com a paisagem local, promoveu aos alunos a habilidade em comparar paisagens, perceber nela os elementos naturais e culturais, e ainda a capacidade de compreender a participação do homem como principal sujeito responsável pela modificação da paisagem.

É relevante ressaltar a interdisciplinaridade do conteúdo acima, com a disciplina de História. Afinal, os alunos devem compreender que ao analisar uma paisagem, ele está interpretando a organização e até mesmo o processo histórico do lugar retratado. Desse modo, consolidamos o estudo dessa unidade com a construção de duas maquetes, distintas, entrevistas aos adultos sobre as modificações ocorridas no lugar, além da exposição das atividades realizadas.

O processo de realização das atividades, nos possibilitou avaliar a desenvoltura de cada aluno, o nível de compreensão destes, acerca dos conceitos trabalhados em classe, sua percepção, como sujeitos participes de uma sociedade em constante modificação, além dos aspectos atitudinais, como por exemplo, o respeito pela natureza e o espírito de responsabilidade para conservá-la especialmente, o próprio bairro onde moram.

Como vimos, a importância de trabalhar os conteúdos aproximando-os da realidade do aluno, encontra-se no fato deles perceberem a importância desse conteúdo para o seu convívio social e cultural e não apenas como uma seqüência didática que deve ser estudada para ser cobrada em uma prova. Quando o objeto em estudo tem sentido para a vida prática do aluno, os momentos de prova ou trabalhos representam mais um momento de construção, ou reconstrução da aprendizagem.

Trabalhando, então, com uma perspectiva de dar significado aos conteúdos, procuramos trabalhá-los de forma interdisciplinar nas diferentes áreas. Desse modo, ao refletirmos em geografia sobre a importância de cuidar da natureza, incorporamos o estudo da água em Ciências, ressaltando assim sua importância para a vida na terra, e as possíveis consequências que podem advir do seu desperdício. Ao discutirmos essa temática um aluno

questionou: Na série, anterior estudamos que na terra há mais água do que terra. E aí discutimos que era verdade, porém, dessa água, apenas uma pequena parte é doce, e além disso, tem a questão da disponibilidade e sua má distribuição pelo território. Na oportunidade, exemplificamos que no Brasil há abundante água na Amazônia, enquanto o nordeste sofre com prolongadas secas.

Dada as discussões, os alunos demonstraram entender o porquê de não desperdiçar a água. E após as discussões propomos aos alunos que analisassem como a água chegaria as suas casas e demonstrassem com desenhos. Pedimos ainda que investigassem a qualidade da água, como ela era consumida em suas casas e que medidas poderíamos adotar para evitar a contaminação da água e seu desperdício.

Trabalhando desse modo, evitamos o mecanicismo da transmissão de conteúdos e envolvendo os alunos no processo de aprendizagem por meio de situações – problemas. Ao acompanharmos o desenvolvimento dos alunos tanto em Geografia quanto em Ciências, percebemos avanços em seus conhecimentos, além de significativas mudanças de comportamento com éticas em relação ao ambiente.

Como educadores, não adianta formar apenas seres intelectuais, precisamos desenvolver nos educandos o senso crítico que os leve a articular o pensar e o fazer certo. Segundo Freire (1996, p.33) “*Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela*”. Nesses termos, compreendemos que o exercício educativo não pode dar-se alheio a formação moral do educando.

Foi então numa perspectiva de formar sujeitos críticos, autônomos e éticos que procuramos também por meio da História envolver os alunos no seu processo de formação. Ao trabalhar o período imperial do Brasil, procuramos levar o aluno ao conhecimento das principais características econômicas, políticas, sociais e culturais da época.

Dentre os acontecimentos da época, destacamos a abolição da escravidão como um dos mais importantes para a compreensão da inconstante luta dos negros por igualdade e justiça social. Trabalhamos a seguir o Movimento negro no Brasil e instigamos os alunos a refletirem sobre a contribuição dos negros para o enriquecimento da nossa cultura e nossa identidade.

Na oportunidade, ressaltamos ainda a necessidade de combater o preconceito racial que evidencia-se nas simples expressões pejorativas ditas em sala de aula, ou até mesmo quando solicitamos trabalhos em grupo e alguns se recusam agrupar-se aos alunos de cor negra.

Embasados, então, nos objetivos traçados para o ensino de História, avaliamos processualmente não apenas o desempenho dos alunos nas atividades propostas, mas também o desempenho atitudinal de cada um em relação ao grupo especificamente aos negros.

Diante do exposto, podemos afirmar que ao longo do estágio, procuramos trabalhar a avaliação numa perspectiva formativa, por isso, articulamos, esta a, prática educativa, crendo que ambas são indissociáveis e complementares entre si. Ou seja, a visão de educação concebida pelo professor (a) implica em uma determinada concepção de avaliação que este tem

Nesse sentido, por adotarmos uma concepção construtivista de educação, acreditamos que a avaliação só tem sentido, se por meio dela professores e alunos perceberem até que ponto os objetivos foram alcançados, e que intervenção podem ser introduzidas para melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Nesses termos, a avaliação não é uma prática que o professor exerce sobre o aluno. Pelo contrário, ambos se percebem como sujeitos do mesmo processo, mantendo por meio do diálogo a construção conjunta do conhecimento. A esse respeito afirma Freire (1996 p.26) *“Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.”*

Partindo, então, do pressuposto de que somos apenas mediadores da aprendizagem, procuramos juntos aos educandos experimentarmos, os mais diversificados procedimentos e instrumentos de avaliação, a saber, pesquisas, atividades individuais, atividades em grupo, exercícios, provas, observação, e por fim a auto-avaliação que junto aos nossos registros nos subsidiou na avaliação final dos alunos nas diferentes disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens percorridas, ao longo deste trabalho, são resultados da referida pesquisa, cujo objetivo de estudo foi à temática-Avaliação. Como frisamos, a avaliação deve constituir-se em objeto de constante reflexão para aqueles que a fazem, uma vez que, sua prática dependendo da concepção em que sustenta-se pode contribuir negativamente ou positivamente no processo de ensino aprendizagem.

Partindo desde pressuposto, podemos afirmar que o sucesso ou o fracasso escolar são evidentemente reflexos da posição teórico-metodológica adotada pela escola e especialmente pelo professor ao conduzir a avaliação. Isto é, se a escola vive o drama da repetência, da evasão, da deficiência na aprendizagem, não é precipitação afirmar que esta escola é regida por princípios e parâmetros tradicionais de educação, que cultiva a avaliação como instrumento de classificação, seleção e exclusão.

Por outro lado, se a escola alcançou um nível de aprendizagem favorável e abraça o desafio de formar cidadãos críticos e autônomos, podemos inseri-la no parâmetro construtivista de educação na qual, a avaliação exerce uma função formativa e prima pelo desenvolvimento do processo – ensino e aprendizagem.

Considerando o exposto, podemos dizer que a avaliação é um fenômeno multidimensional, e a postura que a escola assume diante desta, constitui-se num fator determinante dos resultados expressos pelos alunos. Desse modo, a avaliação do desempenho do aluno pressupõe uma avaliação do ensino. Ou seja, exige uma análise da concepção de educação e avaliação adotada pela escola, os procedimentos avaliativos que nela predominam, os critérios, os instrumentos, entre outros elementos que permeiam o espaço e traçam o perfil do fazer pedagógico.

A avaliação da aprendizagem articulada a avaliação do ensino permite aos sujeitos, envolvidos neste processo a revisão de seus conceitos e práticas. A escola por exemplo, ao constatar a decadência da aprendizagem e os altos índices de reprovação, deve rever sua proposta pedagógica, especialmente no que diz respeito a avaliação afim de operacionalizar reformulação que orientem-na a serviço da aprendizagem.

É importante ressaltar que não basta traçar no plano teórico a avaliação que julguemos construtiva. Para romper com a cultura da memorização, da classificação, da seleção e da exclusão devemos desconstruir as convencionais concepções de avaliação e reconstuí-las dentro de um plano teórico – prático. A teoria sem a prática é letra morta e não surte os efeitos desejáveis. Assim sendo, teoria e prática devem ser concebidas a ação avaliativa como elementos indissociáveis e complementares entre si.

A escola, a qual tomamos como espaço para realização da pesquisa, não conta com uma proposta política pedagógica. Este descaso a um suporte teórico foi evidenciado em muitas contradições que constatamos entre o discurso formal dos professores e suas efetivas práticas em sala de aula. No discurso todos defenderam direto ou indiretamente a proposta de uma avaliação formativa e mediadora. Na prática, salvo algumas exceções, percebe-se uma forma predominante de parâmetros quantitativos, expressos na avaliação pontual, momentânea e dissociada do processo educativo.

Diante destas constatações, é possível afirmar que avaliar numa perspectiva formativa não é tarefa fácil. E diante da complexidade, e do trabalho que dá, muitos educadores preferem apenas verificar a aprendizagem dos alunos por meio de provas escritas, trabalhos individuais e em grupos, entre outros instrumentos que visão a objetividade dos resultados.

A prática avaliativa orientada sob esta ótica, atende exclusivamente a função somativa da avaliação. Verificar o desempenho do aluno ao final de um trabalho, de um bimestre, ou período letivo é importante. A avaliação somativa permite ao professor e aos alunos certificarem-se do que foi ou não aprendido até num determinado momento e ajuda-os a perceberem de que forma estão se aproximando dos objetivos propostos.

No entanto, os resultados obtidos por meio da avaliação somativa, só tem coerência se esta for precedida de uma avaliação contínua e inicial. Ou seja, se houver uma soma de qualidades.

A avaliação formativa, o qual temos defendido neste estudo, encaminha-se a uma perspectiva processual e objetiva prioritariamente o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com esta concepção, a avaliação deixa de centrar-se no produto, passando a considerar como os alunos estão aprendendo em todos os momentos e situações da vida escolar. Entendida assim, a avaliação cumpre o seu papel primordial que é fornecer por meio do diálogo a mediação de aprendizagens significativas.

Nesta perspectiva, a prática avaliativa é exercida como um instrumento de interação onde professor e aluno ensinam e aprendem reciprocamente. Desse modo, a avaliação deixa de ser um recurso de autoridade que decide sobre os destinos dos educandos e passa a ser um subsídio que auxilia na reconstrução de conceitos e reformulações de estratégias destinadas a melhoria da aprendizagem.

Tendo em vista tantas possibilidades, cumpre ressaltar que a assunção de uma avaliação formativa depende em grande parte de nós, que, enquanto professores somos os principais responsáveis por viabilizar melhores condições e oportunidades de aprendizagem. Embora o sistema exija a formalidade da nota, há de certa forma uma liberdade do professor em escolher os procedimentos para formulá-la.

Assim, a título de conclusão e, quase como um modo de potencialmente gerar novas discussões sobre as práticas avaliativas adotadas nas escolas, especialmente, nas serie iniciais do ensino fundamental, decidimos pontuar algumas atitudes, as quais julgamos indispensáveis, para a consolidação de uma avaliação mais justa e inclusiva.

- A escola precisa fazer no início do ano letivo uma avaliação inicial dos alunos, para diagnosticar suas principais dificuldades e adequar seu plano de ensino a tais dificuldades;
- A escola precisa também de uma proposta pedagógica que contemple um parâmetro construtivo de avaliação;
- Os professores devem participar de capacitações e formação continua, para tornar-se um profissional reflexivo e conhecedor das novas tendências de avaliação.
- Os professores precisam ainda utilizar diferentes instrumentos e procedimentos de avaliação com vistas a atender as especificidades de deficiências.
- A escola deve definir com clareza as concepções que pretende avaliar em cada disciplina.

As proposições acima são algumas, das muitas atitudes que a escola pode incrementar em sua política educacional para promover um ensino de qualidade a todos que a ela chega. Como ressaltamos em discussões anteriores, os sistemas de ensino estão preocupados com números, os seja, com a quantidade de alunos que ingressam na escola, mas, não investem na qualidade de ensino nem criam estratégias para a permanência do aluno na escola.

Tendo em vista este cenário, cumpre ressaltar o papel que cabe a avaliação, pois, como já frisemos ela, pode ser utilizada consciente ou inconscientemente a favor da exclusão. Basta perceber que o aluno ao repetir de ano, desestimula-se e tende a evadir. Por outro lado, se a avaliação é exercida de forma mediadora e formativa ela contribuirá e muito com a diminuição da evasão, da repetência, enfim, ela promoverá a emancipação dos sujeitos e sua efetiva inclusão na sociedade.

Diante do exposto, evidenciamos que as conclusões as quais chegamos, são pontos de vista muito próprios e, portanto possíveis a receberem novos tratamentos ou olhares e permitindo certamente outras tantas manifestações conclusivas da mesma realidade, inclusive ,com contra argumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – introdução, Brasília 1997.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília 1996.

DIAS, José Sobrinho. *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista*. 32ª Ed. Porto Alegre: Mediação 2003.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: mediação 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudo e proposições*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez 1997.

MATOS, kelma Socorro. *Pesquisa educacional. O prazer de conhecer*. Fortaleza. Ed. Demócrito Rocha, UECE, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa* – São Paulo: Paz e terra. 1996.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, instituto Paulo Freire, 2003.

SANTOS, Clovis Roberto. *Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática*. São Paulo Ed. Avercamp 2005.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
BIBLIOTECA SETORIAL
CAJAZEIRAS - PARAIBA

EMEF JOSÉ BATISTA DE SOUSA

ALUNO (A)

Escola: _____

Série: _____ Idade: _____

Já repetiu de ano? () Sim () Não. Se sim. Quantas vezes: _____

QUESTIONÁRIO

1) O que você compreende por avaliação?

- a) () momento de provas () c) aprovação ou reprovação
 b) () atribuição de notas () d) momento de aprendizagem

1) Como você se sente nos dias de provas?

- a) () ansioso b) () angustiado c) () confiante

2) Que instrumentos seu professor utiliza para avaliar sua aprendizagem?

- a) () prova c) () trabalho individual
 b) () trabalho em grupo d) () todas as alternativas estão corretas

3) Como você se sente ao tirar notas baixas?

- a) () decepcionado b) () desmotivado c) () indiferente

4) Que atitudes seu professor toma diante dos seus erros?

- a) () compara a outros alunos que sabem
 b) () não dá importância
 c) () busca melhorar sua aprendizagem

5) Você se sente participante ativo do seu processo de aprendizagem?

- a) () sim b) () não c) () mais ou menos

7° O professor enfatiza mais nas aulas:

- a) () a aprendizagem
 b) () as notas
 c) () apenas a frequência

8° Para você a avaliação praticada em a sua escola está mais voltada para:

- a) () avaliação qualitativa
 b) () avaliação quantitativa

9° Como seu professor incentiva a participação dos alunos durante as aulas?

- a) () com perguntas
 b) () apresentação de trabalhos
 c) () outros _____

10) Seu professor já incentivou sua auto-avaliação?

- a) () sim
 b) () não

PROFESSOR (A)**Escola:** _____**Formação:** _____**Tempo que trabalha em educação:** _____**QUESTIONÁRIO**

- 1) Como você concebe o ato de avaliar?
- 2) Em sua opinião, até que ponto as normas institucionais pode interferir em sua prática avaliativa?
- 3) Que critérios você utiliza no momento de avaliar?
- 4) Em sua prática avaliativa, que instrumentos de avaliação você utiliza com mais frequência?
- 5) Em sua opinião existe relação entre as práticas avaliativas e o fracasso escolar?
Explique:
- 6) Qual a sua postura diante dos erros cometidos pelos alunos?
- 7) Como você ver os diferentes níveis de aprendizagem dos seus alunos?
- 8) Ao avaliar com que competência você objetiva desenvolver nos seus alunos?