

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JAIRO LEMES FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
desafios, dilemas e perspectivas de professores do Ensino Médio**

UBERABA – MG
2006

JAIRO LEMES FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
desafios, dilemas e perspectivas de professores do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Alaíde Rita Donatoni.

Uberaba – MG
2006

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

F413a Ferreira, Jairo Lemes
Avaliação da aprendizagem e formação de professores:
desafios, dilemas e perspectivas de professores do ensino
médio/Jairo Lemes Ferreira. — 2006
135 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Alaide Rita Donatoni
Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade de
Uberaba, Uberaba, MG, 2006

1. Professores – Formação. 2. Aprendizagem – Avaliação.
3. Competências e habilidades. 4. Exame vestibular. I. Título.

CDD: 371.12

JAIRO LEMES FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
desafios, dilemas e perspectivas de professores do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alaíde Rita Donatoni
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Prof.^a Dr.^a Sarita Medina
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof.^a Dr.^a Eulália Henriques Maimone
Universidade de Uberaba (UNIUBE)

Ao Bruninho e ao Jairo Júnior: filhos que souberam entender, compreender e me incentivar.

A Denise: esposa que compartilhou dos momentos bons e ruins.

Ao Jair, irmão que sempre acreditou em meu trabalho.

À minha mãe, Esmeralda, sempre ao meu lado: companheira e amiga.

Ao meu pai, José (Zuza, IN MEMORIAN): companheiro e amigo de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, sempre ao meu lado, sempre com amor e carinho.

A Luciana Mendes, cuja paciência e interesse foram importantes nas correções.

A Nilza Consuelo, que transmitiu entusiasmo em suas leituras e releituras deste trabalho.

A Tânia Mara, que fez importantes observações.

A Sandra Mara, que despendeu horas de cooperação com este trabalho.

Aos colegas, professores e funcionários do Colégio Rubem Alves, que tanto me incentivaram e torceram por esta realização.

À minha orientadora, professora doutora Alaíde Rita Donatoni — seu apoio e sua compreensão foram essenciais nesse período de pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1. Percentuais de dificuldade e facilidade na elaboração de avaliações.	76
GRÁFICO 2. Percentuais sobre a importância de citar conceitos referentes à disciplina na elaboração da avaliação.	77
GRÁFICO 3. Percentuais relativos ao uso de textos-suporte (só livro didático; também outros livros) na elaboração da avaliação e ao não-uso de tais textos.	77
GRÁFICO 4. Percentuais referentes à capacidade de elaborar uma avaliação sem perguntas que envolva: O quê?, Qual?, Quanto?, Como?, Cite, Resolva, Determine, Calcule, etc..	78
GRÁFICO 5. Tempo gasto para elaborar avaliações.	79
GRÁFICO 6. Percentuais relativos à prática de fazer avaliação cumulativa, ou seja, que peça conteúdos prévios, para que o aluno esteja sempre em contato com o conteúdo aprendido.	79
GRÁFICO 7a. Percentuais relativos à elaboração de questões interdisciplinares.	80
GRÁFICO 7b. Professores que encontram e que não encontram dificuldades na elaboração de questões interdisciplinares.	81
GRÁFICO 8. Professores que conhecem e que não conhecem os PCN, isto é, o conjunto de orientações para melhorar a qualidade de ensino e contribuir para a formação de cidadãos.	81
GRÁFICO 9a. Professores que conhecem e que não conhecem os temas transversais – criados pelo Ministério da Educação e Cultura, para auxiliar na formação do aluno-cidadão .	82
GRÁFICO 9b. Professores que, ao elaborarem suas avaliações, faz citações dos temas transversais	83
GRÁFICO 10a. Professores que dominam o assunto competências e habilidades.	83
GRÁFICO 10b. Professores que têm trabalhado com competências e habilidades ao elaborar sua avaliação.	84
GRÁFICO 11a. Professores que acompanham o ENEM — hoje um modelo de avaliação bem-feita.	85
GRÁFICO 11b. Professores que reconhecem a tendência dos vestibulares a acompanhar o ENEM na elaboração das questões avaliativas.	85
GRÁFICO 12. Professores que acompanham exame vestibular de outras instituições de Ensino Superior.	86
GRÁFICO 13. Vestibulares seriados que os professores conhecem mais.	87
GRÁFICO 14. Percentuais relativos ao que os professores fazem após entregar a avaliação ao educando e antes de ele começar a resolvê-la.	88
GRÁFICO 15. Professores que analisam seu trabalho após corrigir as avaliações.	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Tipos de avaliação.	34
------------------------------------	----

RESUMO

A escola de Educação Básica tem como meta principal contribuir para a formação de cidadãos competentes e comprometidos com o desenvolvimento social. Além disso, necessita possibilitar aos seus alunos a aquisição de habilidades e competências que lhes permitam disputar uma vaga nas universidades públicas, em processos seletivos. Para tal, urge que, no seu espaço, faça-se uso de avaliações formativas e somativas. Daí surge uma questão: os professores têm conseguido aliar essas duas dimensões da avaliação? Nesse sentido, foi objetivo do pesquisador analisar o processo de avaliação em uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio, em Uberaba (MG). Desenvolveu-se, para tanto, uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que objetivou orientar os professores na elaboração dos enunciados das avaliações. Os recursos utilizados foram: observações, diálogos, entrevista semi-estruturada, análise de avaliações e um questionário dirigido a 15 professores da referida instituição. Gadotti (2005), Lima (2004); Rabelo (2003); Esteban (2002); Demo (2002b); Hoffmann (2002); Hadji (2001); Luckesi (2000) e Perrenoud (1999), entre outros, foram autores com quem dialogamos quanto ao referencial teórico e metodológico. Este, por sua vez, delineou proposições para se pensar a especificidade do processo de avaliação a partir de etapas construídas durante a pesquisa. Os resultados apontaram para mudanças na postura do grupo, no sentido de elaborar-se uma avaliação com questões contextualizadas, possibilitando aliar os dois tipos de avaliação: formativa e somativa. Concluímos que, ressignificando suas práticas avaliativas, por meio da formação continuada de professores, a escola desempenhará sua função de formar cidadãos aptos a prosseguir estudos em curso superior.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; competências e habilidades; vestibular; formação docente.

RESUMEN

La escuela de educación básica tiene como principal objetivo contribuir para la formación de ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo social. Además, necesita posibilitar a sus alumnos la adquisición de habilidades y competencias que les permitan disputar una plaza en las universidades públicas, por intermedio de un proceso de selección. Para tal, es necesario que, en su espacio, se haga uso de evaluaciones formativas y sumativas. Luego surge una cuestión: ¿Los profesores han logrado aliar esas dos dimensiones de evaluación? Ese fue el objetivo del encuestador, analizar el proceso de evaluación en una escuela privada de Enseñanza Fundamental y Secundaria, en Uberaba. Se desarrolló, por tanto, una pesquisa de Intervención Pedagógica cuyo norte fue orientar a los profesores en la elaboración de los enunciados de las evaluaciones. Fueron utilizados los siguientes recursos: observaciones, diálogos, entrevista semiestructurada, análisis de evaluaciones y un cuestionario dirigido a quince profesores de la referida institución. Godotti (2005); Lima (2004); Rabelo (2003); Esteban (2002); Demo (2002); Hoffmann (2002); Hadji (2001); Luckesi (2000) y Perrenoud (1999), entre otros, fueron los autores con quienes dialogamos cuanto al referencial teórico y metodológico. Este, a su vez, delineó proposiciones para pensar la especificidad del proceso de evaluación, a partir de etapas construidas durante la pesquisa. Los resultados apuntaron para cambios en la postura del grupo, en el sentido de elaborar una evaluación con cuestiones contextualizadas posibilitando aliar los dos tipos de evaluación: formativa y sumativa. Concluimos que, resignificando sus prácticas evaluativas, a través de la formación continua de profesores, la escuela desempeñará su función de formar ciudadanos aptos a proseguir sus estudios en un curso superior.

Palabras clave: evaluación de aprendizaje; competencias y habilidades; examen de ingreso en la universidad, formación docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 AVALIAÇÃO: FINALIDADE OU INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM?	17
1.1 Conceitos de avaliação.	18
1.2 Avaliação e suas várias roupagens.	20
1.2.1 <i>Prova tradicional como instrumento de avaliação.</i>	23
1.2.2 <i>Características das provas na perspectiva construtivista.</i>	24
1.3 Nota: cultura ou condição?	28
1.4 Avaliação como dimensão formativa da aprendizagem.	32
2 AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: DA TRADIÇÃO À INOVAÇÃO.....	37
2.1 Avaliação a serviço da conservação e/ou da transformação.	37
2.1.1 <i>Pedagogias conservadoras.</i>	39
2.1.2 <i>Pedagogias progressistas.</i>	41
2.1.3 <i>Correção diagnóstica.</i>	42
2.1.4 <i>Pedagogia do exame: ontem como hoje.</i>	46
2.2 Avaliação da aprendizagem e os diferentes modos de organização dos tempos e espaços escolares na atualidade.	47
2.2.1 <i>Avaliação na organização escolar em séries.</i>	48
2.2.2 <i>Avaliação na organização escolar em ciclos.</i>	51
3 PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE UBERABA.....	55
3.1 Realidade da escola.	56
3.2 Escolha da escola.	59
3.3 Escolha das turmas.	61
3.4 Coleta de dados.	62
3.5 Definição dos papéis: professor e pesquisador.	65
3.6 Entrevistas: os sujeitos.	69
3.7 Ações coletivas.	72
3.8 Resultados da pesquisa.	75
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	90
4.1 Importância do currículo como ponte entre ensino e aprendizagem: congruências na formação.	90
4.2 Pontos frágeis da atual condição docente: incongruências na formação.	94
4.3 Formação docente como peça central do processo ensino-aprendizagem.	112
4.4 Mudança possível.	118
4.5 Profissional docente na atualidade e suas perspectivas.	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	131
APÊNDICE 1 – Modelo da entrevista.	131
APÊNDICE 2 – O que é o Enem?	133
APÊNDICE 3 – Portaria ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998.	134

*O importante não é o que fizeram de nós, mas o que fazemos
daquilo que fizeram de nós. — JEAN PAUL SARTRE*

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com a falta de respostas para suas indagações emergentes, a sociedade do fim do século XX buscou se reorganizar estruturalmente. Aos poucos, surgiram outros paradigmas sociais para responder aos anseios, às descobertas e aos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos, dentre outros. Nesse processo, também a educação é chamada a se reorganizar, para suprir as demandas sociais desse contexto.

Novos conhecimentos; ciência não mais exclusivamente positivista; meta de universalização do atendimento escolar referente à educação básica e ampliação de vagas para o ensino superior. Eis os fatores desestabilizadores dos referenciais da educação vivenciada nas escolas, em especial nos sistemas de ensino brasileiros. Para subsidiar e, sobretudo, legitimar novas ações necessárias ao cenário daí advindo, são feitas reformas educacionais em diferentes nações, como o Brasil. Após o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (lei 9.394/96), surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a fim de propiciar aos educadores orientações metodológicas para as áreas do conhecimento e disciplinas que, associadas com os temas transversais, possibilitam-lhes contribuir para a formação das novas gerações que ocorrem à escola. Também são estabelecidas novas possibilidades de organização dos tempos e espaços escolares, que se flexibilizam na forma de avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Visto que há uma evolução satisfatória no nível de escolarização e conhecimentos dos alunos brasileiros, impõe-se a necessidade de haver avaliações sistêmicas nos diferentes níveis de ensino. Demo (2002b) esclarece que os gestores das políticas estão animados “[...] frente ao mandato da avaliação, fazendo tiroteio para todos os lados: sistema de avaliação da Educação Básica, do Ensino Médio, das universidades, censo do professor, avaliação do desempenho docente dos professores das Federais, e assim por diante”. Para tal, são criadas avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras. Essas políticas interferem no fazer pedagógico das escolas, pois estas buscam não só se adequarem aos princípios reguladores dessas avaliações, mas também — e sobretudo — continuar como agência formadora.

Nesse cenário, ocorrem desestabilidades nos sistemas de ensino, e uma nova forma ideológica de controle se instala nas escolas.

[...] a partir dos anos 70, ocorre uma mudança significativa no sistema educativo, a qual repercute diretamente na avaliação. Com o objetivo de “educação para todos”, a mudança direcionou os esforços socioeconômicos e políticos a metas instrumentais. De uma concepção igualitária, niveladora e integradora à qual se aspirava, posteriormente se passou à concepção competitiva e elitista de hoje. (MÉNDEZ, 2002, p. 45).

A competição sugere exclusão: os alunos serão nivelados segundo um critério preestabelecido; logo, existem aproximações e distâncias a serem medidas. Esse procedimento leva a outro processo: elitização da educação. Perrenoud (1999a, p. 11) afirma que a avaliação tem sido “[...] tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência”. A avaliação, nessa perspectiva, encontra-se a serviço da seleção; logo, também a serviço da exclusão.

Dadas as inovações, as escolas redimensionam práticas pedagógicas para poder acompanhar as mudanças por que passam as várias instâncias da sociedade. Em especial as escolas da rede particular de ensino se sentem impelidas a, também, reestruturar-se. Além da formação cidadã como proposta norteadora de seu projeto político-pedagógico, ainda necessitam atender às expectativas das famílias de seus alunos quanto à continuidade dos estudos dos filhos no ensino superior. Para isso, existe um gargalo: o vestibular, exame cujo número de aprovações/aprovados tem servido de índice para a qualidade das escolas particulares. Os pais acreditam que boa escola é a que aprova alunos nos vestibulares.

Se os dirigentes dessas instituições têm clareza do real papel da escola — contribuir para a formação do aluno tendo em vista o exercício de sua condição cidadã; não há como negar que essas escolas são empresas; e, como tal, tomam os alunos como clientes. Na condição de mantenedores e para continuarem no mercado, os dirigentes precisam articular a função educativa da escola com a expectativa das famílias dos alunos. Nessa ótica, é preciso investigar os saberes que estão sendo construídos nesse espaço; acima de tudo, de que ações os professores dessas escolas se valem para obter informações sobre o que foi aprendido.

Sabe-se: na formação da maioria dos docentes de hoje o instrumento de trabalho era o conteúdo, e a forma de controlar os alunos era a avaliação de sua aprendizagem, isto é, atribuição de uma nota. Se alunos de classes econômicas privilegiadas dispõem de professores particulares pagos e materiais diversificados para recuperar suas notas, colegas egressos de classes trabalhadoras, em caso de mau desempenho no ano, são reprovados por não contarem com esse aparato. Logo, a avaliação é perversa. Mas, não pode a avaliação estar a serviço da transformação social? Quando a preocupação maior dos professores centra-se na aprendizagem dos alunos (PERRENOUD, 1999a). Afinal, trata-se de um conjunto de ações

que objetivam ajustar e orientar a intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; trata-se, na expressão de Moretto (2005), de um momento de aprendizagem. Nessa proposta, ao replanejar suas aulas, o professor é desafiado a propor novas atividades e acompanhar o trabalho dos alunos.

Contudo, essa prática de avaliação começa a ser explorada lentamente pelos educadores do Ensino Fundamental. E no Ensino Médio ainda é forte a visão de que avaliação serve para mensurar conhecimento de aluno. Não raro, nessa etapa final da educação básica, os discentes são submetidos a testes e provas diários que enfocam conteúdos de possíveis questões do vestibular, isto é, questões desassociadas de um significado para suas *práticas sociais*. Essa prática pode não favorecer a consecução dos objetivos explicitados pela escola em seu projeto político-pedagógico quanto ao perfil de aluno que pretende formar.

Dito isso, eis a hipótese inicial desta pesquisa: os profissionais que trabalham diretamente com alunos na sala de aula têm dificuldade de desenvolver uma avaliação que inclua, ao mesmo tempo, os objetivos da escola-instituição de educação e da escola-empresa; noutros termos, a formação do aluno como sujeito e a verificação da aprendizagem para aprovação no vestibular. Daí surge uma indagação que nos orienta a pesquisar o tema *avaliação*: os professores do Ensino Médio — etapa em que a sistematização do conhecimento se torna mais densa — estão conseguindo integrar a avaliação formativa e a somativa¹ de modo a formar o cidadão e prepará-lo para o vestibular? Que congruências e incongruências estabelecem-se aí no processo de avaliação e como os professores se posicionam como grupo de execução?

Esses questionamentos suscitam outra hipótese a ser discutida: a possibilidade de se superarem as divergências sobre a proposta de elaboração de questões contextualizadas e significativas nas avaliações da escola por meio da formação de professores. Essas questões nos instigaram a investigar uma realidade de que participamos como professor e membro de diretoria de escola. O resultado se desdobra nesta dissertação.

O tema *avaliação* tem sido debatido, interpretado equivocadamente, contestado, avaliado sob diferentes enfoques e interesses. Entretanto, faz-se importante revisitar nossa prática, pois o tempo de atuação como professor e a condição de dirigente, ainda que de forma remota, podem embaçar nosso olhar crítico sobre o fazer pedagógico relativo à educação em que acreditamos. Portanto, objetivamos neste estudo analisar as práticas avaliativas de uma escola particular de Ensino Fundamental e Médio em Uberaba (MG) e sua importância na

¹ Avaliação formativa e avaliação somativa serão tratadas no primeiro capítulo desta dissertação.

formação de professores, a fim de compreender a integração entre avaliação formativa e avaliação somativa como possibilidade de assegurar a real função da escola — formar o aluno cidadão — e a expectativa das famílias dos respectivos alunos quanto aos exames vestibulares.

Quinze professores dessa escola responderam a um questionário, composto de 20 questões, por nós formulado. Mediante análise das respostas, percebemos que alguns professores ainda têm dificuldades na elaboração de suas avaliações. Acreditamos que determinadas perguntas, como: o quê, qual, quantos, explique, cite, complete, calcule, resolva, etc., deveriam ser evitadas quando da formulação das questões, uma vez que elas diminuem a possibilidade de contextualização.

Entender a avaliação hoje pressupõe saber o que foi ela ontem. Por isso, retomamos aqui as primeiras formas de avaliação da aprendizagem praticadas por educadores. Discutimos as diferenças notadas no processo de avaliação usado através da história da educação e que suscitam questionamentos: a postura defendida e adotada por educadores de outrora poderia ser aplicada em uma sala de aula nos dias atuais? Eis o primeiro capítulo. Nele autores como Luckesi (2000), Romão (1999) e Haydt (1988) são nossos interlocutores na abordagem dessa dimensão da avaliação.

Essa retomada das formas de avaliação inclui considerar a avaliação educacional escolar conforme diferentes modelos pedagógicos e, sobretudo, aferir se ela serve à transformação social ou aos interesses da classe hegemônica. Subsidiada pelo pensamento de Luckesi (2000), Demo (2002b) e Saviani (1991), a discussão em torno desse tema é o segundo capítulo deste trabalho.

A prática de avaliação da aprendizagem numa escola de Ensino Médio de Uberaba é o tema do terceiro capítulo: um estudo que busca verificar se os professores dessa escola conciliam avaliação formativa e avaliação somativa do processo ensino-aprendizagem. A importância desse estudo reside na verificação de como ocorre a avaliação: há equilíbrio entre atender às expectativas das famílias de que seus filhos entrem no Ensino Superior e contribuir para a formação plena deles como cidadãos, sujeitos que constroem sua história — por isso importa adquirir conhecimentos de mundo para saber transitar na sociedade globalizada? Se é extensa a pergunta, a reflexão para a resposta não é menor. Nossa análise se orientou por dados vindos de documentos da instituição e dados obtidos mediante entrevistas com um grupo de professores, bem como em instrumentos de avaliação empregados pelos docentes em sala de aula. Gadotti (2005); Perrenoud (1999a) e outros autores já citados são referências para essa discussão.

O quarto capítulo mostra: torna-se urgente promover uma formação melhor entre profissionais docentes para se capacitarem a elaborar uma avaliação contextualizada, que propicie aos alunos a percepção do sentido de seu conhecimento, alinhado com suas práticas sociais, e lhes possibilite consolidar o direito de exercer sua vida cidadã. É isso que revela a pesquisa do tipo intervenção que fizemos numa escola de educação básica da cidade de Uberaba (MG) no primeiro semestre de 2006.

Biklen (1994, p. 47) considera que, além de se compreender a relação sujeito - sujeito, numa “[...] investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Outras características desse tipo de pesquisa apontadas por Biklen (1994) se referem aos dados coletados, que são descritivos; há também mais preocupação com o processo do que com o produto; e ainda: o significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida foram focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados seguiu um processo indutivo. Foram usados como instrumentos de coleta de dados, além do projeto pedagógico da escola (ESCOLA PESQUISADA, 2000), uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE 1) e diversas avaliações elaboradas pelo grupo de professores.

Este trabalho se apresenta como contribuição para a área acadêmica, tanto no sentido de ampliar a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, no âmbito das políticas públicas para o setor educacional, quanto de identificar lacunas na construção do conhecimento na etapa final da educação básica.

1 AVALIAÇÃO: FINALIDADE OU INSTRUMENTO DA APRENDIZAGEM?

A avaliação existe em todos os momentos do dia-a-dia, de várias formas, quase como um costume. Mudar costumes não parece tarefa fácil; mas mudar formas de avaliação — se também não parece fácil — se mostra premente, sobretudo no âmbito escolar. Isso porque as formas passadas e atuais de avaliação da aprendizagem na escola suscitaram e suscitam questionamentos. Por exemplo, a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve existir? Deve-se avaliar o quê e para quê? Existe uma maneira melhor de avaliar os alunos que não por meio de provas?

O tema avaliação da aprendizagem suscita debates acirrados e controversos. De um lado, uma corrente defende a avaliação como recurso para medir a aprendizagem do aluno — nesse ponto de vista, a avaliação é uma cobrança de diferentes conteúdos a serem devolvidos mecanicamente, sem significado para o aluno. De outro lado, há quem defenda a avaliação como momento de aprendizagem. Nesse enfoque, a avaliação permeia diferentes momentos do processo ensino–aprendizagem, do diagnóstico que o professor necessita para planejar suas aulas ao momento em que faz um balanço das atividades desenvolvidas em conjunto com os alunos, em sala de aula, possibilitando-lhe redimensionar seu planejamento e corrigir equívocos e/ou otimizar práticas de êxito.

Dito isso, este capítulo discute a avaliação como processo multifacetado. Ora como fase final do processo ensino–aprendizagem, quando se mede o conhecimento dos alunos; ora como importante instrumento de construção do conhecimento, que possibilita ao professor refletir sobre sua prática profissional.

No Brasil, a forma tradicional do ensino começou a se delinear logo após o descobrimento. A proposta de ensino foi eficiente e atendeu aos propósitos dos gestores da educação no Brasil-colônia e no Brasil-império. Na fase republicana, inicia-se uma expansão da educação pública que se reflete na avaliação como elemento integrante do processo de aprendizagem. Se naquele cenário os alunos aprendiam bem no ensino diretivo, atualmente esse ensino não encontra ressonância nas escolas: os tempos são outros, são diferentes. E mesmo com mudanças de lá para cá, a educação atual não supre as demandas da era tecnológica; tendências pedagógicas que ora priorizam o aluno, ora o ensino, ora a responsabilidade do processo no professor, não têm representado avanços educacionais consideráveis.

1.1 Conceitos de avaliação

Romão (1999, p. 56) aborda a avaliação em diferentes perspectivas. De início, ele enfatiza:

[...] se tentarmos levantar os diversos conceitos de avaliação da aprendizagem, certamente encontraremos tantos quantos seus formuladores. É claro que em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de educação. Então, haveria tantas concepções de educação quantos são seus formuladores? Pensamos que não. Percebemos que, embora apresentando pequenas variações formais, na sua substância elas podem ser agrupadas em um número menor de conjuntos. Como o tema de que nos ocupamos neste momento é a avaliação e como suas concepções derivam das de educação em geral, vejamos algumas definições de avaliação encontradas nos autores mais consagrados e nas publicações mais recentes.

Esse autor reflete sobre a avaliação e seus conceitos, estendendo o questionamento aos respectivos formuladores da teoria avaliativa. Ele ressalta que o tipo de avaliação vigente em determinada época constitui extensão da concepção de educação defendida pelos intelectuais daquele momento e que, às vezes, as diferenças nos “modelos” são mínimas.

Para Bradfield e Moredock (1963, apud ROMÃO, 1999), a avaliação se refere ao “[...] processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o *valor* do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica” (p. 16); e esse fenômeno se relaciona com a aprendizagem do aluno. Os autores relatam que, após dar uma avaliação, o professor vai corrigi-la e atribuir-lhe um valor — dado em forma de nota. Essa nota não deve ser atribuída para classificar o aluno, mas para lhe mostrar possíveis dificuldades em sua aprendizagem. Caso estas sejam reconhecidas, o próprio aluno procurará meios para superá-las, com ajuda do professor.

Outro olhar sobre a avaliação é defendido neste conceito: “*avaliar* é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou 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, 1988, p. 10). A forma de Haydt identificar avaliação se aproxima do conceito de Bradfield e Moredock. Daí se poder supor que esses pensadores têm uma visão tradicional do fenômeno da avaliação da aprendizagem dos alunos, baseada em padrões ou critérios preestabelecidos para sua aplicação. Já nessa época, Haydt cita dois pontos que devem ser considerados: a quantidade e a qualidade de conteúdo trabalhado. Nessa direção, importa ao professor, ao trabalhar os conteúdos, preocupar-se com o binômio qualidade–quantidade para que ambos caminhem paralelamente e o professor, ao avaliar o processo ensino–aprendizagem, tenha condições de avaliar não só seu trabalho, mas também a aprendizagem dos alunos.

Avançando um pouco mais, Sousa (1991, p. 46) afirma que a avaliação da aprendizagem

[...] tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do aluno necessita ser redirecionada [...] desponta como finalidade principal da avaliação o fornecer sobre o processo pedagógico informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre intervenções e redirecionamentos que se fizeram necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno.

Tal postura conceitual já não se apresenta tão conservadora quanto as anteriores. Demonstra, sim, preocupação com que o processo aponte aos professores a necessidade de intervir para assegurar ao aluno sua real condição de aprendizagem. Esse procedimento é indispensável para que o aluno caminhe com sucesso. Por isso, promover a intervenção na caminhada significa lhe propiciar novas oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto desse conceito a ser considerado é a importância da sintonia da equipe no que se refere ao coletivo, pois a multiplicidade de idéias enriquece as decisões a serem tomadas. Mesmo como avanço nas concepções meramente classificatórias, não se verifica ainda maior exploração de todas as potencialidades desse coletivo, que poderia avançar em conjunto rumo a uma outra maneira de avaliar o processo ensino–aprendizagem.

De acordo com Sousa (1991, p. 21), para que a avaliação não seja classificada como “tradicional”, é necessário, sobretudo, que seja instrumento de tomada de decisão dos agentes pedagógicos; como o trabalho destes se dá coletivamente, eles têm nisso condições de alterar o processo de avaliação. Para Sant’Anna (1995), a avaliação remete à comparação entre o que o aluno aprendeu e o que ele deveria ter aprendido. Tem-se aí a oportunidade de identificar o quanto o aluno está tendo de aproveitamento, comparando-o a um padrão preestabelecido pelos professores envolvidos no processo, para que, após a análise, decisões sejam tomadas por esses educadores responsáveis pelos alunos. Sobre o assunto, a autora defende:

A avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir. Estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (= máxima produção com um mínimo de esforço). (SANT’ANNA, 1995, p. 23–24).

Nesse conceito, três premissas sobressaem — o objetivo, o processo e o conteúdo —, com uma herança positivista — a validade — e uma categoria do mundo capitalista — a eficiência; a proposta “enforma” (põe na forma) a avaliação, pois ressalta a característica de eficiência. Isso confere a esse conceito vínculos estreitos com os interesses da classe hegemônica.

Como observamos, a avaliação da aprendizagem foi e é uma preocupação dos educadores. Saul (2000), para exemplificar esse fato, cita Nevo (1983), que em recente revisão analítica da literatura sobre avaliação educacional, assim se manifesta:

Quase toda a literatura sobre medida e avaliação em educação, até meados dos anos 60, trata da avaliação da aprendizagem do aluno. Até esta data dificilmente se encontra na literatura educacional qualquer orientação substancial sobre a avaliação de outros objetos tais como: projetos ou programas, materiais curriculares ou avaliação de instituições educacionais (p. 26).

A constatação de Nevo deve ser atualizada, pois em meados dos anos de 1970 começam a surgir outros meios de avaliação. Assim, se avaliar a aprendizagem requer analisar projetos e currículos referentes ao que está sendo estudado, isso ocorre desde 1970, quando se passou a estudar, além da avaliação do aprendizado, os programas e currículos escolares.

1.2 Avaliação e suas várias roupagens

Nos anos de 1930, ampliara-se a idéia de mensuração mediante testes padronizados. Dentre os estudos sobre essa mensuração, o de Ralph W. Tyler e Smith — *Estudo dos oito anos* — provocou impacto. Incluíam uma variedade de procedimentos avaliativos como testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos. Já naquela época Tyler mostrava uma visão mais ampla do processo avaliativo.

Ao se refletir sobre os diferentes tipos de avaliação da aprendizagem por meio da diversidade de processos, era possível obter uma identificação muito próxima da realidade das dificuldades de aprendizagem dos alunos; possibilidade que, às vezes, seria alternativa viável à prática atual, considerando-se que em geral as escolas, sobretudo as que visam ao vestibular, trabalham apenas com avaliações objetivas, subjetivas e trabalhos passados aos alunos. Se recorrêssemos a Tyler e trabalhássemos com seus processos, fazendo pequenas mudanças e alterações em algumas situações especiais como na recuperação paralela, poderíamos ter melhores condições de identificar dificuldades reais no processo ensino–aprendizagem.

O enfoque avaliativo de Tyler ficou caracterizado e conhecido como “avaliação por objetivos” e foi gradualmente sistematizado e recuperado por Saul (2000, p. 27), da seguinte forma:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão

ocorrendo. [...] A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos.

Percebemos que a proposta de avaliação da aprendizagem de Tyler segue a proposta para elaboração de um currículo. Os objetivos educacionais devem ser explicitados para que no processo se possa saber se está havendo aprendizagem ou não. Ele defende, ainda, que esses objetivos educacionais mudem o comportamento do aprendiz. Entendemos que a visão de Tyler é ampla em relação à aprendizagem do aluno: é o processo destinado a verificar o grau das mudanças que estão ocorrendo; portanto, deve ser feita para julgar o comportamento de cada aluno. Por meio da identificação na mudança de comportamento dos educandos, será possível verificar a aprendizagem alcançada, pois a avaliação da aprendizagem objetiva mudar o comportamento dos alunos, que deve ser alterado com bom nível de aprendizagem.

Para Tyler, a avaliação da aprendizagem deve se basear na formulação do currículo. Os currículos escolares hoje, em relação a determinadas disciplinas, deixam a desejar ao cobrarem uma grande quantidade de conteúdos, dos quais alguns são desnecessários ao aluno no seu cotidiano e na sua vivência profissional ou acadêmica. Currículo que inclui disciplinas desinteressantes do ponto de vista prático para os alunos dificultará a aprendizagem deles nas disciplinas relacionadas com seu cotidiano. Assim, pensamos que se faz necessário rever os currículos escolares da primeira série do ensino fundamental ao vestibular e analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para haver equilíbrio entre o desejável e o possível quando se trata de conhecimento.

Ramos (1997, p. 142-43) explicita o processo da avaliação da aprendizagem do aluno por meio de um elenco de perguntas relacionadas com a sala de aula tradicional, da escola do passado, e as quais passamos a destacar e comentar.

A: Para quê? A função básica da avaliação consiste em “classificar” os estudantes. Avalia-se para “medir” (quanto aprendeu), para ‘comparar’ (uma pessoa com outra pessoa) e para “punir” (aquele que não aprendeu).

Percebemos que os termos são quase os mesmos — e soam mal para nós educadores com perspectivas de mudar o sistema. A avaliação tradicional da aprendizagem está sempre *classificando, medindo, comparando e punindo*. Por isso, convém cortar esses verbos em nossas avaliações. Aboli-los já seria progresso, seria sair do tradicionalismo, daquilo que aprisiona a flexibilidade que marca ou deve marcar o processo ensino–aprendizagem.

B: Quem? O único responsável pela avaliação é o professor ou a professora de cada disciplina, repousando em suas mãos o destino (passa/não passa) dos alunos.

Outra concepção que passa por uma ressignificação é a responsabilidade única do professor pela mobilidade do aluno de uma série para outra. O educador de verdade não deve

entender avaliação apenas como meio para aprovar ou não o aluno para a série posterior; antes, deve lhe favorecer a construção de seus conhecimentos com base nessa aprendizagem.

C: Como? O instrumento utilizado para avaliar é a prova; ou, mais especificamente, os testes de “papel e lápis”.

Quando se fala em avaliar, quase sempre vêm à mente do professor as questões a serem formuladas aos alunos: se objetivas e/ou subjetivas. O professor tem condições de avaliar de outra forma? Hoje há vários instrumentos de avaliação que lhe possibilitam verificar níveis e avanços dos alunos, assim como seu trabalho docente. Por meio da observação, do diálogo, de um mapa conceitual, dentre outros recursos, avalia-se o aluno com detalhes. A prova dissertativa é só *um* instrumento de avaliação.

D: O quê? Nestes exames, medem-se “porções de informação”, “pedaços de conteúdos” que foram memorizados.

Devemos trabalhar para que a avaliação saia do processo de devolução — do aluno ao professor — apenas do que ele conseguiu aprender, ou seja, fragmentos de conceitos, fórmulas e até mesmo de raciocínio. Se só ocorre a memorização, o aluno não transita para níveis mais elaborados de conhecimento.

E: Qual? A forma de registro, usada para apresentar os resultados, são as notas: números que vão de 0 (mais baixo) até 10 (mais alto).

Como sempre, ao final do bimestre, o aluno e, depois, os pais vão receber uma nota ou um conceito referente à aprendizagem do aluno; é o resultado do conteúdo ministrado em sala de aula — o que o aluno conseguiu memorizar — devolvido ao professor, que o devolve ao aluno em forma de notas ou conceitos. Isto é, o que o aluno respondeu na avaliação. Aqui, impõe-se uma pergunta: podem ser convencionados outros valores para se exprimir o resultado de uma avaliação, ou devemos continuar com notas e conceitos?

F: O que acontece? Em decorrência destes resultados numéricos, os alunos são “ordenados” do primeiro até o último. Esta classificação é tornada pública para toda a turma. Acima de certa nota (5), os alunos são aprovados e abaixo são reprovados. As notas baixas servem apenas como forma de constatação do fracasso, de que o aluno não aprendeu, pois nada é feito em função delas.

As notas baixas não devem ser vistas como ‘fracasso’ pelos alunos, mas sim como alento para que melhorem e, na avaliação seguinte, apresentem resultados satisfatórios. Cabe ao professor, também, a orientação para que não haja desânimo por causa da nota baixa; ele deve promover possibilidades e condições de o aluno se recuperar. Também é tarefa sua, após constatar a pouca aprendizagem do aluno, estimulá-lo. O professor e a equipe pedagógica têm trabalhado nesse sentido? A equipe tem tido interesse em recuperar esses alunos? Existem

queixas das famílias de que há escolas que só diagnosticam as notas baixas, mas não elaboram um plano de intervenção para mudar a situação do aluno.

G: Quais as conseqüências? O que se verifica são estudantes “competindo por notas” e, como conseqüência, lutando como “inimigos”.

O aluno que presta atenção às aulas e estuda ao chegar em casa terá chance de sucesso maior que aquele que não leva a sério seus estudos. A competição por notas, de que fala a autora, pode ser um caminho equivocado: não se estuda para competir; essa tendência leva o aluno, não raro, à vaidade de ser o melhor, e não à consciência de que o estudo é importante para a vida.

Pelos questionamentos e modelo descritos, percebemos que essa avaliação da aprendizagem se refere à prática de uma escola bastante tradicional — e até autoritária, se forem consideradas certas observações.

1.2.1 *Prova tradicional como instrumento de avaliação*

Vejamos algumas características das “provas”, na linha tradicional, segundo Moretto (2005, p. 101):

a) Exploração exagerada da memorização

A memorização certamente tem seu lugar no processo da aprendizagem, desde que seja uma memorização acompanhada da compreensão do significado do objeto de conhecimento. O que a escola da linha dita tradicional explorou com mais ênfase foi a memorização em busca do acúmulo de informações, em grande parte sem muito significado para os alunos. Quem não se lembra dos “questionários”, muito usados no ensino de história e geografia, enfatizando a memorização repetitiva e automática.

O uso do questionário colocava o aluno numa camisa-de-força: ele decorava as respostas mas não refletia sobre o conteúdo; já sabia, de antemão, as questões da prova. Também o professor ficava restrito àquelas questões e não fazia perguntas diferentes. Não raro, treinava com os alunos na véspera das provas. Hoje, ao recurso do questionário, quase não se recorre mais. Mesmo que formados e atuando na linha tradicional, a maioria dos professores substituiu o termo *questionário* por *exercícios de fixação* ou *atividades de aprendizagem*. Nessa mudança de nomenclatura, perguntas tradicionais como “O quê?” e “Qual?” foram abolidas pela maioria dos professores, sobretudo os mais atualizados, que procuram sempre ler e pesquisar sobre a sala de aula.

b) Falta de parâmetros para correção

Esta é uma característica encontrada em muitas provas e que deixa o aluno “nas mãos do professor”. Com a falta de definição de critérios para a correção, vale o que o professor queria que o aluno tivesse respondido. (MORETTO, 2005, p. 103–04).

Essa característica da prova tradicional deixa os alunos ansiosos. Eles não têm convicção de que a resposta a ser dada é a que o professor quer ouvir. Prevalece o discurso da escola. O aluno não tem autoria, pois só é válida a resposta oficial do professor. Freire (1987) chama essa forma de ensinar de “educação bancária”: o aluno devolve na prova tudo que o professor falou na frente da sala. A pergunta mencionada e sua resposta são repetidas a cada ano, em diferentes turmas.

Hoje, no entanto, parece-nos que os professores são mais esclarecidos. Muitos não querem que o aluno responda às questões da prova conforme determina o livro ou conforme o que ele — professor — escreveu no quadro e o aluno copiou. Ao elaborarem suas questões, os professores mencionam que querem respostas segundo o vocabulário e o entendimento do próprio aluno. Julgamos ser importante que o professor tenha sensatez e tempo para preparar as questões de uma avaliação, a fim de não deixar dúvidas aos alunos, nem receber respostas mal elaboradas para uma questão mal-feita. É necessário ler mais e adotar critérios definidos para corrigir suas avaliações, assim como elaborar questões mais claras e interessantes, para que os alunos respondam com igual interesse. Todos os professores estão preparados para assumir a responsabilidade de elaborar questões mais argumentativas?

c) Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto

Toda pergunta busca uma resposta. A clareza e precisão da segunda dependerão muito da estrutura da primeira. Há palavras de comando usadas com muita frequência na elaboração de questões de prova e que não têm sentido preciso no contexto. Destaquemos algumas delas: *comente, discorra, como, dê sua opinião, conceitue você, como você justifica, o que você sabe sobre, quais, caracterize, identifique as principais características*. Não estamos afirmando que as palavras não podem ser utilizadas. O que dissemos é que elas precisam ter sentido no contexto em que são usadas permitindo a parametrização correta da questão. (MORETTO, 2005, p. 104).

Os termos mencionados podem até aparecer numa questão, mas o professor deve ter cuidado para evitar questões sem sentido ou dar margem ao aluno para respondê-la da maneira como ele a entendeu. Ao elaborar a avaliação, o professor não pode prescindir de usar palavras, termos ou frases que esclareçam ao aluno a essência do que se pergunta.

1.2.2 Características das provas na perspectiva construtivista

A avaliação na perspectiva construtivista necessita ser elaborada de forma contextualizada, para que o aluno encontre, no próprio texto, os subsídios para respondê-la. O texto deve servir de base para o aluno se informar e, ao acrescentar as informações ao seu

repertório, poder dar uma solução correta ao questionamento. Sobre esse assunto, Moretto (2005, p. 110) é incisivo: “as características foram elaboradas por nós, num critério muito pessoal, em função de sua incidência nas provas analisadas e nos princípios do construtivismo sociointeracionista que serviram de parâmetros para análise”.

A seguir, o autor lista suas características:

a) Contextualização

O texto deve servir de contexto e não de pretexto. Quando dizemos que uma questão deveria ser contextualizada, significa que, para responder a ela, o aluno deveria buscar apoio no enunciado da mesma. Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história, ou mesmo colocar um bom texto ligado ao assunto tratado na questão. É preciso que o aluno tenha que buscar dados no texto e, a partir deles, responder a questão. Lembre-se: *quem dá sentido ao texto é o contexto*. Para melhor compreender o assunto, examinemos algumas questões que consideramos mal contextualizadas e outras com um bom contexto. (MORETTO, 2005, p. 110–11).

Está claro que um dos principais ou o principal ponto na elaboração de uma questão é sua contextualização. Eis um exemplo:

Questão

Tragédia mutila Lars Grael (*A gazeta*, 7 de setembro de 1998).

Carlos Lima: “Não acho que eu mereça ser punido. Não me sinto culpado, foi uma fatalidade”. (*A gazeta*, 10 de setembro de 1998).

O empresário Carlos Guilherme de Abreu e Lima, 29 anos, que domingo abalroou o barco onde estava Lars Grael, disse ontem não ter visto o Tornado a tempo de desviar. (*Folha de S. Paulo*, 10 de setembro de 1998).

Exame de piloto revela embriaguez. O exame etílico de Carlos G. de A. Lima,..., revelou estado de “embriaguez com ressalva” no dia do acidente. O exame etílico consiste na determinação do teor de álcool etílico (etanol) encontrado no sangue.

Quantos carbonos hidrogênios e oxigênios são respectivamente encontrados em 1 molécula de etanol?

a) 2,5,2 b) 2,5,1 c) 3,6,1 d) 2,6,1 e) 3,6,2. (MORETTO, 2005, p. 112).

O professor escolheu um bom texto: saúde é um dos temas transversais; elaborou apenas uma pergunta e poderia ter elaborado outras, mesmo sendo uma avaliação de química.

Vejamos outras perguntas possíveis a partir do texto:

- 1) Em nossas aulas de química, temos mencionado várias substâncias e produtos químicos que agem como explosivos, alguns de mais intensidade, outros de menor efeito, mas ambos causam sérios prejuízos ao ser humano e ao meio ambiente. Dentre os principais produtos ou substâncias que estudamos, escreva o nome e a fórmula molecular daqueles que podem ou não ser encontrados nesse barco, além do ácido sulfúrico.

- 2) Vamos raciocinar um pouco em relação à matemática: 12 (doze) toneladas correspondem a que quantidade de ácido sulfúrico em ml? (Lembre-se que a densidade do ácido é igual à da água, $d = 1 \text{ g/ml}$).
- 3) Já estudamos que o elemento enxofre forma mais ácidos além do ácido sulfúrico, que é oxiácido. Escreva a fórmula de dois outros ácidos formados com o elemento enxofre, sendo um oxiácido e um hidrácido.

Assim, o professor deve ter sensibilidade para elaborar suas questões, contextualizando, se possível, todas elas e explorando o que for possível em cada uma.

b) Parametrização

A parametrização é a indicação clara e precisa dos critérios de correção. Nas páginas anteriores chamamos sua atenção várias vezes sobre esse ponto que é, a nosso ver, um dos fundamentais para uma relação profissional entre o professor e aluno, no processo da avaliação da aprendizagem. (MORETTO, 2005, p. 119).

Os critérios para se corrigirem avaliações do processo ensino–aprendizagem precisam ser bem definidos antes de a avaliação ser elaborada. Ao professor é necessário discorrer bem, sobretudo nas questões subjetivas, para não provocarem dúvidas quanto à leitura do enunciado, tanto nas respostas dos alunos como na correção feita pelo professor.

Vejamos exemplos citados por Moretto (2005, p. 119): “Disserte sobre ditaduras e democracias” é uma questão sem parâmetros para correção, enquanto “Escreva quatro substantivos próprios que iniciam com vogal” é um exemplo de questão parametrizada. Nela o parâmetro é escrever quatro substantivos (ainda que seja uma questão bem tradicional). A primeira questão não fornece os parâmetros mencionados por Moretto. Ao corrigi-la, o professor deve considerar o pensamento expresso na resposta, desde que esta tenha o mínimo de dizeres relacionados com o que foi questionado. A atenção do professor para esse tipo de questão é fundamental. A segunda questão já está limitada pelo professor: ele pediu para o aluno escrever quatro substantivos próprios iniciados com vogal. Nesse caso, o professor terá mais facilidade para corrigir a questão, levando-se em consideração a primeira já formulada.

Percebemos que, ao elaborar a avaliação, é importante o professor optar por questões que estabeleçam parâmetros, pois a correção é mais fácil, devido à delimitação do que foi pedido. A elaboração da avaliação deve ser minuciosa; dessa forma, tanto o aluno terá o exercício de execução facilitado por um melhor entendimento, quanto o professor otimizará a correção.

c) Exploração da capacidade de leitura e escrita do aluno

Ouvimos freqüentemente dizer que nossos alunos não sabem ler nem escrever. No momento privilegiado de estudo — a prova — nem sempre lhe damos a oportunidade de fazê-lo. Por isso indicamos como característica das provas na perspectiva construtivista a colocação de textos que obriguem a leitura, mesmo curta, para provocar uma resposta, também de forma escrita e com argumentação, que leve o aluno a escrever, exercitando-se na lógica e na correção do texto. (MORETTO, 2005, p. 120).

É importante o professor pedir ao aluno respostas pessoais, pois isso dá a este oportunidade de escrever e expressar seus conhecimentos sobre os conteúdos solicitados na avaliação. Ao elaborar uma questão que requer que o aluno escreva, o professor tem a oportunidade de analisar, além dos argumentos usados, o discurso, a caligrafia e a gramática, o que permite lhe destacar deficiências e mostrar ao aluno, individualmente, suas dificuldades ou qualidades ao se expressar.

d) Proposição de questões operatórias e não apenas transcritórias

Chamamos questões operatórias as que exigem do aluno operações mentais mais ou menos complexas ao responder, estabelecendo relações significativas num universo simbólico de informações. Por outro lado, questões transcritórias são aquelas cuja resposta depende de uma simples transcrição de informações, muitas vezes aprendidas de cor (quando não transcritas de uma “colinha”) e normalmente sem muito significado para o aluno em seu contexto do dia-a-dia. (MORETTO, 2005, p. 121).

Quando usamos alguns termos vinculados com a avaliação em reunião com professores, percebemos que estes, algumas vezes, carecem de conhecimento sobre tais termos. Essa constatação pode denotar que o professor tem dificuldade em buscar auxílio para sua formação continuada, contrariamente ao desejado, que seria o educador estar atualizado sobre novas propostas e orientações. Ao chegar a esse estágio em sua carreira profissional, faz-se necessário ao professor rever suas práticas pela busca de estímulos com que possa reconduzir seu trabalho para pensares mais contemporâneos, que se reflitam na ação educativa e dêem aos alunos mais possibilidades de aquisição de conhecimentos consistentes e úteis à vida cotidiana.

Ao elaborar a avaliação, chamada por Moretto (2005) de operatória, o professor deve exigir que o aluno, em suas respostas, saiba não só aplicar conceitos aprendidos, mas também relacioná-los com sua convivência na sociedade e outros conteúdos. Elaborar uma avaliação operatória demanda mais tempo, dedicação e interesse do que a transcritória, que exige raciocínio mínimo do aluno para responder e esforço mínimo do professor para elaborar. E o professor, está interessado em elaborar uma avaliação operatória ou uma transcritória?

Encontrei certa vez um aluno da 6ª série lendo, em seu caderno, um questionário de geografia e decorando as questões, com vistas à prova que teria logo em seguida. A primeira pergunta era: “Qual a origem da terra roxa?”. Perguntei ao aluno e ele respondeu sem pestanejar: “Originou da decomposição do basalto.” “E o que é basalto?”, perguntei em seguida. “Ah! Isso eu não sei não, mas sei que a resposta está certa, porque a professora passou no quadro”. Eis uma questão que exigiu apenas transcrição de informação, do quadro para o caderno, do caderno para a cabeça e desta para a prova e findou o processo. Questiona-se qual o sentido desse tipo de pergunta em provas? Isso provaria o quê? (MORETTO, 2005, p. 121).

Esse tipo de avaliação predominou por muito tempo nos processos educativos, pois a maioria das avaliações e questões dessas avaliações eram transcritórias: o aluno respondia conforme a correção da pergunta feita no quadro pelo professor. Em essência, essas questões são elaboradas só para cumprir uma obrigação: avaliar o aluno — não importa a qualidade das perguntas. As pedagogias modernas não admitem mais que se elabore avaliação apenas por elaborar; é preciso atingir os objetivos propostos no plano de curso e os preestabelecidos no processo ensino–aprendizagem.

Nas escolas onde ainda se aplica a avaliação tradicional da aprendizagem, às vésperas da avaliação, o professor tem de responder a uma pergunta, já tradicional: “Que conteúdo vai cair na prova?”. Muitos pais também querem tomar conhecimento dos conteúdos que serão cobrados, para poderem estudar com seus filhos. Nessa direção, quando chega o fim do ano, outra pergunta que diretores, coordenadores de ensino e professores costumam ouvir é: “O meu filho vai ser aprovado ou reprovado?”. Não é raro muitos pais se lembrarem dos filhos só quando o fim do ano se aproxima, e eles percebem, pela somatória anual, que não estão nada bem em relação à nota tradicional.

A preocupação dos pais procede. Afinal, quando é o critério principal para aprovação, a notação passa a ameaçar o prosseguimento da vida escolar do aluno. Torna-se, então, pertinente a pergunta: é a cultura que instituiu a nota, ou a nota que se tornou uma cultura escolar?

1.3 Nota: cultura ou condição?

A nota foi instituída como condição para aprovação do aluno, ou a escola criou a cultura da nota para controlar seu alunado? Há evidências de que ambas as alternativas têm respaldo nas práticas escolares. Costuma o pai chegar à escola e, na conversa com o coordenador de ensino ou professor, perguntar: “Como se recupera a nota?”. Na maioria das vezes, não é que o aluno tenha tanta dificuldade na aprendizagem; na realidade, faltou estudar

um pouco mais para, assim, aprender um pouco mais também. Nesse sentido, Rabelo (2003, p. 81) é incisivo:

Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la.

Como se depreende das palavras de Rabelo, a nota pode representar um resultado de avaliação, mas não necessariamente o desempenho global do aluno. Para se verificar isso, são decisivos numerosos fatores, como a participação nos trabalhos escolares, o compromisso, as intervenções e iniciativas, dentre outros. Isso a nota não traduz. E o professor, após os repetidos “fracassos” de um aluno, o que faz para conduzi-lo a uma aprendizagem consciente? Essa receita mágica encontra-se sem resposta.

Também Hadji (2001) fala da nota: ressalta como ela é aclamada por toda a comunidade escolar. Percebemos, assim, que tanto a avaliação como a nota constituem uma cultura secular. A nota foi, é, e vai continuar a ser parâmetro não só na escola e no vestibular; também no trabalho e nas empresas. Exemplo disso é a prática de se eleger o “funcionário do mês” em algumas empresas, que publicam foto do eleito com dizeres relativos a seu bom desempenho no período determinado. Para escolher o funcionário, notas foram atribuídas em diversos quesitos. Logo, reconhecemos que a nota tem sido instrumento de avaliação em várias situações e práticas sociais vigentes.

Por outro lado, Demo (2002a, p. 41) defende:

[...] a nota não carrega qualquer pecha intrínseca e pode ser útil, se a fizermos para expressar complexidade qualitativa. Primeiro, faz-se necessário levar em conta que o mundo da qualidade se orienta pela intensidade [...] Segundo, toda intensidade também se reporta a alguma forma de extensão.

Esse autor explica, assim, que a qualidade pressupõe quantidade e, como tal, pode-se receber uma nota como parâmetro. É importante, sim, que os pais tenham parâmetros que traduzam o desenvolvimento escolar de seu filho; historicamente, isso tem sido feito por meio da nota, que atualmente tem sido substituída por outros códigos, adotados por escolas que buscam minimizar o efeito do boletim com notas baixas em fim de bimestre.

Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, por volta de 1549, até os dias de hoje, percebemos que apenas algumas alterações tímidas ocorreram no sistema de avaliação. Não se pode negar que houve avanços; porém se alterna o uso da avaliação que forma o aluno para a vida e da avaliação que o “treina” para o vestibular. Há integração entre ambas as formas de avaliar? Não há uma fórmula milagrosa que resolva esse desafio. Por isso, pretendemos

aprofundar a seguinte reflexão: estão os professores trabalhando na perspectiva de conciliar a avaliação formativa com a somativa?

Por que não ocorrem mudanças significativas no processo avaliativo da aprendizagem? Por exemplo, no início do século XX, surgiu o movimento “escola nova”, com John Dewey e Maria Montessori, do qual participou o brasileiro Anísio Teixeira, dentre outros. Propunham “eliminar as provas” e “educar para a autonomia e o crescimento”. Se muitas idéias surgiram, poucas alterações foram feitas nas avaliações. Assim, acreditamos que se, naquela época, os educadores tivessem posto em prática as propostas de Dewey e Montessori, os professores teriam sido formados nessa linha de pensamento — o que poderia facilitar a alteração no processo de avaliação da aprendizagem — e, quem sabe, hoje não teríamos tanta dificuldade em identificar possíveis falhas no processo de aprendizagem do aluno.

No entanto, professores tradicionalistas formaram novos professores com a mesma característica: criaram um continuísmo na formação de docentes. Nesse sentido, Ramos (1997, p. 147) adverte:

Como se pode constatar, a prática tradicional é completamente arbitrária e não tem o menor sentido científico ou educacional: punir o “aluno mais lento” (com uma nota baixa/reprovação) e premiar o “aluno mais rápido” (com uma nota alta/aprovação), fazendo em seguida a “classificação” de uns contra os outros. Na verdade, o que deveria ser feito é dar aos educandos o tempo de que eles necessitam para dominar determinado conteúdo: tempo para colocar o conteúdo em prática; tempo para ir avaliando e melhorando o seu próprio desempenho individual.

Posto isso, a avaliação supera o controle, a medida, a relação prêmio–castigo. Não é punição para o erro; é oportunidade para corrigir o percurso. Não deve amedrontar nem significar punição. Acreditamos que verdadeiros educadores não a vêem como instrumento de qualquer outro processo que não o de certificar a eficiência do trabalho docente e a certeza do aprendizado discente. O professor que não vê a avaliação como diagnóstico de suas práticas de ensino não só ignora que qualquer trabalho está sujeito a mudanças; também explicita falta de compromisso com os alunos. Estamos convictos: o valor referente à nota do aluno não é incongruência; é um parâmetro para que educando e educador melhorem e permaneçam na mesma direção. O professor que se esconde atrás da nota para encobrir a fragilidade de seus ensinamentos nega sua condição de mediador do conhecimento e sonega, a si próprio, a oportunidade de aproveitar a nota para melhorar seu trabalho.

Em momento nenhum a avaliação da aprendizagem deve apavorar o aluno. Que o professor se encarregue de transformar esse momento de tensão em tempo de calma e tranqüilidade, evitando incômodos emocionais. A visão da avaliação a ser transmitida ao

aluno deve emblematizar o procedimento como abordagem natural do conteúdo aprendido, cuja expectativa deve ser prazerosa, não angustiante, pois o professor ensinou e o aluno aprendeu, construindo seu percurso. Se assim não for, o aluno deve estar ciente de que haverá retorno ao conteúdo em que ele apresenta dificuldades, até serem estas dirimidas. As avaliações processadas de forma inteligente têm essa garantia, tal como aferido por Demo (2002, p. 55).

Avaliação severa, límpida, zelosa é instrumento central. Não se trata — jamais — de usar avaliação para encobrir os problemas de aprendizagem matemática, mas de fazer aquela avaliação que melhor indique os problemas e, com isso, se possa enfrentá-los de maneira mais profícua.

Aplicar uma avaliação severa implica que o aluno tenha consciência da importância de sua realização e que o professor a elabore com objetivos claros: identificar quem apresenta dificuldades de raciocínio e até de expressão. Sem dúvida, é por meio da avaliação que os problemas do aluno e do professor podem ser mais bem analisados e identificados.

Hadji (2001, p. 107) avalia a polêmica entre avaliação e nota assim:

Avaliação x Nota: Precisamos transformar a discussão avaliativa em mensagem que faça sentido, tanto para quem a emite, quanto para quem a recebe. O maior interesse de um processo de avaliação deveria recair no fato de se tornar verdadeiramente informador. A avaliação deve tornar-se o momento e o meio de uma comunicação social clara e efetiva. Deve sempre fornecer ao aluno informações que ele possa compreender e que lhe sejam úteis. Se a nota fornece uma informação compreensível e útil, por que privá-lo dessa mesma informação?

Para outros autores, a nota proveniente da realização de uma avaliação não é admissível — como se nota em Hadji (2001), para quem o resultado vai depender de interpretações. Acreditamos que, após o professor ministrar o conteúdo, nada mais justo que ele e os alunos possam identificar se houve ou não falhas no processo ensino–aprendizagem e se a maneira mais adequada para essa identificação ainda é a avaliação.

Contudo, o que na realidade é essa avaliação? Em nosso entendimento, nada mais que o resultado de questões propostas pelo professor referentes ao conteúdo dado em sala de aula e que o aluno, por meio da verbalização, vai responder ao professor, demonstrando se ocorreu aprendizado, total ou parcial. A avaliação desse aprendizado é dada mediante o estabelecimento de um valor — a nota —, a partir da qual alunos e professores podem analisar e melhorar, se necessário, o processo de ensino. É importante alunos e professores terem em mente o claro objetivo da realização da avaliação: obter uma aprendizagem de qualidade, base para o conhecimento ser construído e benefício para a vivência diária de alunos e professores a partir da sala de aula.

Por outro lado, nem sempre a nota revela a real condição do aluno. Assim, cabe indagar:

[...] será necessário conservar ou suprimir a nota? Se ela apenas faz persistir o mito do valor verdadeiro; se é apenas um instrumento de terror, de manutenção da ordem ou imposição de força; se se presta apenas para classificar pessoas seria melhor que não existisse. O único problema é o de saber que informação veicula essa nota. Se a informação nos permite fazer o ponto da situação, então é o lugar que importa e não o resultado numérico; se serve para materializar um nível de competência, por que privarmo-nos dela? (RABELO, 1998, p. 81)

Cabe ressaltar: o objetivo da nota não é julgar nem criticar, tampouco classificar alunos. Ela serve para situarmo-nos em relação ao processo ensino–aprendizagem com que estamos trabalhando. Devemos ver o número chamado de nota na escola como incentivo ao desempenho, tanto do educador quanto do educando. A nota deve ser vista com objetivos claros por professores e alunos, ou seja: como informação e orientação de um processo partilhado por ambos. Para isso, faz-se necessário que o conceito de nota seja repensado pela significativa parcela de educadores que a emprega para pressionar alunos.

Consideramos que a nota nada mais é que um número resultante de uma pergunta, relativa a determinado conhecimento repassado pelo professor ao aluno e à qual, esse aluno, dará sua resposta, recebendo por ela um indicativo de desempenho. A nota configura ainda uma indicação da qualidade do trabalho do professor, ou seja, se os objetivos traçados no planejamento foram alcançados; se a linha didática adotada nas aulas é mais adequada para promover o desenvolvimento cognitivo; se há algo de errado com o conjunto da sala; o que pode ser feito para otimizar a aprendizagem. Quando analisada com sensatez, a nota fornece ao educador parâmetros para mudanças práticas. Dessa forma, elimina-se da visão da nota os aspectos ruins para se favorecerem os pontos de referência à transformação possível nas atitudes educacionais.

1.4 Avaliação como dimensão formativa da aprendizagem

A avaliação formativa se torna mais pertinente por servir à finalidade da educação: contribuir para a formação cidadã do aluno. Nesse sentido, a avaliação propicia ao aluno refletir sobre sua real aprendizagem. Trata-se de um momento em que discente e docente podem refletir sobre ensinar e aprender; um momento especial de identificação de possíveis falhas no processo ensino–aprendizagem. Hadji (2001, p. 21) complementa essa idéia: “A avaliação situa-se no centro da ação de formação. [...] sua função principal é [...] contribuir

para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”. A função da avaliação, então, é levantar dados sobre o processo ensino–aprendizagem para redirecionar, se necessário, tal percurso, a fim de que aluno e professor cheguem à efetividade do processo. Feita essa identificação, professor e aluno têm como tomar atitudes, se necessário.

Assim, o objetivo da avaliação se refere a mudanças de estratégias com as quais o aluno possa obter mais rendimento quanto à aprendizagem. Importa que o professor seja consciente de que o ato de avaliar não consiste numa forma só de controlar a aprendizagem, mas também de tomar decisões, mudar o ritmo de suas aulas e mesmo se comportar perante os alunos.

[...] esse modelo não é um modelo científico, visto que vai bem além da mera tentativa de descrever e de explicar rigorosamente táticas, tampouco um modelo de ação, visto que dele não decorre imediatamente nenhuma regra técnica diretamente aplicável. Trata-se exatamente de um modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho. (HADJI, 2001, p. 22).

Conforme o autor, esse modelo não é científico, mas pode trazer benefícios satisfatórios ao ensino–aprendizagem, pois se trata de um modelo regulador que sinaliza objetivos a serem alcançados; não mostra caminhos: indica meios para se chegar a bons caminhos, que alunos e professores possam percorrer, a fim de obterem sucesso no processo. Ao professor, como participante de uma sociedade, cabe orientar seus alunos para que a aprendizagem seja alcançada por todos, a fim de que, a partir dos conhecimentos obtidos, ocorra a progressão dos alunos.

Hadji (2001) afirma que a avaliação formativa se refere a um sonho promissor: orientar o trabalho docente a serviço das aprendizagens. Essa utopia se torna legítima ao se correlacionarem atividade avaliativa e atividade pedagógica. Segundo esse autor, essa dimensão utópica nos faz compreender que não é possível apresentar um modelo de avaliação formativa acabado. Importa trabalhar uma avaliação cada vez mais próxima daquela que desejamos e queremos trabalhar, uma avaliação em que não haja pressão nem rancores do professor, afinal toda avaliação busca melhorar a aprendizagem dos alunos.

Há um grande número de pensadores da educação escrevendo sobre a avaliação. Ao compararmos seus escritos, deparamo-nos com diversas dúvidas. Todos nos orientam, esclarecem-nos algo, dão-nos sugestões; no entanto, esbarramos em tradicionalismos, encontramos dificuldade em colocarmos as mudanças em prática, em fazer pais e alunos entenderem a necessidade urgente de mudança no sistema de avaliação da aprendizagem. Rabelo (2003, p. 73) esboça um quadro que ilustra a avaliação quanto à formação:

QUADRO 1
Tipos de avaliação

AVALIAÇÃO: QUANTO À FORMAÇÃO				
Períodos	Tipos	Objetivos	Interesses	Buscas
Início	Diagnóstica	Orientar; explorar; identificar; adaptar; prever	Aluno enquanto produtor	A avaliação busca conhecer, principalmente, as aptidões, os interesses e as capacidades e competências como pré-requisitos para futuros trabalhos.
Durante	Formativa	Regular; situar; compreender; harmonizar; tranquilizar; apoiar; reforçar; corrigir; facilitar; dialogar	Aluno enquanto atividades, processos de produção	A avaliação busca informações sobre estratégias de solução dos problemas e das dificuldades surgidas
Depois	Somativa	Verificar; classificar; situar; informar; certificar; pôr à prova	Aluno enquanto produto final	A avaliação busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado.

Fonte: RABELO, 2003, p. 73.

Outro ponto importante no processo de avaliação da aprendizagem é a maneira como cada professor elabora sua avaliação. É comum ouvirmos professores dizendo: “Fiquem em silêncio, esse conteúdo é da avaliação!”, “Preste atenção que vai cair na prova!”, “Na próxima semana é avaliação, se você não ficar calado, vai tirar nota ruim!”, “Se não ficarem em silêncio eu vou elaborar uma avaliação difícil!”. São termos repressivos que, além de não contribuírem para a aprendizagem dos alunos, angustiam alguns discentes.

Posto isso, vimos que a avaliação se tornou, para professor e aluno, um fardo, a ser carregado. Logo, a avaliação deve ser analisada com mais critério e interpretada por novos olhares, para que assuma seu verdadeiro papel no processo de intervenção da aprendizagem. Os próprios pais vêem a nota como ponto de referência para saber se o filho está aprendendo ou não. A eles não importam o meio nem como se verifica a aprendizagem; importa a nota que seu filho vai apresentar no fim do mês/ bimestre. Boa nota indica aprendizagem; logo, os pais se dão por satisfeitos. Em contrapartida, nota baixa indica algo errado; logo, vão à escola.

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. O ensinar, um dia, já foi concebido como o transmitir conhecimentos prontos e acabados, conjunto de verdades a serem recebidas pelo aluno, gravadas e devolvidas na hora da prova. Nessa visão de ensino, o aprender tem sido visto como gravar informações transcritas para um caderno (cultura cadernal) para devolvê-las da forma mais fiel possível ao professor na hora da prova. (MORETTO, 2005, p. 94).

O processo ensino–aprendizagem, nesse modelo, caracterizava-se pela transmissão de conhecimentos quase prontos, que os professores depositavam com pouca participação dos alunos; a estes cabia apenas copiar o conteúdo do quadro, resolver exercícios de fixação e prestar atenção ao professor. São chamadas de ensino tradicional as aulas em que o professor fala, o aluno cala e copia; assim se caracterizavam as aulas de outrora.

Ao chegar em casa, o aluno estudava para memorizar e fixar o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula, pois sabia que, na hora da avaliação da aprendizagem, ele teria de devolver para o professor o conteúdo trabalhado em sala de aula. Muitos professores exigiam que o aluno respondesse às perguntas com as mesmas palavras que haviam sido escritas no quadro e, muitas vezes, o aluno, de fato, aprendia e memorizava o conteúdo da maneira que lhe fora ensinado.

Quando o professor elaborava a avaliação, as perguntas muitas vezes eram feitas de maneira diferente da trabalhada em sala de aula. Acontecia muito de o professor acostumar o aluno a um só tipo de pergunta e, no momento de elaborar sua avaliação, copiar questões de livros de outros autores, com idéias e maneiras de perguntar diferentes; daí surgiam reclamações: “Esse conteúdo o senhor não trabalhou em sala de aula!”, “Professor, na aula o senhor pergunta de um jeito e na avaliação de outro, aí eu não entendo!”, “Essa questão eu não estou entendendo; o que o senhor quer com ela, dá para explicar?”. Esses questionamentos mostram a preocupação dos alunos: a nota, que vai aprová-los ou não.

Nesta visão que classificamos de *tradicional* por ainda ser, ao nosso ver, a que domina o processo de ensino nos dias de hoje, a avaliação de aprendizagem é encarada como um processo de “toma-lá-dá-cá”, em que o aluno deve devolver ao professor o que dele recebeu e *de preferência exatamente como recebeu*, o que Paulo Freire chamou “educação bancária”. Nesse caso não cabe criatividade, nem interpretação. A relação professor-aluno vista dessa forma é identificada como uma forma de dominação, de autoritarismo do professor e de submissão do aluno, sendo por isso uma relação perniciosa na formação para a cidadania. (MORETTO, 2005, p. 95).

Quando o professor analisa o resultado da avaliação por ele aplicada, tem a oportunidade de comprovar dificuldades encontradas pelos alunos ao responder às questões, que muitas vezes se traduzem em pouca criatividade e vocabulário pequeno. Cabe ressaltar que a criatividade dos alunos ao escreverem e raciocinarem tem sido cerceada há muitos anos, talvez pela dificuldade que tem o professor de elaborar suas aulas de maneira mais atrativa. Deve-se levar em conta que, na atualidade, com o acesso a recursos tecnológicos, os alunos têm à disposição uma gama enorme de informações. Em alguns casos, o professor que tem formação tradicional encontra dificuldade em lidar com questionamentos feitos de maneira mais criativa. Assim, desestimular a criatividade de seus alunos seria um meio de não passar

por situações embaraçosas em sala de aula. O processo de aquisição do conhecimento, dessa forma, não flui. Emudece-se o aluno, e não lhe é permitido descrever suas representações e, assim, transformar em conhecimento as informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Torna-se fundamental o aluno ser construtor do próprio conhecimento. Ele é o agente com autonomia; sobre ele o professor vai agir como facilitador, que vai orientar sua aprendizagem. O aluno, nessa perspectiva, terá mais condições de mostrar criatividade e capacidade de resolver situações-problema. Na perspectiva da avaliação classificatória, autônomo é o professor; e a proposta que faz o aluno a explorar suas condições intelectuais em relação à aprendizagem é mais desafiadora. O professor, nesse sentido, passa a facilitar ao aluno a construção de seus conhecimentos. Entre a proposta construtivista e a tradicional, qual está mais próxima do vestibular hoje?

Luckesi tem contribuído para melhorar o sistema de avaliação. Educador, ele tem orientado, informado e escrito sobre uma avaliação menos “tradicional” e “conservadora”, isto é, mais “avançada”. Também defende avaliação como “[...] juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2000, p. 9). Nesses termos, a qualidade da avaliação deve ser considerada para se identificarem as falhas na aprendizagem de cada aluno para tomar a melhor decisão a fim de melhorar a aprendizagem. As dificuldades são detectadas, muitas vezes, mediante uma avaliação que o professor faz em sala de aula; ao aplicá-la, o professor obtém informações sobre a aprendizagem de seus alunos: se está ocorrendo ou não. Ela guia o replanejamento das ações do professor.

No Brasil, como tem sido, ao longo do tempo, implementada a avaliação da aprendizagem nas escolas?

2 AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO–APRENDIZAGEM: DA TRADIÇÃO À INOVAÇÃO

A avaliação sempre foi um ritual? Essa questão merece ser revisitada para que possamos compreender as congruências e as incongruências desse processo. Este capítulo estuda a avaliação da aprendizagem usada atualmente nas escolas brasileiras. São discutidas várias posturas avaliativas educacionais, dependendo do momento político-social vivenciado pela população como um todo e, em particular, a sociedade brasileira. Desenvolve-se, ainda, um estudo sobre a avaliação sob os diferentes enfoques do processo ensino–aprendizagem ao longo da história da educação, em especial no Brasil.

2.1 Avaliação a serviço da conservação e/ou da transformação

Situaremos a avaliação educacional escolar nos modelos pedagógicos para conservação e/ou transformação (LUCKESI, 2000). A quem serve a avaliação educacional? Atende aos interesses da classe hegemônica, que tem sido chamada para administrar as políticas públicas em educação. Vários são os contextos pedagógicos e as intenções que servem de cenário à prática da avaliação educacional. Contestada, criticada, aplaudida, negada, camuflada, entre outras características que lhe são imputadas, analisemos sua história.

Vivemos ainda sob a hegemonia da tradição avaliativa (trazida pelos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549 com o primeiro governador geral, Tomé de Souza). Também estamos mergulhados nos processos econômicos, sociais e políticos da sociedade burguesa, no seio da qual a prática avaliativa tradicional surgiu e se cristalizou, traduzindo seu espírito. Sobre a pedagogia instituída pelos jesuítas — “a pedagogia jesuítica” —, Luckesi (2000, p. 22) afirma:

[...] nas normas para orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial com o ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente.

Essa passagem deixa entrever que a avaliação não é nova no ensino. Ao longo do tempo, variam os objetivos e as modalidades da verificação da aprendizagem cobrada em

forma de provas e exames. Pela citação, entendemos que essas ocasiões, de tão importantes, eram solenes. Não raro, alunos eram submetidos a constrangimentos e exposições perante os colegas. Os resultados eram analisados pelas bancas examinadoras e divulgados, até mesmo, em sessão pública.

Comênio insiste na atenção especial à educação como centro de interesse da ação do professor; porém, não dispensa também o uso dos exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Segundo esse autor, o aluno tem muito mais estímulo e compromisso em relação aos seus exames finais da academia, se tem conhecimento de que o exame para a colação de grau será “pra valer”. Entretanto, mais que isso, Comênio defende que o medo constitui-se um fator fundamental para manter a atenção dos alunos a fim de que eles aprendam com maior facilidade o que está sendo ensinado. O autor ainda justifica que, sob pressão, esses alunos submetem-se às ordens, ou seja, à disciplina rígida imposta pelo professor e que, por sua vez, este pode e deve usar esse “excelente” meio para manter os alunos atentos às atividades escolares. (LUCKESI, 2000, p. 22).

Num paralelo com os pressupostos conceituais atuais sobre avaliação, observamos que as idéias de Comênio, embora repressoras, à época, eram consideradas como corretas. O aluno submetia-se à vontade e aos caprichos do professor, que tinha o livre-arbítrio para aprová-lo ou não. No século em que ele desenvolveu essa teoria, a forma de se pensar na avaliação seguia a tendência do ensino ditatorial então vigente. O professor era respeitado e reconhecido como legítimo intelectual, não só pelos alunos; também pela sociedade. Sua palavra traduzia a verdade absoluta, e sua posição social era invejada por todos. O professor estava acima de qualquer suspeita moral, intelectual, social, etc. Naquele tempo, surgiram cientistas brilhantes, em maior número, se considerarmos a proporção da população da época. Embora as condições para desenvolverem suas pesquisas fossem adversas — não dispunham de meios de comunicações rápidos nem verbas, dentre outros fatores —, a investigação em diferentes campos do saber e a curiosidade dos cientistas avançava nas descobertas e nos inventos relevantes para a sociedade.

As idéias de Comênio foram válidas na época, mas não seriam hoje em razão de sua limitação. As famílias, a legislação, a constituição social, tudo mudou. Os professores não teriam suporte legítimo e pedagógico para agirem como ele determinava; tampouco os alunos se submeteriam à rigidez da disciplina imposta e aos rigores dessa forma de ensinar. Na época atual, em que as famílias buscam o diálogo como forma de convencer seus filhos em diversas situações-problema, o regime imposto não vence nem convence: torna-se uma longa luta.

Entretanto, apesar de a sociedade ter se desenvolvido em diferentes setores, os mecanismos de controle instituídos pela classe dominante se mantiveram; apenas foram redimensionados e, portanto, aperfeiçoados. Destacamos, dentre outros, a seletividade escolar

e os processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios. Ameaçar, inculcar, persuadir, doutrinar são, ainda, formas de controle de um grupo social.

Polêmico, o assunto avaliação tem sido discutido por vários educadores, que buscam encontrar alternativas que possam avaliar o processo ensino–aprendizagem sem constranger os estudantes, bem como identificar possíveis falhas nesse processo. Nesse sentido, Luckesi (2000, p. 29), recuperando idéias de Althusser, Bourdieu e Passeron, anuncia que a prática que cotidianamente acontece nas escolas

[...] se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. O autoritarismo, como veremos, é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária.

Assim, a avaliação tradicional se restringe a um processo de verificação da transmissão de conhecimentos, repassados aos alunos conforme a visão da classe dominante. Noutros termos, os conteúdos representam a verdade dessa classe.

Acreditamos, porém, que a avaliação escolar só tem sentido se estiver a serviço de uma transformação social, em que os alunos possam demonstrar aos professores sua real condição de aprendiz. Não há, portanto, necessidade de autoritarismo para se chegar à aprendizagem. Ao trabalhar de maneira autoritária, ou por meio de imposições, muito pouco, ou nada, se conseguirá dos alunos. O bom relacionamento entre professores e alunos facilitará a aprendizagem, pois, sendo o aluno tratado com respeito, sua autoconfiança poderá aumentar, e assim ele terá maior interesse e facilidade em estudar e aprender. A fala do professor, a maneira como conduz suas aulas, tudo pode influenciar muito a aprendizagem dos alunos. O clima de amizade deve estar sempre presente nas aulas.

2.1.1 *Pedagogias conservadoras*

Saviani (1991) aponta três diferentes pedagogias surgidas no bojo da sociedade liberal conservadora: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista. Essas pedagogias são retomadas por Luckesi (2000), que reafirma a existência de modelos de sociedades conservadoras, em que cada uma tem um centro de atenção. Ao analisá-las, percebemos que todas permitem mudanças internas. E aí surge a pergunta: por que não ocorrem tais mudanças? Por mais rigoroso que seja o sistema, sempre cabem mudanças na maneira de se trabalhar a avaliação da aprendizagem.

Na pedagogia tradicional, o ensino enfoca a transmissão de conteúdo pelo professor, que fala o tempo todo, enquanto o aluno permanece calado, ouvindo e copiando, fazendo perguntas apenas quando o professor lhe permite. É a pedagogia usada há muitos anos, e da qual o docente ainda não conseguiu se libertar totalmente. Dá-se a impressão de medo, de insegurança e do não-acreditar em mudanças. Outra possibilidade é a falta de interesse do professor ou sua falta de formação para aceitar mudanças. Nessa perspectiva, torna-se urgente que se busquem alternativas que ajudem-no nas mudanças de suas aulas e de suas atitudes.

A pedagogia escolanovista se apresenta como pedagogia que respeita as características individuais dos alunos. O professor procura aproveitar a espontaneidade de cada um, facilitando, assim, o processo de construção do conhecimento. O aluno tem oportunidade de aprender conforme sua capacidade intelectual, no momento. É uma aprendizagem que ocorre com mais prazer e entusiasmo para o aluno. Nesse sentido, cabe uma pergunta: será essa uma pedagogia mais interessante que a tradicional, que possibilita ao aluno aprender mais facilmente? E o professor, trabalhando segundo os princípios dessa pedagogia, estará mais preocupado com o aluno na construção do conhecimento, visto que há mais flexibilidade no currículo das escolas?

Enfim, na pedagogia tecnicista, a aprendizagem se faz com maior intensidade, através de meios técnicos. Os alunos têm mais contato com as técnicas aplicadas a cada conteúdo, resultando, assim, numa aprendizagem mais completa e sólida do conteúdo ensinado pelo professor.

Quanto ao modelo pedagógico autoritário, propugnado pelas pedagogias conservadoras, Luckesi (2000, p. 32) assim se expressa:

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser *autoritária*, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas, seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais no contexto da escola.

Quando lemos ou ouvimos o termo “avaliação autoritária”, ficamos um tanto quanto preocupados, pois sua efetividade não convence. No entanto, ainda é um tipo de avaliação usada em várias escolas do país. Uma grande parte da sociedade, por sua vez, aceita essa proposta por, também, ter sido formada nesse sistema, ter vivido e passado por esse tipo de avaliação. Parece ser uma cultura educacional que passa de geração para geração, e às vezes,

não percebemos o quanto é autoritário o sistema diante do qual a sociedade até então se calava.

Hoje a sociedade e os educadores estudiosos do processo avaliativo discutem alternativas que possibilitem mudar esse processo autoritário de avaliação. O pensamento dos educadores tem se voltado à construção da autonomia discente, a fim de que os alunos pensem e opinem sobre o processo de avaliação, para que todos participem democraticamente das mudanças necessárias a ele. Assim, a avaliação educacional deve indicar um diagnóstico das situações em que se encontram os educandos em relação à aprendizagem no cotidiano da sala de aula. A avaliação educacional, nessa perspectiva, refere-se ao crescimento do aluno na aquisição de conhecimentos, e não a uma ação disciplinadora e autoritária ou de exclusão do aluno.

As três pedagogias citadas seguem um modelo social que permite renovações específicas à luz de cada uma dessas tendências pedagógicas. Portanto, cabe aos educadores a capacidade e o interesse em promover renovações que beneficiem os alunos quanto à sua maior possibilidade de aprender. Deve-se considerar, também, a relação do educador com o educando e o processo ensino–aprendizagem: o professor assume a postura de mediador da aprendizagem do educando e se preocupa com elaborar uma avaliação que identifique falhas nesse processo. Esse momento é, também, oportunidade para o professor avaliar seu próprio trabalho, ou seja, seus ensinamentos.

Segundo Cury (1985 apud LUCKESI, 2000), para se “[...] traduzir as aspirações do modelo social, por meio da educação, estabelece-se um ritual pedagógico, de contornos suficientemente definidos, de tal forma que a integridade do sistema permaneça intocável” (p. 30). E aí nos perguntamos: as escolas e a equipe de professores e supervisores estabelecem esse ritual? Pensamos ser mais fácil trabalhar quando a equipe tem seu cronograma definido, seja bimestral, trimestral ou semestral; não importa a maneira, mas que se tenha essa definição, que se estabeleça como e quando deve ocorrer a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, inicia-se um movimento que sinaliza um novo caminho: as pedagogias progressistas.

2.1.2 *Pedagogias progressistas*

As pedagogias progressistas surgem quando se busca superar a tendência autoritária na educação. Na pedagogia libertadora, temos Paulo Freire como representante. A pedagogia libertária, cujo foco do discurso se refere à escola como espaço de conscientização e organização política dos alunos, é representada pelo educador Miguel Arroyo. Ainda surge a

pedagogia crítico-social dos conteúdos, com José Carlos Libâneo, e a pedagogia histórico-crítica, com Dermeval Saviani, dentre outras. A maioria desses educadores defende que à educação cabe a tarefa de propiciar oportunidades iguais a todos os que a ela recorrem e que, além da transmissão dos conteúdos, é importante, sobretudo, sua assimilação e incorporação aos saberes de cada indivíduo, os quais precisam se vincular à realidade social.

No entanto, alguns professores parecem se sentir incapazes de fazer alguns alunos terem interesse pelas aulas. Na maioria das vezes, quando esse fenômeno acontece, não é apenas com um professor, mas com toda a equipe. Não que os professores sejam incapazes de ensinar os conteúdos, de transmitir conhecimentos; mas entendemos que a falta de especialização de muitos os impede de buscar o auxílio de novas tecnologias (*softwares* educativos, projetor de imagens, transparências, laboratórios) para tornar suas aulas mais atrativas, o que tem contribuído para o desinteresse de vários alunos. Além disso, acreditamos que a maioria dos professores desconhece a importância e o significado das pedagogias progressistas, daí a dificuldade de trabalhar com elas. Se a aquisição das competências e habilidades são próprias de cada um e se a maioria dos professores de uma escola tiver interesse, a aprendizagem se torna mais sólida e faz o educando se preparar com mais confiança e conhecimento para as avaliações futuras.

Assim, após essas considerações, podemos afirmar que as pedagogias conservadoras propõem a domesticação dos alunos e, por conseqüência, da sociedade, enquanto as progressistas promovem a humanização dos indivíduos. Aquelas buscam manter os alunos numa fôrma; estas pretendem possibilitar a promoção da transformação social. Circunstanciados pelos dois modelos sociais correspondentes, esses dois grupos de pedagogias exigem duas práticas diferentes: avaliação educacional e avaliação da aprendizagem escolar, respectivamente.

2.1.3 *Correção diagnóstica*

Entendemos que a correção de uma avaliação pode seguir uma linha exclusivamente técnica, em que a avaliação constitui fim em si mesma, ou uma perspectiva humanizadora, em que ela é parte do processo que visa ao sucesso do aluno. Ao fazermos uma analogia com a medicina, podemos dizer que, no primeiro caso, faz-se um diagnóstico, mas não uma intervenção; no segundo, antecipa-se a superação das dificuldades do aluno para evitar seu insucesso escolar. Um aspecto que gera incongruências nesse caminho é a correção da “prova”. Para que aconteça a correção da avaliação, alguns critérios são preestabelecidos e os

objetivos, previamente explicitados. Esses são parâmetros mínimos na condução do processo avaliativo. Após a correção da avaliação, quanto mais próximo dos critérios estabelecidos estiver o aluno, mais apto estará para prosseguir com um nível adequado de aprendizagem dos conteúdos e mais qualidade em seus conhecimentos. Luckesi (2000, p. 33) esclarece:

[...] esse julgamento se faz com base nos caracteres *relevantes da realidade* (do objeto da avaliação). Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

Como se nota nas palavras desse autor, o principal objetivo da avaliação é trabalhar aspectos relevantes da aprendizagem, que não está só no sujeito, mas também no meio social do educando e nas informações por ele recebidas nas aulas. Luckesi (2000, p. 33) ainda argumenta que

[...] a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de “não-indiferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado, e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

Ao avaliar o processo ensino–aprendizagem dos educandos, importa ao professor ter em mente seus objetivos. Quando estes são alcançados, cabe a ele propiciar um nível de ensinamento mais aprofundado, para que todos o acompanhem nas aulas. Mas se parte da turma não atinge tais objetivos, impõe-se uma pergunta para si mesmo e para a equipe pedagógica: o que fazer para melhorar a aprendizagem e fazer todos acompanharem? Como já dissemos, decisões devem ser tomadas; mas quais decisões? À equipe de professores e coordenadores (supervisores) de ensino, cabe discutir a melhor solução para a dificuldade na aprendizagem. Capacidade e conhecimento devem estar juntos, no professor e no coordenador, para que estes encontrem soluções que qualifiquem mais o processo ensino–aprendizagem.

A avaliação é instrumento que diagnostica possíveis falhas, do educador e do educando, no processo ensino–aprendizagem; após seu resultado, é necessário corrigi-las. Antes, porém, é preciso mudar concepções: devemos nos ater à teoria e, sobretudo, pô-la em prática. Da mesma forma, a avaliação necessita ocorrer no processo ensino–aprendizagem, e não fora de seu contexto. Não podemos nos esquecer que a tomada de posição não deve gerar mais autoritarismo entre professores e coordenadores, e sim, mais meios pelos quais estes possam ter uma visão mais significativa de todo o processo avaliativo. É mister todos terem consciência que o homem evoluiu com o passar dos anos, e recebe hoje muito mais informações do que na época de sua formação como professor e coordenador (supervisor). Mudanças devem existir — e são fundamentais para acompanhar a evolução da sociedade.

Um entrave da prática avaliativa mais humana nas escolas é o produto da avaliação: busca-se classificar o aluno sem se diagnosticá-lo para se intervir no processo e, assim, promover sua aprendizagem efetiva. O professor parece ter, em seu subconsciente, que, ao avaliar, estará diagnosticando o que ensinou e o que o aluno aprendeu. Nessa circunstância, seu objetivo pode transitar entre classificar e identificar possíveis falhas no processo ensino–aprendizagem. Para muitos profissionais, a maneira mais correta e possível de avaliar é ainda a avaliação diagnóstica; mais que na avaliação autoritária e classificatória dos educandos, devemos acreditar no processo de aprendizagem.

Aqui se impõe um questionamento: podemos dizer que a nota ou o conceito são referências para saber se os alunos estão ou não aprendendo? Ainda é realidade o fato de que professores e alunos trazem consigo a noção de que tudo na sala de aula se resume à nota, a um número. Espera-se que o que foi aprendido pelo aluno possa ser avaliado assim. Até a família pensa isso: o aprendizado é medido pela nota final do boletim escolar. Alguns profissionais querem mudar essa postura, mas encontram dificuldades para fazer mudanças, pois a escola tem sido chamada a assumir o compromisso de formar alunos para terem êxito no vestibular. Para tanto, espera-se que ele apresente notas altas, sobretudo para conseguir ingressar em faculdades e universidades federais ou estaduais onde a concorrência é maior.

Pensar em castigar o aluno como forma de pressioná-lo a melhorar seu rendimento, como se só ele respondesse por seu desempenho, é inviável ao professor. Como parceiro do aluno, seu papel é mostrar interesse na recuperação dele: rever conteúdos, verificar possíveis falhas na aprendizagem e elevar a aprendizagem do aluno ao nível dos demais; tudo isso é mais produtivo. Em pleno século XXI, falar em castigar o aluno com avaliações repletas de questões difíceis de serem resolvidas, ou deixá-lo com nota baixa, são atitudes indesejadas de um (des)educador, em termos intelectuais e profissionais; é não se comprometer com a educação, isto é, com sua profissão. Não se admite, hoje dizer, que a avaliação é para julgar a aprendizagem. Não está na hora de se pensar em mudanças, também, no vestibular?

Nessa função classificatória,

[...] a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação. (LUCKESI, 2000, p. 35).

A avaliação classificatória dificulta o crescimento até do professor em relação a suas aulas, em geral iguais do início ao fim do período letivo. O professor sabe que o processo é o mesmo: ministra-se a aula, termina-se uma unidade ou capítulo e faz-se uma avaliação com data e hora marcadas. Com esses procedimentos repetitivos, o professor se desestimula a crescer intelectualmente, e o aluno — ao perceber esse desestímulo —, por extensão, também se desestimula. Portanto, a avaliação diagnóstica é mais imediata que a classificatória. Na primeira, a possibilidade de identificar dificuldades é mais rápida — isso facilita acompanhar alunos com dificuldades; na segunda, o intervalo entre uma aula e a avaliação pode ser distante — isso dificulta acompanhar as dificuldades encontradas pelos alunos.

Se o sistema de avaliação tem de mudar, o modo de ministrar aulas também. Deve haver coerência entre o que se quer e o que se trabalha; só assim o processo fica claro e acessível ao aluno. Como se sabe, um bom ensino contribuirá muito para uma aprendizagem efetiva. Não basta acabar com a avaliação para melhorar a aprendizagem dos alunos; é preciso que ela seja transparente e permita detectar falhas na aprendizagem. Para Prigogine (1996), a mudança deve vir da pressão dos alunos sobre a forma como a escola lhes cobra conteúdo.

Saul (1988, apud DEMO, 2002) esclarece: “[...] forma clássica de oferecer coisa pobre para o pobre é evitar a avaliação, já que é impraticável garantir a aprendizagem do aluno, se não sabemos com a melhor clareza possível se está ou não aprendendo” (p. 16). Equivocadamente, tais práticas foram instituídas em alguns sistemas de ensino. As políticas avaliativas impostas pelos gestores da educação no Brasil não têm sido elucidativas, pois propiciaram às instituições de ensino uma cultura equivocada quanto a extinguir a avaliação da aprendizagem. Essa crítica é direcionada aos programas emergenciais lançados pelos governantes, como os projetos de aceleração da aprendizagem e promoção automática, travestida de progressão continuada.

Quando julgamos se os alunos aprendem ou não, automaticamente já os classificamos como fracos, medianos ou bons. Percebemos, assim, o quanto é difícil falar em avaliação da aprendizagem, mesmo que não usemos o termo *classificar*. Ao compararmos um aluno com o outro, surge inconscientemente a classificação daquela turma ou daquele aluno. Percebemos que há esforço de uma parcela significativa da sociedade quanto a se distanciar da classificação como recurso avaliativo, mas a força contrária também é significativa. Se olharmos ao redor, identificamos a classificação. A sociedade capitalista, de que fazemos parte, classifica as pessoas, assim como as faculdades e universidades classificam seus alunos.

Não devemos ver a avaliação apenas como classificação ou comparação de alunos, mas sim como identificação dos alunos que aprendem com mais ou menos facilidade. Usar a

avaliação para incentivar o crescimento de todos implica definir objetivos a serem alcançados e acertados entre professor e aluno, na sala de aula. Nesse caso, ambos assumem o compromisso de transformar os pensamentos tradicionais e classificatórios em pensamentos dinâmicos perante a sociedade. Vamos assumir a avaliação como instrumento que garanta a todos os alunos o direito de aprender e construir seu conhecimento, com a orientação do professor.

Outra questão que passa por ressignificação é a troca de experiências entre professor e alunos. É essencial aproveitar as experiências prévias que os alunos trazem de casa, da sociedade, do meio em que vivem. São grandes aprendizagens e experiências que não podem ser deixadas de lado, mas sim aproveitadas para a construção de conhecimentos. Todo professor deve dar oportunidade para que o aluno se manifeste e exponha suas idéias, que devem ser debatidas e consideradas; só assim nos afastaremos do ensino tradicional, da avaliação tradicional — termos que já soam indesejáveis para grande número de educadores.

2.1.4 *Pedagogia do exame: ontem como hoje*

O mais exemplo visível e explícito da prática avaliativa usada pelos jesuítas no Brasil-colônia e no Brasil-império — pedagogia do exame — ainda vige nas escolas privadas do país, no terceiro ano do Ensino Médio. No fim da educação básica, as atividades docentes e discentes se direcionam à resolução de questões como preparação para o vestibular: porta de entrada (socialmente apertada) para a universidade. “Os cursinhos são mais exacerbados ainda no processo de resolução de provas”, segundo Luckesi (2000, p. 17). Sabemos que, quando se realiza sua avaliação, o vestibular busca selecionar os alunos que mais estudaram em sua vida escolar. As vagas são poucas e os candidatos, muitos, daí a necessidade de haver essa seleção.

Não podemos deixar de registrar nosso desconforto com essa situação. Afinal, por dez anos — fora o período da educação infantil —, as escolas desenvolveram uma educação voltada à formação do aluno como sujeito, em suas várias dimensões (biológica, cultural, estética, ética, humana, psicológica, sensível e social). Paralelamente, para suprir o desejo das famílias dos alunos, as escolas, em especial as privadas, aliam a essa formação a preparação do aluno para os exames vestibulares. Desde o Ensino Fundamental, as avaliações são formuladas incluindo, também, a lógica do acúmulo de conteúdos. Como afirmamos, alguns educadores procuram mesclar avaliações formativas e somativas; mas os pais esperam que a escola privilegie as somativas, acreditam que só estas contribuem para a aprovação no vestibular. Nesses termos, a avaliação se torna perversa, pois desumaniza: o aluno se torna

escravo de livros, apostilas e exames simulados; memoriza e aprende a decifrar questões ardilosas, que podem ser abordadas no vestibular.

Essa situação é pouco confortável para os educadores que defendem a escola como espaço de formação cidadã. Mas, como profissionais de uma escola privada de perfil propedêutico, não podemos desconsiderar a realidade aí posta. É essencial discutirmos se os professores que atuam nesse espaço têm formação para conseguir integrar essas duas formas de avaliação. Será que esse profissional se encontra devidamente formado para elaborar questões contextualizadas, que possibilitem ao aluno construir o conhecimento próximo às suas práticas sociais e lhe dêem condições de acesso ao Ensino Superior em instituições de ensino consideradas de excelente nível, como as públicas? Essa indagação encontra-se, provisoriamente, sem resposta.

Acreditamos que a avaliação, para verificar falhas no processo ensino–aprendizagem, deve ser vista com naturalidade. Basta que ela siga uma regularidade conhecida antes pelos alunos: provas mensais ou bimestrais, no fim de capítulo ou mesmo no processo ensino–aprendizagem, dentre outras. Faz-se necessário entender que os professores assim trabalham para suprir uma demanda de seu aluno que, em breve, fará um vestibular. O vestibular ainda é tradicional, embora algumas universidades estejam alterando a forma de abordar os conteúdos em suas avaliações, contextualizando um pouco mais as questões, para possibilitar ao aluno um entendimento mais claro.

Também preocupa o professor, no processo avaliativo, uma reflexão *na e sobre* sua prática: suas aulas e seus ensinamentos estão sendo proveitosos para seus alunos? Ao falarmos em avaliação, equivocadamente as idéias fluem para o processo dicotomizado, em que o professor ensina e o aluno aprende, em que o professor transmite informações e os alunos as transformam em conhecimentos. Também preocupa o professor a aplicabilidade das informações transmitidas no cotidiano do aluno: elas contribuem para sua formação cidadã? É possível conciliar a avaliação formativa e a somativa e preparar o aluno para o vestibular?

2.2 Avaliação da aprendizagem e os diferentes modos de organização dos tempos e espaços escolares na atualidade

O Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (lei 9.394/96) delega às escolas autonomia para organizarem seus tempos e espaços por meio de séries, ciclos e estudos alternados. Nesse caso, a metodologia, o currículo e os objetivos são ressignificados, e a avaliação se redimensiona. Primeiro, buscamos refletir sobre a avaliação segundo o processo ensino–aprendizagem — o foco da discussão é o desenvolvimento de cada educando. Para isso, analisamos alguns fatores facilitadores e dificultadores que podem

influenciar o desenvolvimento desse aluno, tais como o meio social e seu contexto econômico-político-cultural, dentre outros.

Segundo Estebam (2002, p. 7), toda “[...] reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social”. Nesses termos, avaliar significa verificar em que medida o aluno avança no processo de construção do conhecimento. Acreditamos que um dos principais objetivos da avaliação seja identificar falhas no processo ensino–aprendizagem. Além disso, a avaliação nos fornece pistas para redirecionarmos ações necessárias à otimização do referido processo. Nessa reflexão, é importante constatar o desempenho dos dois atores aí envolvidos, isto é, professor e aluno, ensinando e aprendendo juntos (FREIRE, 1996).

Ao elaborar, aplicar e corrigir uma avaliação, o pensar do professor é incluir o aluno no processo e jamais excluí-lo. Esse pressuposto conceitual é fundamental, pois, como ação humana, sua intenção se refere ao acesso, à permanência, ao sucesso e ao regresso desse aluno ao seu meio social. Isso é inclusão. Mais que matricular as camadas trabalhadoras na escola, cabe aos gestores das políticas públicas em educação, propiciar condições plenas para democratizar de fato o acesso e o sucesso do aluno oriundo desse estrato social na escola. Nessa direção, o professor tem papel decisivo como líder articulador na condução de suas práticas pedagógicas, que devem apresentar comprometimento e coerência com os princípios educacionais que embasam suas aulas; sensibilidade ao ministrar a aula não para poucos, mas para todos os presentes; preocupação em envolver os educandos nas explicações, fazendo as atenções se voltarem às atividades propostas, dentre outras posturas. Sabemos das dificuldades que hoje têm os professores em tornar suas aulas mais atraentes e interessantes; sabemos também que, após essa aula, devemos identificar eventuais falhas que, porventura, ocorram no desenrolar de suas etapas.

2.2.1 *Avaliação na organização escolar em séries*

Antes de ser promulgada a LDBN, as escolas se organizavam em séries anuais. Nesse contexto, convém:

[...] retomar alguns princípios educativos que caracterizam este modelo de organização: procuramos inserir os estudantes num contexto pronto, acabado; educamos para que eles se sintam conformados num padrão social; preparamos os alunos para que possam competir com outros por um lugar na sociedade e responder satisfatoriamente aos processos seletivos aos quais serão submetidos. Preparamos as pessoas para terem sucesso em provas, exames, concursos, vestibulares. (RABELO, 2003, p. 31).

Com efeito, reconhecemos a necessidade de mudar nosso sistema de avaliação do processo ensino–aprendizagem. No entanto, nos deparamos com o vestibular: exigência para que o aluno prossiga em seus estudos no Ensino Superior. Estamos à espera de mudança nesse sistema, em que o aluno tem sempre de realizar avaliações e obter, como resultado, uma nota que indique, em tese, se está aprendendo ou não o conteúdo ensinado em sala de aula. Acreditamos que modificações inadiáveis rondam o processo seletivo do vestibular, porque essa cultura se arrasta há anos — as mudanças razoáveis ocorridas após a criação do Exame Nacional do Ensino de Médio (ENEM) nos permite pensar assim. Esse exame cobra questões que exploram habilidades e competências, questões mais contextualizadas, que levam o aluno a relembrar os conceitos que apreendeu e aplicá-los na resolução das questões.

Se o vestibular mudar mesmo, o que acontecerá com escolas que trabalham visando ao vestibular? Ao que nos consta, resta-lhes seguir o mesmo caminho. E o professor que atua em escola particular cuja “missão”, além de formar o cidadão, é fazer seus alunos ingressarem na universidade ou em concursos públicos: o que lhe restará? Se o sistema assim exige, ou o professor acata, ou desiste de trabalhar na rede privada. Outra pergunta se impõe: será que há uma parcela considerável de professores no Ensino Médio que consegue explorar, em suas aulas, as competências e habilidades mediante questões interdisciplinares, elaborando questões contextualizadas, lendo continuamente, informando-se e formando-se para qualificar suas aulas e suas avaliações? Professores com esse perfil terão mais facilidade em promover para seus alunos uma formação cidadã e acesso ao Ensino Superior. Nesse processo, também o aluno estabelece objetivos: aprender, construir e adquirir conhecimentos; ter bom desempenho escolar para corresponder à expectativa dos seus pais.

O pensamento de Rabel (2003, p. 2) converge para essas idéias:

Ao final de cada etapa de ensino/aprendizagem, medimos os resultados alcançados pelos alunos e os comparamos com os objetivos preestabelecidos. Restringimos dessa forma o processo de avaliação à ação de determinar até que ponto os objetivos do currículo foram realmente alcançados. Nesse processo, realizamos também uma comparação entre os aprendizes, determinando com clareza os bons e os maus alunos.

Após corrigir a avaliação, o professor tem em mãos subsídios com os quais pode, dependendo do resultado, melhorar seu trabalho, ou então lhe dar continuidade. É uma ocasião excelente para ele refletir sobre as aulas e os alunos. Caso detecte problemas, ele deve traçar planos de como trabalhar com esses alunos, se possível com o coordenador pedagógico da escola.

Além da recuperação contínua, um momento adequado para o professor retornar às dificuldades detectadas é na véspera da avaliação seguinte. “Mas já não se passou muito tempo?”, diriam uns. Podemos dizer que não, desde que a escola trabalhe no sistema bimestral de avaliações. O professor pode também, na véspera da avaliação, rever o conteúdo trabalhado em sala de aula, enfocando as falhas detectadas na avaliação anterior; assim, o aluno pode revisar o conteúdo em que teve dificuldades. Para isso acontecer, consideramos importante o professor trabalhar com conteúdo cumulativo, para que o aluno fique em contato contínuo com o conteúdo em que não teve aproveitamento satisfatório. Se o professor sempre explorar o conteúdo cumulativo e realizar as revisões de véspera, o aluno terá oportunidade de aprender ou, pelo menos, reforçar seu conhecimento em relação ao conteúdo em que apresentou deficiência na aprendizagem. Eis a expectativa dos pais: além da formação integral do aluno/seu filho, querem resultados, isto é, que o filho mantenha desempenho capaz de lhe garantir acesso às instituições de projeção no Ensino Superior. Disso se depreende: a avaliação não se presta à sua finalidade principal.

Com efeito, no sistema seriado — segundo Rabelo (1998, p. 2) —, como são privilegiados mais os produtos, e menos os processos, a nota assume importância peculiar: é instrumento eficaz de controle, pois tem caráter de normalização, hierarquização, usurpação e limitação. Sobretudo, pode se tornar sancionante e conservadora. Ao restringirmos a avaliação a essas funções, sua finalidade fica descaracterizada. No sistema seriado, avaliamos para atribuir resultados; logo, o aluno estuda para obter uma nota, que merece ser repensada: tornou-se moeda de troca na escola; pagamos ao aluno pelo que ele realiza: “para casa vale tanto; pesquisa, mais tanto”; “se não fizer isso, menos tanto”. E mais: essa moeda paga a disciplina dos alunos: se os professores têm conseguido resultados quanto ao silêncio nas aulas, esse comportamento dos alunos tem custado caro. Sempre que lhes é proposta uma tarefa, a curiosidade primeira é saber o valor que lhe será atribuída; se acharem que vale pouco, negam-se a executá-la. Como conseqüência, os alunos não são estimulados a aprender.

A avaliação classificatória consegue mostrar a alguns alunos suas facilidades e dificuldades em aprender ou não os conteúdos ensinados. É oportunidade de o próprio aluno perceber se está estudando e entendendo o suficiente para construir seu conhecimento; é o momento em que o professor identifica possíveis falhas nos seus ensinamentos. Não acreditamos que uma avaliação possa estar a serviço de uma classificação de alunos. Ao professor, dentre outras coisas, cabe esclarecer seus alunos de que não se estuda só para obter nota no boletim; também se estuda para aprender e, pela aprendizagem, construir conhecimentos. A realização de uma tarefa, uma atividade em sala de aula constitui obrigação

do aluno; não há necessidade de distribuir pontos para que o aluno a realize, o próprio aluno deve se conscientizar de que o importante é ele aprender o conteúdo ensinado. Os pontos distribuídos no bimestre formarão a tão esperada nota, que pode representar o resultado da aprendizagem adquirida, por meio de explicações dos professores, atividades em sala de aula, tarefas executadas em casa e leituras complementares sobre o conteúdo estudado.

Também é tarefa do professor esclarecer ao aluno que é necessário estudar em casa, após as aulas, e que, ao receber informações sobre dado conteúdo em sala de aula, uma vez em casa, ele tem de estudar essas informações. Não se pode pensar em parcelas de culpa; não é esse o objetivo da avaliação. Mas é tarefa do professor procurar meios para que o aluno com dificuldades na aprendizagem de determinado conteúdo aprenda de fato.

Essa questão deixa entrever a falta que faz ao docente uma formação profissional docente de qualidade; por isso é importante estreitar vínculos entre professor e aluno rumo à construção de conhecimentos. É essencial que, ao considerar as

[...] *relações* professor–conhecimento, este último se refere ao conhecimento amplo universal que o primeiro precisa saber para orientar os estudantes em seu domínio. Nas *relações* estudante–conhecimento, se faz referência ao conhecimento restrito que o estudante tem de seu cotidiano e que precisa ampliar. As *relações* professor–estudante se dão mediadas pelos conhecimentos do cotidiano que cada um tem, mas com a intencionalidade de a partir destes e contrastando-os com os universalmente sistematizados, construir novos e aplicar o teórico universal ao cotidiano. Desta forma, as *relações* professor–estudante–conhecimento estruturam-se harmoniosamente em uma complexa unidade que constitui o cotidiano educativo escolar. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 127).

Ao perceber o desinteresse dos alunos pelas aulas, o professor deve procurar meios para torná-las mais interessantes. Como defende Alvarado Prada (1997), esse meio pode se relacionar com o cotidiano dos alunos ou com os fatos e acontecimentos da comunidade onde vivem. Nessa direção, tornam-se as aulas mais objetivas para facilitar aos alunos adquirir conhecimentos úteis à sua vida diária. Como os docentes têm dificuldade em relacionar conteúdos trabalhados com o dia-a-dia do aluno, devem estar em formação permanente, para ampliar e refinar conhecimentos e usá-los no planejamento de suas aulas. Essa é uma forma de promover uma aprendizagem mais precisa e completa e fazer com que os alunos formem novos conhecimentos, importantes e aplicáveis no cotidiano deles.

2.2.2 Avaliação na organização escolar em ciclos

Muitas experiências pedagógicas de organização dos tempos e espaços escolares em ciclos surgiram, nos sistemas públicos de ensino brasileiro, na década de

1980. Porém, como vimos, só após surgir a LDBN foi flexibilizada a instituição dos ciclos como forma de organizar os tempos e espaços escolares. Acredita-se que, nessa organização, o aluno aprende por ciclos de desenvolvimento: o primeiro ciclo (infância) corresponde à faixa etária 6–9 anos; o segundo (pré-adolescência), à faixa etária 9–11 anos; o terceiro (adolescência), à faixa etária 12–14 anos. Nessa ótica, a escola pode ter outras organizações espaço-temporal: cada ciclo pode durar de dois a quatro anos. Em geral, o aluno só pode ser retido no fim de cada ciclo. Caso seja detectada aprendizagem insatisfatória em determinado ano do ciclo, a equipe pedagógica e o(s) docente(s) poderão elaborar um plano de intervenção individual para recuperar esse aluno.

A lógica do ciclo pressupõe que a criança desenvolve estruturas mentais que lhe possibilitam incorporar uma aprendizagem satisfatória. Pensamos que três anos é um período um tanto longo para que o aluno seja retido. Preocupa-nos, pois, que essas dificuldades possam atrapalhar a aprendizagem nos anos seguintes. Perrenoud (2004, p. 162) anuncia “[...] a idéia de que os sistemas educacionais contemporâneos estão-se distanciando um pouco da classe como modo predominante de agrupamento dos alunos e que se devem prever, agora, novos *espaços-tempos de formação*”. A geração de alunos que freqüentam a escola na atualidade necessita de espaços mais amplos. Educa-se, aprende-se e ensina-se em ambientes intra e extra muros escolares. A inventividade do professor e a criatividade dos alunos constituem fórmula produtora nesses espaços.

A nova proposta de organização do ensino trouxe novas formas de avaliar. Adotou-se a progressão continuada em ciclos. Franco (2001, p. 36):

[...] faz uma distinção entre a promoção automática e a proposta de progressão continuada. [...] a progressão continuada prevê três quesitos: “não prejuízo da avaliação do processo de ensino–aprendizagem; obrigatoriedade dos estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e possibilidade de retenção, por um ano, no final do ciclo”. Se retirarmos esses três itens da progressão continuada, teremos a promoção automática.

Desde a regulamentação na legislação brasileira, a progressão continuada foi entendida equivocadamente pela maioria dos gestores de políticas educacionais. Não foram preservados os quesitos já citados, e as escolas promoveram os alunos em massa. O saber não era considerado como critério orientador da progressão. Logo, como progredir sem saber? Que infra-estrutura diferenciada foi oferecida às diferentes redes de ensino? As salas de aula continuaram as mesmas, a metodologia se manteve, e a avaliação, em muitos casos, ausentou-se do processo ensino–aprendizagem. A formação dos professores para trabalhar no ciclo foi

assegurada? Tudo isso aumentou o insucesso da implantação do regime de progressão continuada em ciclos.

Consideremos a avaliação na organização escolar em ciclos com base nesta afirmação:

Se pudermos assumir que o conhecimento de um sujeito é um conjunto de formulações historicamente construídas; que o aluno é um produtor de conhecimentos, quando em interação com o mundo; que o professor é um mediador, um catalisador nesse processo de aprendizagem do aluno, teremos então um modelo interativo de educação. Assim podemos pensar numa prática avaliativa que dinamize e regule um processo de construção do conhecimento e podemos ter uma avaliação *formativa* que intervenha continuamente no processo de conquista do conhecimento; uma avaliação que sustente uma programação contínua de todos. (RABELO, 2003, p. 3).

Esse autor defende uma avaliação reguladora, cujo mediador entre aluno e conhecimento seja o professor. A avaliação integra aprendizagem e ensino; quando o aluno está em determinado ciclo, são aplicados diferentes instrumentos de avaliação,² que fornecem informações ao professor sobre *o que* o aluno aprendeu e *como* aprendeu. No ciclo, a avaliação constitui ação que ocorre em todo o processo ensino–aprendizagem, e não só em momentos específicos. É uma representação social do aproveitamento escolar do aluno, cujo conhecimento pode ser construído dia-a-dia, na sala de aula, na convivência do seu meio social e nas diversas interações com seu cotidiano. O professor tem papel fundamental para a aquisição desse conhecimento: informar, orientar e fazer o aluno saber raciocinar e interpretar os diversos conteúdos ensinados, assim como construir e reelaborar conceitos e informações, transformando-os em conhecimento. No momento da avaliação da aprendizagem, surgem preocupações com a importância de *se* avaliar e *como* avaliar. No período transitório, isto é, na passagem de um para outro ciclo, são detectadas falhas na aprendizagem desse aluno. O que fazer? Sobretudo se a deficiência detectada for do início daquele ciclo e só detectada no final? Entendemos que são situações que ocorrem, também, quando trabalhamos no sistema seriado, em que são atribuídas notas e a avaliação é chamada somativa.

Reconhecemos que o objetivo do professor educador é formar cidadãos para viver em sociedade, viver com dignidade em seu meio. Também nos preocupa a preparação para o vestibular e concursos. Nesse caso, essa preparação é possível no sistema de ciclos? Avaliar o aluno constantemente é, pois, o ideal. Pensamos que alguns detalhes devem ser considerados para que o trabalho com avaliação formativa tenha resultados satisfatórios, tais como: a quantidade de alunos em sala de aula; o comprometimento dos alunos com o estudo; a

² Instrumentos de avaliação: prova objetiva, seminários, trabalhos em grupo, debates, relatório individual, auto-avaliação, observação, conselho de classe. (GENTILE; ANDRADE, 2001, p. 18–19).

preparação do aluno para ser cidadão e ser bem-sucedido em concursos e vestibulares. Para fazer um trabalho eficaz, o professor deve ter uma sala de aula com não mais que 20 alunos, para acompanhar individual e facilmente todos eles. Mas essa não é a realidade encontrada nas escolas, seja pública ou privada, onde o número de alunos é maior: em certas escolas, eles são 35, até 45. Essa quantidade dificulta o trabalho de avaliar a turma diariamente.

Não podemos nos esquecer que os planos curriculares das escolas têm muitas disciplinas e que cada disciplina tem uma quantidade grande de conteúdo. Muitas poderiam ser excluídas, para se deixar um currículo mínimo necessário aos alunos que incluísse suas necessidades futuras. Portanto, é urgente verificar como a avaliação é incorporada ao processo ensino–aprendizagem nesse cenário, bem como os desafios postos à educação. Essas questões serão aprofundadas a seguir.

3 PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE UBERABA

Entender a prática de avaliação em uma escola pressupõe conhecer a escola onde ela é praticada. Nesse sentido, apresentamos aqui um pouco da história do espaço onde foi feita esta pesquisa: uma escola de tradição, fundada por um grupo de professores, em 30 de abril de 1962, e que tem contribuído para a história educacional do município de Uberaba (MG). Em dezembro de 2005, passou a se chamar Colégio Rubem Alves, em homenagem ao educador e pensador cujos livros apontam a direção de um processo educativo que comunga com os princípios da escola. De início, o colégio oferecia os cursos ginásial e colegial.

Como filosofia, a escola está determinada a formar cidadãos para o futuro e aptos a realizar, com competência e profissionalismo, aquilo que optarem fazer. Por isso, ela atua para garantir vida com qualidade a seus alunos e à sua comunidade, bem como construir uma sociedade mais justa e equânime, cuja meta central seja promover a dignidade humana. A escola adota como princípio uma educação de excelência e trilha o caminho da com+vivência entre seus colaboradores e alunos, para formar sujeitos capazes de exercer sua cidadania; entre profissionais de ensino e alunos — considerados como o objetivo primordial de todo o processo —, prevalecem o respeito, a dedicação, a cortesia e a amizade. Para a equipe do colégio, é imprescindível o aluno se sentir bem, ter vontade de vir para a escola e encará-la como espaço que proporciona prazer, local de preparação para o futuro pela construção do conhecimento.

O colégio fica na região central da cidade e atende uma clientela oriunda de todos os bairros de Uberaba, por ser de fácil acesso: todas as linhas de ônibus passam perto de suas instalações. Cerca de 800 alunos a freqüentam hoje: desde crianças do maternal *baby* (1 ano) até jovens de 18 a 20 anos. A administração está a cargo de dois diretores, assessorados por dois coordenadores de ensino, pela secretária e por duas auxiliares. Conta com 56 professores, 2 auxiliares de administração e 6 funcionários para serviços gerais, distribuídos em dois turnos de trabalho. A escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (1^a à 8^a série) e Ensino Médio. Ao todo, são 21 turmas.

A história do prédio onde hoje se localiza o Colégio Rubem Alves se confunde com a história de Uberaba, sobretudo na área de educação. De casa de fazenda da família Ferreira, o prédio passou às mãos do Estado de Minas Gerais para funcionar, por alguns anos, como

instalação do batalhão de polícia; depois foi doado à Congregação Dominicana, que chegava a Uberaba. Sob responsabilidade de freiras, o prédio abrigou o convento da congregação até se tornar sede da primeira faculdade de formação de professores do município: as Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino (FISTA).

Embora a construção do prédio seja antiga, suas instalações ainda são funcionais: são 15 salas de aula, cada uma acolhe de 35 a 60 alunos. Tem biblioteca com acervo bibliográfico e digital para pesquisa, computadores com acesso à internet, sala equipada para aulas de informática e laboratórios que suplementam aulas de Ciências e Química. Como estrutura de acessibilidade para pessoas com deficiência (cadeirantes), além de banheiros apropriados, há um pequeno elevador aparelhado para ser conduzido pelo próprio aluno. Também apresenta pátio de tamanho compatível com o número de alunos e quadra de esportes coberta. Assim, o colégio oferece espaço, conforto e tranquilidade a seus educandos.

Conforme o tempo de formação, os alunos estão assim distribuídos: Educação Infantil até 6 anos de idade; Ensino Fundamental (1^a à 8^a série), com alunos de 7 a 14 anos de idade; Ensino Médio completo, com alunos cuja idade varia de 15 a 18 anos. No período vespertino, estudam crianças do maternal *baby*, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série; no período matutino, alunos do Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série e Ensino Médio.

3.1 Realidade da escola

O colégio é uma empresa de ensino privado cujos recursos de manutenção provêm do pagamento de mensalidades pelos pais dos alunos. O projeto educacional adota a organização dos tempos e espaços escolares em série (seriação), com sistema de trabalhos que inclui avaliações escritas com questões abertas e do tipo teste, pesquisas e atividades extras, como exercícios de aprendizagem e fixação. Cada atividade recebe valores que, ao término do bimestre, são somados para, assim, obter-se o resultado final — nota do aluno referente ao respectivo período.

A contratação de professores ocorre conforme a necessidade e mediante análise curricular e referências de outras instituições de ensino. Vários dos professores atuais estudaram no colégio, configurando um processo contínuo de sua vida escolar e profissional, e todos apresentam desenvolvimento bastante satisfatório dentro de suas respectivas disciplinas. A rotatividade é mínima; desde que se adapte às normas do colégio e tenha a receptividade dos alunos, o profissional é incentivado a permanecer na escola.

Em seu calendário anual, o colégio desenvolve vários projetos voltados aos alunos e à comunidade, os quais buscam sempre a intervenção de cunho educativo e a formação da cidadania. Entre esses projetos, destacam-se:

- visitas de solidariedade a asilos e creches da cidade duas vezes ao ano — o objetivo é mostrar aos alunos uma realidade que pode lhes ser estranha e despertar neles a sensibilidade para as carências afetivas e materiais de boa parte da população, de modo a incentivá-los a levar aconchego, carinho e até bens materiais aos que ali assistidos se encontram;
- Semana Ecológica — envolve toda a comunidade em projetos de interesse social no âmbito da questão ambiental; o ponto alto é a Gincana Ecológica, que estimula jogos e parcerias sob orientação e supervisão da coordenação de ensino, de professores e de funcionários; a semana objetiva promover a integração entre alunos, entre escola e comunidade e conscientizar a comunidade sobre a importância de preservar e aproveitar racionalmente os recursos naturais, buscando desenvolver a visão da importância do equilíbrio ambiental para a qualidade de vida;
- Quimeras Literárias — mostra de literatura em que os alunos são convidados a participarem com a produção de textos literários, poesias e crônicas, os quais, após serem selecionados, são incluídos numa antologia, editada e publicada em livros e distribuída aos alunos e a todos os segmentos da comunidade; trata-se de um acontecimento importante no colégio, pois ajuda a identificar alunos com potencial para a literatura, além de facilitar e permitir ao professor/a explorar mais esse talento dos alunos;
- Mostra de Conhecimentos — outro momento importante que o colégio propicia aos alunos; orientados por professores e coordenador de ensino, eles montam e desenvolvem projetos de pesquisas e os apresentam aos colegas e à comunidade; divididos em grupos, os alunos aprofundam assuntos ou temas, de preferência os já estudados em sala de aula, e, por meio de cartazes, maquetes, vídeos e textos, apresentam aos colegas, a seus pais e aos visitantes sua aprendizagem em sala de aula e no seu cotidiano.

O projeto político-pedagógico explicita o compromisso do colégio, sempre fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN (lei 9.394/96), e norteia as ações do processo ensino–aprendizagem e de educação do aluno como cidadão

capaz de viver em harmonia na sociedade, como sujeito responsável e cumpridor de suas obrigações. Propedêutico, o colégio objetiva preparar os alunos para seguirem seus estudos em nível superior. Por isso, busca oferecer um ensino voltado à aquisição de conhecimentos sistemáticos entre seus alunos; o trabalho da equipe de professores visa alcançar, em termos de conteúdo, o que é importante na aprendizagem, ou seja, a qualidade do conteúdo trabalhado durante o mês, o bimestre, o semestre e o ano. Vários projetos pedagógicos e culturais são discutidos e desenvolvidos pela equipe docente no ano letivo, em forma de lembretes ou citações, nas avaliações, em exercícios de aprendizagem e fixação, ou como textos, temas e conteúdos citados pelos professores quando realizam uma atividade escrita.

A interdisciplinaridade é outro ponto importante no processo ensino–aprendizagem. Na realização desse trabalho, o professor de uma disciplina auxilia o de outra: traz informações que vão facilitar a construção de conhecimentos entre seus alunos. É um trabalho em fase de implementação, pois essa estratégia começa a ser mais usada na atualidade. O projeto político-pedagógico inclui competências e habilidades que levam os professores a incentivarem e orientarem seus alunos quanto a desenvolverem suas capacidades individuais e coletivas. Aos poucos, o aluno adquire competências coerentes com o conjunto de habilidades requeridas e praticadas em determinado projeto de trabalho.

A avaliação do processo ensino–aprendizagem ocorre bimestralmente: em duas avaliações escritas; em um simulado com questões-teste — cinco questões de cada disciplina, com cinco alternativas para cada questão; e num trabalho, em geral, voltado à pesquisa bibliográfica, sobretudo em jornais e revistas — aqui, o objetivo é incentivar o aluno a ler mais, pois ao folhear um jornal ou uma revista ele estará em contato com outras notícias que, mesmo não sendo objeto de sua pesquisa, podem despertar interesse e contribuir para ampliar sua gama de leitura. Após análise e entendimento do texto, o aluno faz a conclusão da reportagem, que será exposta em sala de aula, em data programada, numa breve apresentação do tema pesquisado, para socializar com colegas o conhecimento adquirido e permitir que cada um seja beneficiado pela pesquisa do outro. No bimestre, são realizadas ainda atividades sistemáticas em sala de aula e em casa. A toda atividade é atribuída uma nota; a soma dos pontos de todas as atividades feitas pelo aluno será sua nota no bimestre.

No fim do bimestre, coordenador de ensino, professores, pais e alunos se reúnem para debater assuntos sobre sala de aula e aprendizagem. Além das reuniões pedagógicas, os pais participam de comemorações, festas e palestras educativas, numa união importante para a educação, qual seja, a união da escola com a família em torno do mesmo objetivo: formar um aluno sujeito construtor de sua história e prepará-lo para ingressar na universidade.

3.2 Escolha da escola

A princípio, a escolha dessa escola se vinculou ao fato de atuarmos na coordenação pedagógica e na docência desse colégio desde 1977 — portanto, são vários anos de dedicação à construção de conhecimentos e orientação de professores e pais em relação à aprendizagem de seus filhos. Nesse tempo, lecionamos diversas disciplinas, dentre as quais: Matemática, Ciências, Biologia, Física e Química. Mantemos relações profissionais cotidianas com toda a equipe de professores e funcionários e estamos sempre em contato com os pais dos alunos.

Por ser o colégio o local onde trabalhamos durante esse tempo, ali crescemos intelectual e profissionalmente e tivemos a oportunidade de orientar muitas gerações que por lá passaram, bem como de orientar os alunos atuais. A orientação consiste não só em organizar e acompanhar conteúdos curriculares, mas também em incentivar cada aluno a ser responsável por suas atribuições por meio de exemplos do que a sociedade extra-sala de aula lhes cobrará. Contudo, o motivo principal para realizarmos a pesquisa no próprio local de trabalho é o fato de conhecermos o sistema educacional e a equipe de professores; e justamente por acompanharmos de perto os professores e o sistema de avaliação é que decidimos pesquisar sobre a avaliação do processo ensino–aprendizagem.

Acreditamos que não é fácil estabelecer sintonia entre avaliação formativa e somativa como proposta que sustenta a função da escola. No entanto, reconhecemos que, ao atender uma clientela específica que quer e acredita nessa integração, tendo em vista a continuidade dos estudos de seus filhos, é um desafio do qual não podemos fugir. Sem dúvida, a avaliação é assunto que envolve a parte emocional e intelectual do educador e do educando; é um momento privilegiado para identificar possíveis falhas no processo ensino–aprendizagem; é oportunidade para o professor identificar alunos que ainda não entendem parte ou todo o conteúdo e, a partir daí, tirar as próprias conclusões sobre seus ensinamentos. As avaliações encaminhadas pelos professores à coordenação de ensino do colégio são analisadas nos aspectos de contextualização das questões, da inclusão dos temas transversais, da interdisciplinaridade e do conteúdo acumulativo. Nota-se que alguns professores ainda têm dificuldade em elaborar uma avaliação da aprendizagem que atenda aos pressupostos pedagógicos do projeto de educação mencionado.

A escolha do tema desta pesquisa e a proposta de desenvolvê-lo na escola onde trabalhamos objetivaram, sobretudo, saber como está sendo operacionalizado o processo de avaliação: é coerente com a realidade dos discentes? Explora as competências e habilidades que os alunos adquiriram por meio das aulas? É claro, investigar as congruências e

incongruências do processo pressupõe nosso distanciamento como pesquisador e observador. Contudo, pretendemos que os alunos estejam mais preparados para concursos e o vestibular, que trazem questões contextualizadas. Por isso, esperamos contribuir com a instituição pesquisada, para que possa identificar falhas e propor acertos na elaboração das avaliações.

É necessário o professor ser mais criativo ao elaborar sua avaliação, fugir das questões ditas tradicionais, já ultrapassadas como estas a seguir (avaliação de Matemática):

- Calcule o valor de x na equação;
- Resolva os sistemas;
- Determine o valor de y ;
- Maria ganhou 5 (cinco) balas e João 13 (treze). Quantas balas eles ganharam?

A seguir, uma questão que acreditamos estar mais próxima dos atuais vestibulares e concursos de que os alunos participam:

- Lembramos que equação “é uma expressão algébrica de uma igualdade entre duas ou mais funções ou números”. Sendo x a incógnita (valor, ou número que se quer determinar), encontre o seu valor na equação.

Deixamos de lado o tradicionalismo do “calcule” e passamos ao aluno informações de que, talvez, ele não se lembrasse.

Outro exemplo de questão “tradicional”, agora no âmbito da Geografia:

- Qual é o tipo de clima das regiões Sul e Centro-Oeste?

Agora vamos reelaborá-la, torná-la mais próxima das questões dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

- Em todas as disciplinas são importantes e fundamentais os conceitos. Clima “é o conjunto de fenômenos meteorológicos (pressão, temperatura... que caracterizam uma determinada região)”. Escreva os estados que compõem as regiões Sul e Centro-Oeste e o tipo de clima de cada uma, respectivamente.

Para nós, o aluno tem, assim, mais informações para ajudá-lo a responder ou entender mais precisamente o conceito, fixar o conteúdo e, logo, aprender mais, num momento de maior concentração.

Embora tenha pouco tempo disponível para elaborar uma avaliação, acreditamos que, com mais esforço e orientação, o professor poderá criar questões contextualizadas, mais próximas das exigidas nos exames atuais; e os alunos estarão mais bem preparados para lê-las, interpretá-las e resolvê-las.

3.3 Escolha das turmas

Por trabalharmos e coordenarmos, até 2005, turmas da 1ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e, a partir de 2006, assumirmos a coordenação pedagógica de turmas da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, encontrávamo-nos próximos do problema: os professores estão elaborando questões contextualizadas, em suas avaliações, de modo a aliar suas dimensões formativa e somativa? Assim, tivemos segurança para selecionar o nível de ensino e as turmas em que os professores pesquisados atuam para integrar o universo da pesquisa, pois convivemos diariamente com o grupo docente e discente dessas turmas e dividimos nossas angústias sobre o tema discutido.

Optamos pelas três séries do Ensino Médio para fazer a pesquisa. Nesta etapa, o aluno necessita estar apto a prestar vestibulares seriados como PIAS³ (Universidade de Uberaba/UNIUBE), PAIES⁴ (da Universidade Federal de Uberlândia/UFU) e PAS⁵ (da Universidade de Brasília/UNB). Assim, a proximidade do aluno com o vestibular e a forma como os professores estão trabalhando a avaliação constituem o foco desta pesquisa. Essa opção ocorreu justamente pelo imperativo de possibilitar a professores e alunos um contato mais direto com as questões elaboradas pelo ENEM e pelos exames vestibulares das universidades de primeira linha da região e do país. A elaboração de avaliações para o Ensino Médio tem de atender às expectativas dos alunos em relação às questões dos vestibulares seriados ou tradicionais, realizados no fim de cada ano concluído ou no fim do terceiro ano do referido Ensino.

³ Programa de Ingresso por Avaliação Seriada

⁴ Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior.

⁵ Programa de Avaliação Seriada.

Como já vivenciamos na docência os mesmos problemas que os demais educadores, procuramos, com esse trabalho, nos preparar melhor a fim de conseguir subsídios para auxiliar os professores desse colégio. Após refletirmos e conversarmos com a equipe de professores do Ensino Médio, que nos auxiliou na pesquisa, iniciamos o trabalho. De cada ano do ensino médio, 30% dos professores foram colaboradores. Assim, do primeiro ano, de 13 professores, 4 foram aqui identificados por A, B, C, D; do segundo ano, de 15 professores, 5 nós chamamos de E, F, G, H, I; do terceiro ano do Ensino Médio, 6 professores de um total de 20 foram identificados por J, K, L, M, N, O.

A pesquisa começou no primeiro semestre de 2004, quando os professores responderam a um questionário sobre seus conhecimentos acerca de: questões contextualizadas; interdisciplinaridade; competências e habilidades; temas transversais; questões que adotam perguntas do tipo O quê, Qual, Como, Quantos, ou questões com Calcule, Resolva, Determine, Complete; observação de livros didáticos, cujas atividades propostas são recorrentes no tipo de questões elaboradas linearmente e que quase não levam a nenhum tipo de raciocínio; e comprometimento ao elaborar avaliação para atender a parâmetros preestabelecidos pelo contexto escolar e sistêmico. Procuramos deixá-los à vontade para responder aos questionamentos; mas pedimos que fossem verdadeiros ao máximo. Com base nas respostas, pudemos verificar mais de perto a visão que cada um tem da avaliação no processo ensino–aprendizagem.

Este trabalho implicou estabelecer novas orientações e propostas, conforme as informações evidenciadas pela pesquisa realizada com os professores. As respostas forneceram dados que propiciaram ampla discussão, pela qual pudemos, junto com os professores, entender mais precisamente o tema.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados começou num encontro com o grupo de 15 professores, quando se estabeleceu, segundo a disponibilidade de cada um, o cronograma de trabalho. Nessa primeira reunião, em junho de 2004, os professores receberam orientações sobre a pesquisa e pegaram o questionário, cujas questões foram debatidas para se entenderem bem os objetivos. As respostas foram entregues na primeira semana de julho desse ano. De posse delas, redigimos um relatório, repassado depois aos participantes para conhecimento individual e visão geral do grupo sobre o processo de avaliação formativa e somativa implantado na escola.

Em agosto de 2004, houve o segundo encontro, para análise do relatório e discussão de algumas respostas às questões. Na oportunidade, elaboramos o cronograma de trabalhos e anotamos sugestões propostas por alguns professores para as avaliações a serem aplicadas no terceiro bimestre. Tanto esse segundo encontro quanto o primeiro foram realizados nas dependências do colégio.

Na primeira semana de dezembro de 2004, reunimos os 15 professores para analisar as provas aplicadas pelo ENEM e os testes dos vestibulares seriados das instituições de ensino superior da cidade e região. Os debates foram um momento de reflexão e aprendizagem para todos, graças ao conhecimento de alguns e aos questionamentos de outros. Ao analisarmos as questões do ENEM e, a seguir, as dos exames vestibulares, percebemos a tendência das faculdades e universidades a elaborarem questões seguindo o caminho do ENEM: explorar competências e habilidades próprias do nível de ensino. Notamos nos professores colaboradores interesse em obter informações e discutir o processo da avaliação ensino-aprendizagem. Consideramos positiva essa proposta porque os conhecimentos adquiridos esclarecem dúvidas e ratifica a proposta estabelecida pelo ENEM, pelos vestibulares e pelo colégio em questão.

Em 2005 foram quatro encontros com os 15 professores. O primeiro foi na última semana de janeiro, quando textos, livros, reportagens e endereços eletrônicos foram sugeridos como fontes para se aprofundar o assunto em pauta. A discussão privilegiou a importância de o aluno, sobretudo do terceiro ano do Ensino Médio, familiarizar-se com a linguagem usada nas avaliações do vestibular, pois, dos alunos que cursavam o Ensino Médio, de 95% a 100% deveriam prestar vestibular ou algum outro tipo de concurso; só uma porcentagem mínima deixa de ingressar em um curso superior logo após a conclusão desse nível.

Ouvimos a opinião de cada colaborador e anotamos as sugestões. Decidimos que, nas avaliações do primeiro bimestre, os professores colaboradores iniciariam o processo de elaboração de suas avaliações com características dos vestibulares e do ENEM. Todos concordaram em trabalhar dessa maneira — mas não sem que surgissem comentários, tais como: “Vai ser um desafio para mim, mas vou tentar o melhor”; “Não tenho tempo suficiente para elaborar questões desse tipo, mas vou me esforçar”; “Não vai ser fácil, vou tentar e tenho certeza que vou conseguir”; “É necessário mudar os enunciados de nossas questões, pois são os mesmos de anos anteriores”; “Devemos preparar os nossos alunos para lerem questões com enunciados um pouco mais longos”. No encerramento, marcamos a data do encontro seguinte, e todos se comprometeram a estar presentes e levar, para esse encontro, suas avaliações elaboradas recentemente.

O segundo encontro aconteceu após se encerrarem as avaliações do primeiro bimestre — segunda semana de maio. Cada professor levou sua avaliação aplicada no primeiro bimestre. A professora do primeiro ano do Ensino Médio (D) foi a primeira a mostrar sua avaliação (Português) para os colegas. A partir daí, teve início uma discussão sobre a importância de se elaborarem as questões assim.

A professora do segundo ano do Ensino Médio (F) apresentou sua avaliação (Biologia) para o grupo. Os componentes ficaram entusiasmados com a quantidade de textos (três) que ela utilizou na avaliação. Após algum tempo de discussão, chegamos à conclusão de que as informações contidas no texto eram preciosas; porém, o grupo percebeu que, apesar disso, tinham sido pouco exploradas — com o que a referida professora concordou. Após ouvirmos a opinião de todos, concluímos que, num texto, muitas informações podem ser exploradas, pois se tem aí um bom momento para trabalhar a interdisciplinaridade.

Em seguida, o professor identificado por K apresentou sua avaliação (Física). Após o grupo analisá-la, todos concordaram que ele conseguiu atingir o objetivo proposto. Por se tratar de um professor jovem, um integrante do grupo chamou a atenção para o evidente esforço do professor, um dos mais novos da equipe (pode ser também que ele tenha aprendido a trabalhar assim na faculdade). Aqui recorremos a Gadotti (2005, p. 18), para quem:

[...] há hoje uma evidente contradição entre o professor em branco e preto, o professor “mono cultural”, bem formado, seguro, claro, paciente, trabalhador e distribuidor de saberes, eficiente, exigente, e o professor “intermulticultural”, que não é um “daltônico cultural”, que se dá conta da heterogeneidade, capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos capazes de identificar e de analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas.

O professor K assumiu uma postura de investigador, de flexibilidade, de recriação e, assim, conseguiu superar suas dificuldades ao elaborar sua avaliação. Os colegas da equipe tiveram a oportunidade de perceber que nossas utopias podem se transformar em realidade quando nos lançamos ao desafio de alcançar objetivos. Os professores com mais tempo de experiência que o professor K tiveram mais dificuldade para elaborar os enunciados de suas questões. Nessa ocasião, foram analisadas as avaliações de todos os colegas e a data para o encontro seguinte foi marcada.

O terceiro encontro foi no fim do recesso do mês de julho, quando pudemos expor à equipe de colaboradores o que já havíamos feito na pesquisa. Comentamos as dificuldades em encontrar bibliografia que pudesse nos auxiliar mais. Também discutimos as dificuldades que têm alguns alunos de se adaptarem a esse tipo de questão. Os discentes do primeiro ano do

Ensino Médio foram os que mais dificuldades mostraram quanto aos enunciados. Todos os professores mostraram satisfação com o rendimento geral de suas turmas.

Marcamos, então, a data do quarto encontro — segunda semana de dezembro. Nessa oportunidade, comentamos o ENEM de agosto. Todos se mostraram satisfeitos com os resultados alcançados por seus alunos em suas respectivas disciplinas. As dificuldades encontradas no início, quando os colaboradores elaboraram a primeira avaliação, já estavam sendo superadas. Mas todos disseram que ainda encontravam dificuldades, pois estavam gastando mais de 40 minutos para elaborar uma avaliação; alguns disseram que levaram mais de 1 hora e meia para fazê-la. O mais produtivo nesse quarto encontro foi o fato de a equipe voltar seu pensamento à elaboração de questões com mais informações no enunciado que auxiliem na resolução delas.

3.5 Definição dos papéis: professor e pesquisador

Como atuamos na docência do Ensino Médio e na coordenação da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, o contato com os professores colaboradores da escola foi constante e dialógico, o que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa.

No exercício da docência no Ensino Médio e em faculdade, experiências novas relativas à avaliação do aluno em sala de aula são adquiridas. Nesses termos, ao iniciar o trabalho, nossa primeira preocupação foi separar nosso papel na escola e nos concentrar, ao máximo, na pesquisa, sem envolvimento pedagógico profissional. Também procuramos integrar a realidade da sala de aula ao processo de elaboração de avaliações com a realidade que o aluno enfrentará ao terminar o Ensino Médio: avaliações para ingressar numa faculdade ou numa atividade profissional. No início, foi difícil conseguir separar os dois momentos, mas com o passar dos dias e muita persistência encontramos tempo suficiente, assim como os rumos que deveríamos seguir. O contato e a troca de experiência com os professores, sobretudo os participantes da pesquisa, contribuíram para ampliar nossos conhecimentos, pois temos as mesmas dificuldades que os colegas.

As avaliações elaboradas pelos professores passaram pelo nosso crivo, por ocuparmos a coordenação pedagógica do colégio. Essa interação nos possibilitou conhecer mais o tema, corrigir mais facilmente as inadequações e colaborar mais com os professores, estimulando-os a elaborarem avaliações mais significativas para verificar o processo ensino–aprendizagem. Entendemos por avaliação significativa a que permite ao aluno identificar objetivos, que o auxilia a construir seus conhecimentos e explicita a utilidade do conteúdo

cobrado para o exercício de suas experiências cotidianas. Foi necessário um diálogo constante com os professores; e justamente aí fomos nos libertando da profissão para vivenciar a pesquisa e buscar algo mais no dia-a-dia da educação, isto é, buscar aprender mais e construir conhecimentos para nos propiciar novas maneiras de pensar ao conduzir o processo da avaliação ensino–aprendizagem e, sobretudo, colaborar com os colegas de trabalho, passando-lhes os conhecimentos adquiridos. Eis, então, os elementos essenciais deste trabalho.

A autorização para realizar a pesquisa foi solidariamente cedida, com anuência do diretor do colégio, e a participação dos professores foi decisiva para efetivá-la. A coleta de dados se desenvolveu em etapas: iniciou com um grupo de cinco professores representantes do primeiro ano do Ensino Médio. O encontro inicial foi na primeira semana de março de 2005, nas dependências do colégio, quando então as dúvidas foram esclarecidas; a seguir, eles leram as perguntas que formulamos e as responderam. Com os professores do segundo ano, a reunião foi no fim da segunda semana de março; e com os do terceiro, no início da terceira semana. Todos se dispuseram a colaborar com o trabalho e deram sugestões relevantes — por nós acatadas. Até o fim de 2005, aproveitamos o tempo disponível de cada um no colégio para trocar opiniões sobre o trabalho. As dificuldades surgiram à medida que os dias passavam e as leituras sugeridas pela bibliografia eram feitas.

Autores contemporâneos criticam com veemência a avaliação usada na maioria das escolas, sobretudo as de sistema seriado. Porém, poucos fazem sugestões sobre a melhor maneira de se avaliar o ensino e a aprendizagem, o que deixa o professor e o leitor perdidos, pois o autor critica o processo, mas talvez não saiba como mudá-lo. Em várias obras sobre avaliação, percebemos que alguns autores mencionam suas idéias, mas não explicitam formas de se elaborar uma avaliação coerente com o anseio de alunos e professores, que ofereça novo modelo frente à cultura do vestibular ainda prevalente nos modelos avaliativos.

Entendemos como utopia não pensar e proceder assim, em especial numa escola da rede privada, cuja procura é motivada, em especial, pela preparação dos alunos para ingressarem no nível superior de ensino — e que, por isso, é cobrada por pais de alunos, preocupados mais com o êxito dos filhos no exame vestibular. Sabemos que, no fim da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio, o aluno vai prestar o processo seriado para ingressar na faculdade ou, no fim do terceiro ano, o vestibular (processo seletivo). Ambos nada mais são do que avaliações tradicionais, que exigem capacidade de leitura e entendimento do que a questão pede e, a partir daí, a aplicação de conceitos e fórmulas apreendidos em sala de aula.

Entretanto, após o ENEM, duas premissas foram priorizadas na aprendizagem e, logo, no processo de avaliação: as competências e as habilidades — invariavelmente cobradas nas questões de exames seletivos. Por causa da própria situação já citada, poucos professores dominam esses termos, pois lhes falta mais preparação para trabalharem com as competências e habilidades nas aulas, sobretudo na elaboração de exercícios e avaliações. Os professores de todas as séries necessitam de mais informações para preparar, orientar e educar seus alunos tendo em vista a aquisição de habilidades e competências.

A busca por resultados positivos deve, também, incluir mudanças curriculares para que tenhamos menos conteúdos a explorar no ano. Isso possibilitaria ao aluno mais tempo para aprender melhor o que se lhe ensina. Em geral, professor, coordenador pedagógico e diretor de ensino se preocupam em cumprir a programação, mas dedicam pouco tempo à aprendizagem real do aluno. Quando se entra em contato com livros didáticos dos Ensinos Fundamental e Médio, vê-se a quantidade de conteúdo que veiculam e que isso ocorre em todas as disciplinas. Daí a inviabilidade de se cumprir o programa proposto no ano: o tempo disponível não basta para suprir a demanda. Como consequência da exigüidade temporal, boa parte dos alunos tem dificuldade na aprendizagem.

Nesta pesquisa, nossa preocupação foi a avaliação do processo ensino–aprendizagem de todos os alunos de cada uma das três turmas avaliadas. Com apenas uma avaliação para todos os alunos, os professores pré-julgam que são idênticas as condições de quem conseguiu entender melhor o conteúdo e quem teve entendimento restrito. Como a avaliação serve para identificar possíveis falhas de aprendizagem discente e de ensinamentos docentes, impõe-se uma pergunta: qual seria o procedimento a ser adotado com esses alunos? O educador se sente embaraçado, pois está certo da dificuldade dos alunos.

Todavia, o conteúdo a ser trabalhado, estabelecido pelo planejamento, e a revisão de temas não assimilados pela turma podem desestimular alunos que entenderam bem o conteúdo ensinado e outros conhecimentos construídos na interação com o professor. A questão é delicada, e a busca de soluções implica ação conjunta de coordenador e professores, para evitar o desalento entre os educandos — quem aprendeu e quem tem dificuldade. Também devemos considerar a indisposição de alguns alunos a certas disciplinas e evitar os prejuízos de aprendizagem daí decorrentes. Na pesquisa com os professores, percebemos as dificuldades na solução desse tipo de problema, pois a obrigatoriedade de se cumprir o conteúdo contradiz a necessidade de se dedicar mais tempo à orientação de alunos com dificuldades. Esses obstáculos podem ser superados mediante revisão de conteúdos, que abre mão da quantidade em favor da qualidade, para um aprendizado mais profícuo e efetivo.

Outro fator envolvendo alunos de Ensino Médio é o vestibular que, na quase-totalidade das instituições superiores, exige domínio de conteúdo em todas as áreas científicas, sem considerar a escolha de cursos do aluno cuja graduação não retoma certas disciplinas cobradas. Dada a quantidade atual de escolas de Ensino Superior, os vestibulares de algumas instituições não exigem conteúdos de todas as disciplinas como antes, quando o número de vagas oferecido pela maioria das universidades era pequeno para a quantidade de candidatos. Nessa nova realidade, os vestibulares se tornaram mais fáceis, em virtude da redução de disciplinas cobradas dos candidatos. No entanto, nas universidades públicas — federais, estaduais e municipais —, a concorrência continua acirrada, sobretudo nos cursos mais procurados, cujo número de candidatos por vaga chega a mais de 100, o que eleva o nível de exigência de conhecimento.

Quando analisamos avaliações dos vestibulares das instituições públicas mais concorridas, percebemos questões ainda tradicionais, que exigem memorização mecânica de conceitos, fórmulas e com excesso de conteúdo nas disciplinas. Entendemos que a escolha da escola de Ensino Médio por pais e estudantes se prende aos métodos de trabalho e à linha conteudística, à base de acúmulo quantitativo de informações, pois na universidade pretendida por eles o exame de ingresso ainda é o do modelo tradicional de avaliação. Poucas instituições superiores de renome mudaram ou caminham rumo a mudanças na essência de suas provas: cobrar questões mais contextualizadas, interdisciplinares, cuja resolução exija competências e habilidades do aluno-candidato. Nesse contexto, desde sua criação, o ENEM influencia as instituições descritas por vários autores como tradicionais e que, timidamente, introduzem mudanças cuja referência é o tipo de questão apresentada no exame.

Ressaltamos que esta pesquisa não pretende julgar como insuficiente a avaliação chamada “tradicional” — criticada por diversos autores e educadores — nem defender sua abolição. Pretendemos saber se os professores têm conseguido trabalhar com a avaliação formativa e somativa, e em que medida a elaboração de enunciados mais detalhados das questões de avaliações aplicadas entre os alunos melhora a compreensão delas. Nessa direção, juntos, professores e alunos, após a correção, podem identificar eventuais falhas no processo ensino–aprendizagem.

Acreditamos que questões mais contextualizadas dão ao aluno mais informações sobre a abordagem delas. Quando o professor elabora esse tipo de questão, o aluno não acostumado a ela, em geral, tem dificuldades na leitura e interpretação, visto que as questões “tradicionais” apresentam enunciado com poucas palavras. Numa avaliação, o aluno se concentra mais; portanto, é o momento ideal para receber mais informações, competências e

habilidades para, junto com os conhecimentos adquiridos em sala, encontrar a solução para o problema proposto. Por isso, defendemos: se já nas séries iniciais todos os professores trabalharem com questões mais contextualizadas em suas avaliações e exercícios, os alunos terão mais facilidade ao término do Ensino Médio.

Quando analisamos obras sobre avaliação, deparamo-nos com críticas diversificadas ao sistema que ainda persiste em muitas escolas e muitos vestibulares de universidades e faculdades cujas vagas são mais disputadas. Somos a favor de mudanças, e nossa expectativa é que elas ocorram de forma racional, equilibrada e façam da avaliação um procedimento mais agradável para professor e aluno. Mas não podemos ignorar que essas mudanças não dependem exclusivamente da vontade dos educadores do Ensino Fundamental e Médio, pois são ações de alçada federal, no âmbito do Ministério da Educação, e abrangem interesses nacionais. Contudo, historicamente a atuação dos órgãos decisórios na área da educação se mostra lenta, e a autonomia dada a cada unidade escolar pela legislação vigente é relativa. Prova disso é o fato de que qualquer medida tomada por elas na seleção, revisão e redução de conteúdos pode prejudicar o aluno no vestibular, ainda que o propósito da escola seja, em última instância, promover um aprendizado mais consistente e duradouro.

Já detectamos as conseqüências do excesso de conteúdo: exigüidade temporal para discutir os temas; desinteresse de quem não consegue acompanhar o programa e desânimo de quem, tendo aprendido, é submetido a repetições constantes; falta de perspectiva no contexto da sala de aula; desencanto com a escola e a aquisição de conhecimentos. Além disso, um percentual significativo de educadores, insatisfatoriamente preparados em suas instituições de formação (boa parte reprodutoras do ensino tradicional), ao atuar em sala de aula se deparam com obstáculos difíceis de serem transpostos na condução do processo ensino–aprendizagem. Cria-se, então, um círculo vicioso: o professor repassa aos alunos uma grande carga de informações em curto espaço de tempo, os alunos têm dificuldades em processar o conhecimento, e o retorno dado por meio das avaliações é insatisfatório, pois obriga o professor a retomar conteúdos e, assim, reduzir ainda mais o tempo para oferta do programa previsto para o período.

3.6 Entrevistas: os sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são designados por uma letra do alfabeto, seguida de uma descrição de suas experiências e formação profissional. Nesse espaço, explicitamos a formação e a experiência dos professores pesquisados.

Integram a equipe de professores da 1ª série do Ensino Médio:

- Professor A — formado em Engenharia Civil, especializado em Ciências Físicas, Biológicas e Matemática, com pós-graduação em Ensino e Aprendizado da Educação e Engenharia de Segurança do Trabalho, leciona no colégio desde 1998; também atua na rede estadual de ensino;
- Professor B — graduado em Odontologia, com especialização e mestrado concluídos, e doutorado em curso, leciona no colégio desde 1999; trabalha ainda como professor na faculdade que funciona, à noite, nas dependências do colégio e na rede particular de ensino de Uberaba;
- Professora C — com formação em Letras (Português/Inglês) e formação clássica em Inglês, atua no colégio desde 2002, assim como em outra instituição da rede particular e na rede estadual de ensino;
- Professora D — com graduação em Letras, especialização em Linguística e pós-graduação, ela faz mestrado em Linguística e leciona no colégio desde 1998; atua ainda na faculdade e em outra instituição de ensino particular.

Fazem parte da equipe de professores da 2ª série do Ensino Médio:

- Professora E — formada em Direito, tem curso de formação de professores com especialização em Português e Interpretação de textos; é professora do colégio desde 2003;
- Professora F — graduada em Ciências Exatas e Naturais, com licenciatura plena em Biologia, e pós-graduação na mesma área, leciona no colégio desde 2000, em outra instituição da rede particular e na rede estadual de ensino;
- Professor G — com formação em Engenharia Civil, tem licenciatura plena em Matemática e pós-graduado em Educação Matemática e Engenharia de Segurança; leciona no colégio desde 1997, bem como na faculdade;
- Professor H — com graduação em Sociologia e especialização em filosofia, leciona no colégio desde 2000, leciona também na faculdade;
- Professor I — tem licenciatura curta em Ciências Exatas e Naturais e licenciatura plena em Química, com pós-graduação *lato sensu* em Química; é professor do colégio desde 1990 e ainda atua na rede particular e estadual de ensino.

Compõem a equipe de professores da 3ª série do Ensino Médio:

- Professor J — formado em Letras e Linguística, com especialização e mestrado em Literatura, é professor do colégio desde fevereiro de 2005; também leciona na faculdade;
- Professor K — graduado em Engenharia Civil e Matemática, com pós-graduação em Matemática e Física, atua no colégio desde 2004, leciona ainda na faculdade e na rede municipal de ensino;
- Professor L — com formação em Matemática (licenciatura plena) e pós-graduação em Física, leciona no colégio desde 1999, além de atuar em outra instituição particular e na rede estadual de ensino;
- Professor M — com licenciatura plena em Geografia e pós-graduação na mesma área, é professor do colégio desde 1990; atua ainda em outra instituição particular e na rede estadual de ensino;
- Professor N — com formação em Engenharia Civil e Matemática e especialização em Matemática, leciona no colégio desde 1990, leciona ainda na faculdade e na rede estadual de ensino;
- Professor O — com licenciatura plena e pós-graduação em Biologia, leciona no colégio desde 1990; também atua na rede estadual de ensino.

Ao iniciarmos os encontros com o grupo, analisamos as avaliações elaboradas pelos professores pesquisados; ao mesmo tempo, foi feita pesquisa documental nos diários de classe dos professores, que confronta o conteúdo ali lançado e verifica a coerência entre o dito e o instituído. Constatamos que todos os professores elaboravam suas avaliações com conteúdo cumulativo, e não apenas o do mês ou bimestre. Por exemplo, ao aplicar uma avaliação cujo conteúdo explorado no bimestre fora “regência verbal e nominal”, o professor E elaborou uma questão sobre reconhecimento de preposições. Com isso, observamos que o aluno não só aplicaria conhecimentos construídos naquele período, mas também teria de retomar outros, vistos e assimilados em bimestres anteriores.

Nesse primeiro contato com o grupo de professores, quando falamos de nossa preocupação e do motivo da pesquisa, alguns integrantes da equipe se mostraram interessados em mudar sua postura quanto à elaboração das avaliações. Buscaram sair da avaliação tradicional e conservadora para uma avaliação que instigasse mais o aluno e lhe desse uma visão mais ampla do processo ensino–aprendizagem ali vivenciado.

Também aproveitamos as experiências por eles mencionadas, com base nas quais fizemos várias discussões que nos possibilitaram chegar a conclusões sobre o tema que pesquisamos. Por exemplo, o professor L, ao relatar sua forma de elaborar avaliações, destacou: “acho importante montar perguntas que estejam diretamente relacionadas aos conceitos de cada unidade, porque é uma forma do aluno fixar o conteúdo para o vestibular”. Essa idéia pode ter duas traduções: de um lado, podemos entender a “boa intenção” do professor em associar conteúdo e vestibular; de outro, podemos interpretar que essa forma de avaliar significa apenas memorização acrítica. Nesse sentido, a proposta da escola visa não só ao vestibular, mas também — e sobretudo — à formação cidadã, ou seja, a uma educação ética e prática para a vida em sociedade. Outro professor (J) ponderou: “a avaliação que eu proponho tem sempre questões objetivas e perguntas que o aluno tem que pensar com relação a sua vida para responder. Principalmente, se a prova é de Literatura ou produção de texto, puxo muito por esse lado”. Esse depoimento indica que o professor já avançou na compreensão do sentido de avaliação.

Nos encontros foram feitas anotações das conversas mantidas com cada pesquisado. Tais anotações são informações que se transformam em dados interpretáveis. Após a entrevista com cada professor, surgiam idéias e subsídios para continuarmos a escrever a pesquisa. Assuntos eram acrescentados e excluídos após serem refletidos, pois percebíamos que extrapolavam nosso estudo — investigação sobre o processo de avaliação da aprendizagem numa escola privada propedêutica e a formação de professores.

Nos momentos de reflexão, percebemos a importância da base teórica sobre temas da educação; mas não menos fundamental são a prática e a experiência de um professor: jamais devem ser desprezadas, mesmo que classificadas como tradicionais e ultrapassadas. Não podemos esquecer, em nossas análises, que o novo surge do velho, isto é, começa nele. Assim, da educação e avaliação tradicionais, surgem condições para se melhorar o momento atual de como conduzimos uma avaliação efetiva do processo ensino–aprendizagem.

3.7 Ações coletivas

Uma situação importante que vivenciamos foi a aplicação das avaliações elaboradas pelos professores, das quais participamos de algumas em sala de aula. Pudemos notar a evolução dos alunos ao responderem às questões elaboradas com enfoque diferente do costumeiro; percebemos mais interesse entre os alunos em escrever as respostas e, assim, aproveitar melhor seus estudos. Após entregar sua avaliação, um aluno se manifestou: “Essa foi show de bola: fácil de fazer”. A espontaneidade e a demonstração de êxito do aluno diante

do desafio indicam que, à luz daquele diferente instrumento de avaliação, a aprendizagem seria mais interessante e prazerosa.

Em um dos encontros individuais com o grupo de cada ano do Ensino Médio, foi apresentado o vídeo *Avaliação da aprendizagem* (LUCKESI, s/d). Ver e ouvir Luckesi falar dos tipos de avaliações trabalhadas hoje (tradicional, formativa, somativa, diagnóstica etc.) e, após a exibição do vídeo, debater suas considerações foi de grande proveito, pois nos permitiu rever conceitos e pensamentos sobre as avaliações que elaborávamos até então.

Ressaltando a fala de Luckesi sobre a avaliação diagnóstica, o professor C argumentou: “[...] é difícil começar a fazer esse tipo de avaliação porque tenho que seguir o cronograma da escola e, com isso, muitas vezes não dá tempo de analisar as dificuldades de cada aluno. Até que tento, mas é complicado”. Para nós, essa dificuldade pode ser superada, mas isso requer que o professor comece a exercitar esse tipo de avaliação. Se não tem prática, é fundamental pedir ajuda ao coordenador pedagógico da escola. Em equipe, pode ser mais fácil construir conhecimentos e aprendizagens sobre a elaboração de avaliações com questões contextualizadas. As reflexões posteriores foram muito úteis para os pesquisados e pesquisador; sobretudo, no que se refere à avaliação da aprendizagem, bem como a apreensão, pelos discentes, do conteúdo ministrado.

Cada encontro com a equipe durou duas horas e meia; os encontros individuais duravam aproximadamente uma hora e meia. Todos ocorreram nas dependências do colégio.

Elaboramos 20 questões abertas e de múltipla escolha, (APÊNDICE 1), sobre elaboração de avaliações, conhecimento acerca de vestibulares, vestibulares seriados e ENEM, para identificarmos e constataremos o acompanhamento e conhecimento que os pesquisados têm desses exames em faculdades fora da região de Uberaba. Os questionários foram respondidos em horários vagos no colégio ou nas residências dos professores. Na entrega, comentários sobre algumas respostas foram feitos pelos pesquisados; por exemplo, ao ser indagada sobre a forma como elabora o enunciado das questões de suas avaliações, a professora C assim se pronunciou: “Acredito que estruture certo, pois sempre trabalhei com turmas do Ensino Médio e já tenho muita prática. Os alunos também não reclamam! Só acho que as perguntas têm que cobrar conteúdo porque o vestibular não perdoa. Selecciona”. Ao se referir à maneira como se mantém atualizada quanto à sua formação continuada, ela justificou: “Só nas férias, alguns cursos. Corro de uma escola para outra e não tenho tempo para isso. Gostaria e sinto que me faz falta mas... de vez em quando recorro a algum vídeo e um bom livro sobre assuntos ligados ao professor”.

Com base nessa resposta, foi possível estabelecer uma visão geral das facilidades e dificuldades enfrentadas pela equipe quando o assunto era avaliação.

Dentre as facilidades, o professor H citou que “[...] a questão contextualizada possibilita ao aluno associar o conteúdo ao que ele está acostumado a fazer fora da escola; a linguagem do aluno flui melhor”. O professor I completou: “[...] o aluno, ao responder questões que anunciam uma situação-problema, fica mais concentrado e parece que entende melhor o enunciado”. Essas evidências nos depoimentos confirmam: a avaliação que possibilita aos alunos desenvolver o raciocínio lógico, associado com práticas do seu dia-a-dia, parece seduzi-los mais.

Dentre as dificuldades, uma se evidenciou: a falta de tempo dos profissionais para elaborarem a avaliação com questões contextualizadas. O professor A argumentou: “[...] durante as aulas, as atividades não são elaboradas dessa forma e, mesmo reconhecendo o ganho desse tipo de avaliação, tenho tido dificuldade para conciliar fatores como tempo e hábito de não saber montar questões contextualizadas”. Esse depoimento traduz o estágio de angústia por que passa tal professor: quer fazer, mas não sabe como nem dispõe de tempo para fazer. Como ele, há muitos profissionais que reconhecem suas limitações para elaborar uma avaliação nesses moldes.

A equipe se mostrou interessada em colaborar com esta pesquisa, pois suas conclusões foram devidamente socializadas entre os participantes, cujo compromisso com a educação nos mantiveram abertos a novas informações e discussões interativas. Esses professores são profissionais qualificados que, apesar das dificuldades inerentes à sala de aula e da faixa etária dos educandos, acreditaram na capacidade e no potencial de seus alunos e se dedicaram, de forma bem-humorada e prazerosa, ao seu trabalho, seguros de que os conteúdos por eles ministrados eram imprescindíveis à construção do conhecimento de seus alunos, bem como para a formação de cidadãos éticos e comprometidos com as transformações sociais, a fim de melhorar as condições de vida de todos. Acima de tudo, acreditaram no diálogo e na troca constante de experiências profissionais, cientes de que esta pesquisa dialógica foi a oportunidade para se repensar o processo de avaliação em nossa escola e se buscar práticas que visem à evolução constante do processo ensino–aprendizagem.

Esse desejo e compromisso dos professores remetem a uma reflexão: desde algum tempo, as instituições de formação docente têm deixado a desejar quanto à formação do professor para atuar em sala de aula, seja na teoria abordada, sempre separada da prática, seja nos estágios, em geral, no fim dos cursos de formação inicial. O resultado era, após se formarem, a sensação de despreparo para trabalhar numa escola, de que nada aprenderam na

faculdade. Preocupavam-se muito com planos de cursos e de aula, conteúdo disciplinar. Como conjunto de recursos, métodos e experiências de êxito nas práticas pedagógicas, a didática ou ficava preterida, ou deixava a desejar. Surgiram modismos, que substituíram a didática estudada em licenciaturas. Assim, quando o professor se depara com alunos com dificuldade de aprendizagem — verificada através de avaliação, trabalho ou atividade em sala de aula —, costuma ter dificuldade em explorar recursos que os ajudem a melhorar a aprendizagem.

Como foi dito, os dados mostram incongruências no processo. Por exemplo: além da formação para uma vida cidadã, os pais querem que a escola lhes atenda, isto é, que o ensino de seus filhos lhes possibilite ser aprovados no vestibular; os alunos demonstram ter mais facilidade em construir e reelaborar conhecimentos mediante instrumentos de avaliação mais interativos, no entanto, há professores que necessitam aperfeiçoar a forma de trabalhar esse tipo de avaliação, isto é, professores que reconhecem ter dificuldade em elaborar questões que mesquem contextualização e práticas sociais; e, por fim, há o fator tempo disponível — muitos docentes não têm disponibilidade para se submeter a cursos de formação continuada. Essas incongruências repercutem no encaminhamento da proposta pedagógica da escola, às vezes de modo a desestabilizar suas práticas usuais e atropelar o processo ensino–aprendizagem.

Por outro lado, há congruências: “o fio da meada”. O interesse dos professores, o investimento requerido, o talento para, às vezes pela intuição, dar solução a situações complexas na sala de aula, sobretudo a persistência e dedicação às ações educativas na escola.

Como mudar esse quadro? É possível colocar a avaliação a serviço da transformação? Avaliação como momento de aprendizagem, que associe formação para a vida com preparação para o vestibular? Acreditamos que não só é possível, como também urgente, mudar esse quadro. Para tanto, é preciso investir na formação dos professores.

A seguir apresentamos, em gráficos, os resultados desta pesquisa, na qual buscamos, ao lado de uma equipe de professores, estabelecer um processo de elaboração de avaliações cujos enunciados fossem contextualizados, ao máximo.

3.8 Resultados da pesquisa

Após um diagnóstico inicial, buscamos em 15 professores colaboradores desta pesquisa, e pedimos que respondessem perguntas sobre diversos temas relativos ao processo ensino–aprendizagem, tais como: elaboração de avaliação, interdisciplinaridade, temas transversais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vestibular e outros. A seguir, analisamos os resultados.

O Gráfico 1 mostra que 66,60% (dez) dos professores pesquisados têm dificuldade em elaborar avaliações com questões contextualizadas e que 33,40% (cinco) têm facilidade. Desse resultado se depreende: poucos professores se sentem confortáveis para elaborar avaliações nos moldes solicitados. Confirmamos, assim, a tese defendida por autores citados nesta pesquisa, relativa à falta de preparação de alguns professores quando tratamos de questões contextualizadas. Mais que orientação da coordenação de ensino, o professor necessita buscar informações sobre as avaliações elaboradas pelos concursos dos principais vestibulares, que podem exemplificar o que está sendo solicitado. Reconhecemos, todavia, que não é fácil para o professor alterar seu estilo de elaborar os enunciados de suas questões da noite para o dia; é preciso tempo para que ele assimile, na prática, as mudanças.

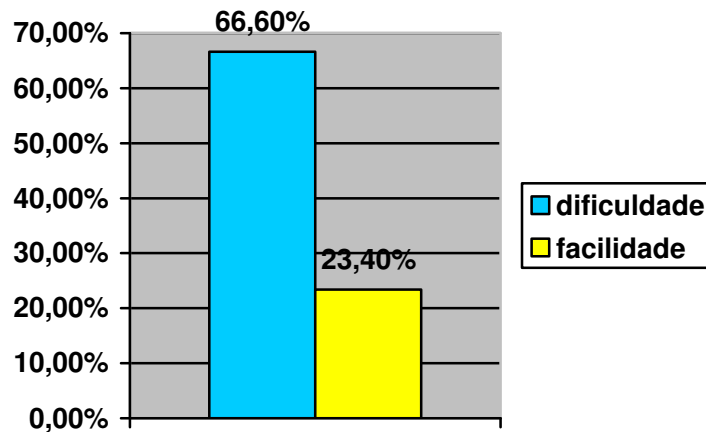


GRÁFICO 1. Percentuais de dificuldade e facilidade na elaboração de avaliações

O Gráfico 2 mostra que, dos 15 professores, 14 (93,60%) consideram importante citar conceitos em suas avaliações e que um (6,40%) não vê importância nisso. Os conceitos podem ser incluídos no enunciado, como informação subsidiária para o aluno em sua busca por soluções; na prova, os alunos estão concentrados, o que pode facilitar o entendimento ou *memorização* dos conceitos empregados. Segundo Moretto (2005, p.25): “a memorização certamente tem seu lugar no processo da aprendizagem desde que seja uma acompanhada da compreensão do significado do objeto de conhecimento”. Além disso, os conceitos podem ser cobrados diretamente, para que o professor saiba se o aluno consegue explicar, com suas palavras, o significado do termo estudado. Em suma, esse resultado deixa entrever a importância do uso de conceitos numa questão contextualizada.

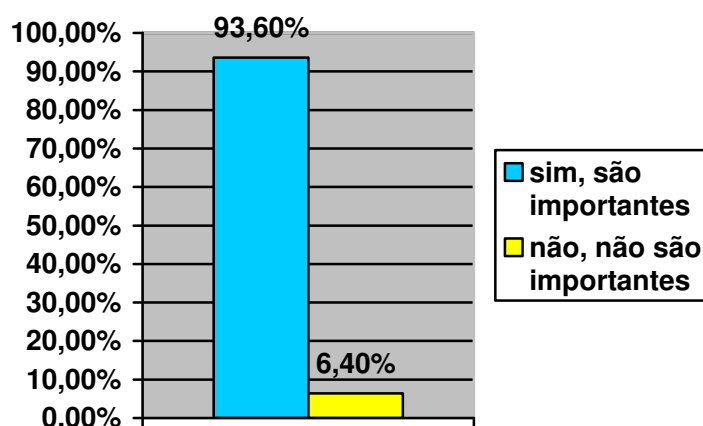


GRÁFICO 2. Percentuais sobre a importância de citar conceitos referentes à disciplina na elaboração da avaliação

No Gráfico 3 se pode notar que 79,20% (12) dos professores recorrem a outros livros como fonte de pesquisa para elaborar os enunciados das questões. Noutro extremo, 20,80% (três) dos professores ainda se apóiam apenas no próprio material. Ao buscar informações em outras fontes, que não o livro didático adotado, para elaborar suas questões, o professor se permite conhecer outros autores e descobrir formas diferentes de avaliar o mesmo conteúdo. Assim, ele evita que seus alunos se acostumem a resolver apenas certas questões, como as do livro adotado, ou aquelas que ele elabora.

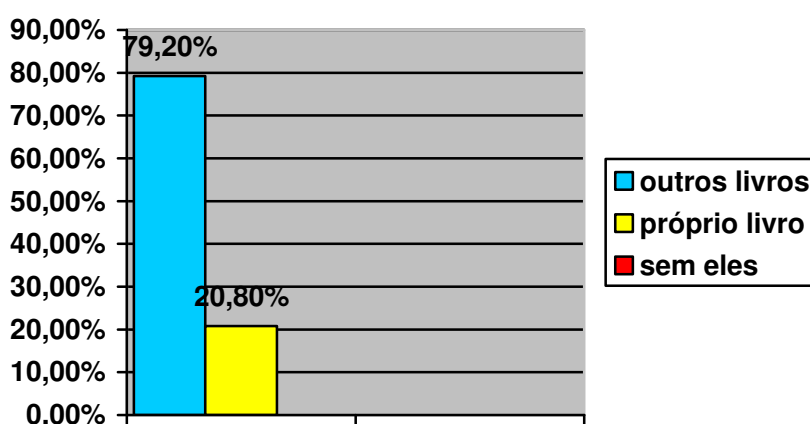


GRÁFICO 3. Percentuais relativos ao uso de textos-suporte (só livro didático; também outros livros) na elaboração da avaliação e ao não-uso de tais textos

O Gráfico 4 mostra que, dos participantes, nove (60%) encontraram dificuldade em elaborar questões com enunciados sem usar palavras como: o quê?; Qual?; Como? etc.; cinco (34,30%) conseguem elaborar suas avaliações sem empregá-las; e um não consegue fazê-lo. Elaborar uma questão com enunciado contextualizado requer que o professor busque informações, muitas vezes atuais, para relacioná-las com o conteúdo ministrado, ou então lance mão de conceitos auxiliares ao raciocínio do aluno. Esse processo — não custa repetir — leva mais tempo que usar questões diretas, com uma pergunta só, à qual, na maioria das vezes, cabe uma resposta só. Esse resultado sugere o quão difícil pode ser mudar, quando se trata de elaborar avaliações; muitos professores ainda têm dificuldade em elaborar questões que fujam às perguntas “prontas” e “diretas”.

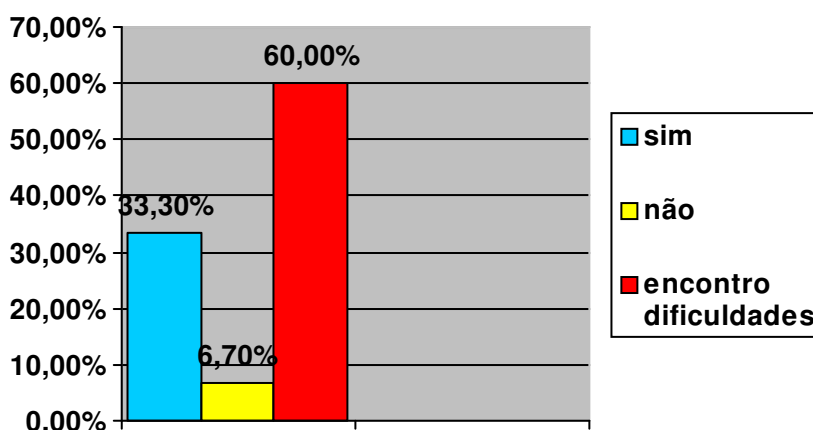


GRÁFICO 4. Percentuais referentes à capacidade de elaborar uma avaliação sem perguntas que envolva: O quê?, Qual?, Quanto?, Como?, Cite, Resolva, Determine, Calcule, etc.

No Gráfico 5 vê-se que 13 (86,5%) participantes levam mais de quarenta minutos para elaborar uma avaliação com enunciados contextualizados; um professor, menos de quarenta minutos; e um não tem idéia de quanto tempo gasta. Convém esclarecer: os professores não estavam acostumados a elaborar questões contextualizadas; mas a prática de aplicá-las pode habituá-los a elaborá-las em menos tempo. Esse resultado converge para o que estudamos aqui: a fim de se aproximar mais de questões exigidas nos vestibulares atuais, o professor necessitará de mais tempo para elaborar as suas, seja por falta de experiência nesse quesito ou por necessitar de mais raciocínio para esse trabalho.

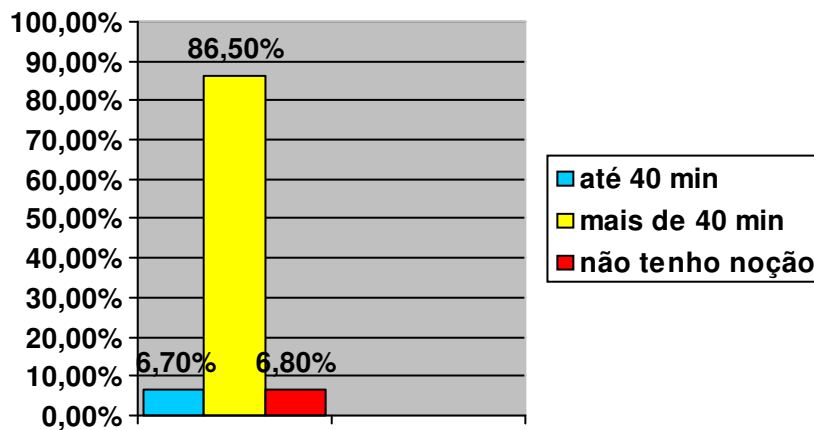


GRÁFICO 5. Tempo gasto para elaborar avaliações

Ao lermos o Gráfico 6, vemos que 86,5% (13) dos professores trabalham seus conteúdos cumulativamente: acreditam que é benéfico para o processo ensino–aprendizagem o aluno estar sempre em contato com conteúdos prévios. Noutra extremo, 13,5% (dois) responderam que, vez ou outra, empregam esse método ao avaliar. Os vestibulares seriados — no fim de cada série do Ensino Médio — exigem conteúdos cumulativos, daí a importância de os professores elaborarem suas avaliações com ênfase, também, nos conteúdos anteriores. Acreditamos que, para o aluno não se esquecer de determinado conteúdo após fazer sua avaliação, a mesma deve seguir esses moldes.

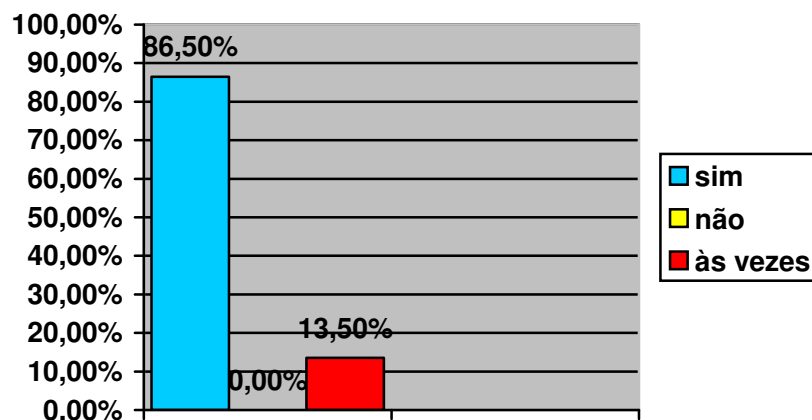


GRÁFICO 6. Percentuais relativos à prática de fazer avaliação cumulativa, ou seja, que peça conteúdos prévios para que o aluno esteja sempre em contato com o conteúdo aprendido

O Gráfico 7a mostra que nove (60%) professores afirmaram que, às vezes, usam a interdisciplinaridade em suas questões e que seis (40%) fazem isso regularmente. Vemos que, embora seja um assunto atual e divulgado, nem todos elaboram suas questões de maneira interdisciplinar. Nas reuniões com o grupo, ouvimos comentários sobre esse ponto que julgamos relevante. Alguns mencionaram que, como já estavam encontrando dificuldade em elaborar questões contextualizadas, fazer uma ponte entre contextualização e interdisciplinaridade seria mais trabalhoso, pois cada professor teria que buscar auxílio dos professores de outras disciplinas, por não dominar todos os conteúdos. Outra vez foi mencionada a questão tempo, pois assim seria necessário um período ainda maior para elaborar uma avaliação conforme o que se pede.

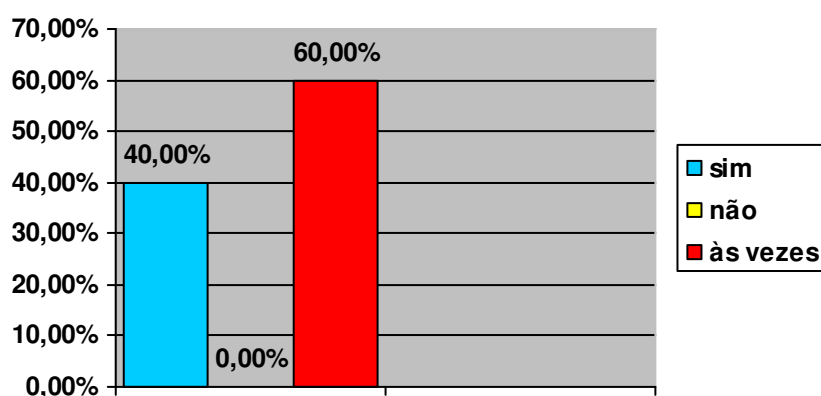


GRÁFICO 7a. Percentuais relativos à elaboração de questões interdisciplinares

No Gráfico 7b, vemos que 60% (nove) dos participantes têm dificuldades na elaboração de questões quando têm de trabalhar com interdisciplinaridade, e que 40% (seis) deles afirmam não encontrar dificuldades. Percebemos que os professores têm procurado se inteirar do assunto, pois muitos já não encontram dificuldades quando é necessário recorrer a essa prática; estão cientes da importância desse tipo de questão para futuros exames a serem prestados por seus alunos. Como citamos no item anterior, a propósito das conversas com o grupo, as principais dificuldades mencionadas foram: relacionar conteúdo da disciplina com o de outras — alguns professores afirmaram que não dominam todas as disciplinas da série em questão — e o tempo necessário para realizar este trabalho — pois seria necessário entrar em contato com outros professores.

Feitos esses dois questionamentos — vistos na questão 7 (a, b) —, foi perguntado aos professores colaboradores: “o que você entende por interdisciplinaridade?”. Nesse item

(7c), todos os professores souberam responder corretamente, cada qual com suas palavras. Notam-se profissionais informados sobre o assunto, que procuram, na medida do possível, fazer uso da interdisciplinaridade para melhorar a qualidade dos enunciados de suas questões.

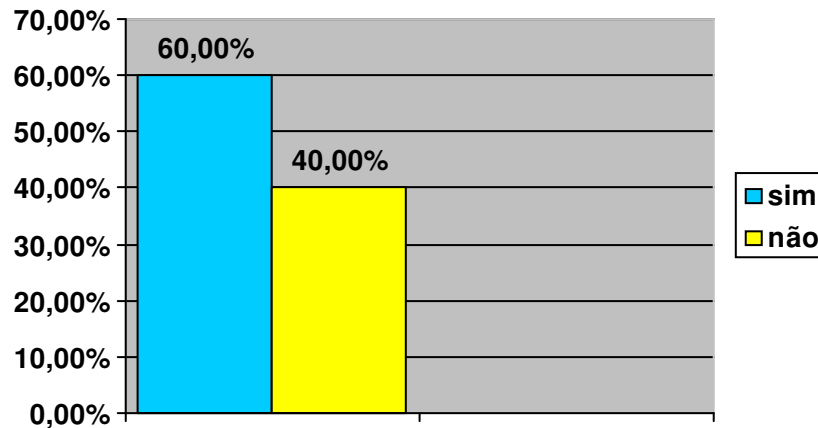


GRÁFICO 7b. Professores que encontram e que não encontram dificuldades na elaboração de questões interdisciplinares

A leitura do Gráfico 8 nos permite constatar: 93,4% (14) dos professores colaboradores conhecem os PCN, enquanto 6,4% (um) ainda não sabe dizer do que se trata. Como aconteceu com a interdisciplinaridade, muitos professores estão cientes do assunto, embora seja bem atual. Os PCN foram criados para auxiliar os professores na formação dos alunos para a cidadania; daí a importância da utilização deste recurso como apoio no processo ensino–aprendizagem.

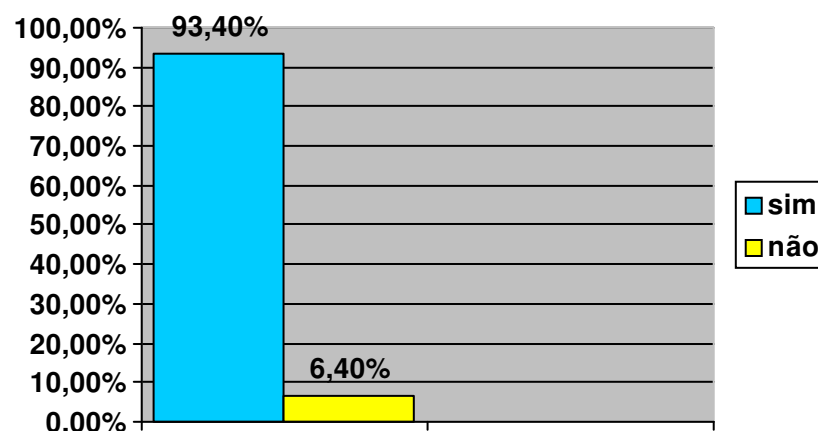


GRÁFICO 8. Professores que conhecem e que não conhecem os PCN, isto é, o conjunto de orientações para melhorar a qualidade de ensino e contribuir para a formação de cidadãos

O Gráfico 9a mostra que 86,6% (13) dos entrevistados conhecem os temas transversais e que 13,4% (dois) nada sabem a respeito. Os temas transversais também foram criados para auxiliar os professores na formação do aluno-cidadão; são questões presentes no cotidiano dos alunos: ética, consumo, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho. Pelo que pede o Ministério da Educação e Cultura, todos os professores, seja qual for a disciplina que lecionem, devem trabalhar com esses temas, levantar questionamentos. Esta questão permitiu constatar que, apesar da pesquisa ter sido realizada numa escola da rede particular de ensino, ainda existem professores que não conhecem os temas transversais, logo, não usam essa ferramenta de apoio didático.

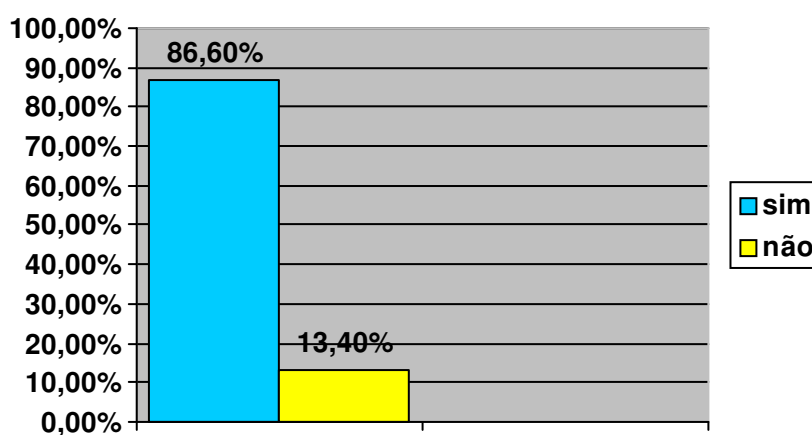


GRÁFICO 9a. Professores que conhecem e que não conhecem os temas transversais – criados pelo Ministério da Educação e Cultura, para auxiliar na formação do aluno-cidadão

O Gráfico 9b traz o seguinte resultado: nove (60%) professores já trabalham com os temas transversais em suas avaliações; mas expressivos seis (40%) participantes ainda não. Esse resultado mostra que, mesmo numa escola particular, e mesmo em se tratando de subsídios não apenas ao conteúdo a ser ministrado, mas também à formação do aluno como futuro cidadão, muitos professores ainda não exploram temas transversais nas avaliações.

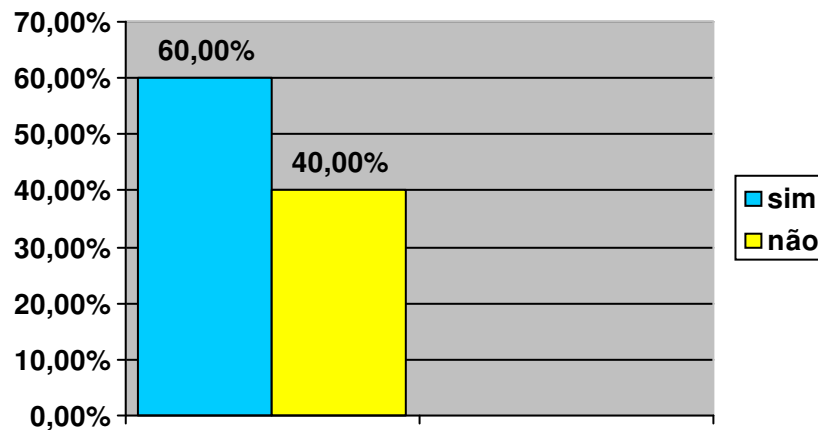


GRÁFICO 9b. Professores que, ao elaborarem suas avaliações, fazem citações dos temas transversais

As respostas dadas à questão seguinte (10) — “Um dos assuntos mais falados atualmente diz respeito às competências e habilidades. O que você entende por competências e habilidades?” — revelam: mais de 50% dos professores colaboradores não estão inteirados desses termos. Uns ouviram falar ou leram respeito, mas ainda não se sentem seguros para discutir. Outra ferramenta de apoio pedagógico, as competências e habilidades são muito empregadas na elaboração do ENEM. O Gráfico 10a confirma o que os professores escreveram no primeiro questionamento dessa pergunta: oito (53%) entrevistados afirmaram não dominar o assunto competências e habilidades; sete (47%) responderam afirmativamente. Embora sejam estes minoria, nas reuniões com os participantes houve troca de informações e experiências, o que muito auxiliou aqueles que ainda não haviam se inteirado sobre o assunto.

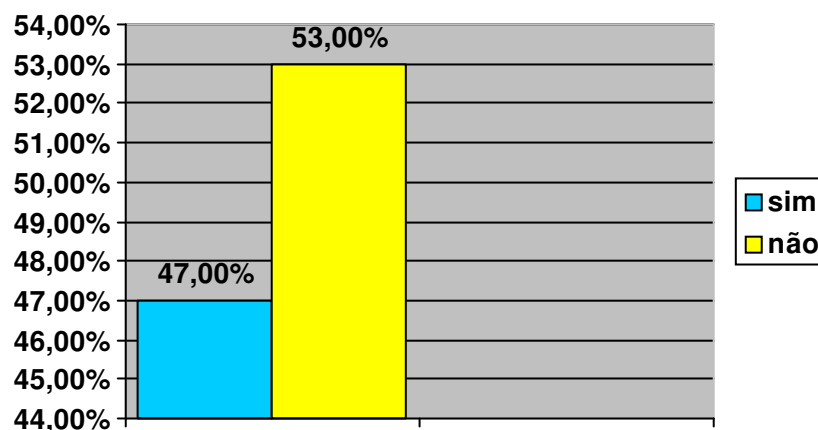


GRÁFICO 10a. Professores que dominam o assunto competências e habilidades

Com base no Gráfico 10b, 60% (nove) dos professores não trabalham com as competências e habilidades na elaboração de suas questões avaliativas; enquanto 40% (seis) afirmaram que as exploram em suas questões. A comparação da Figura 10a com a 10b deixa entrever que nem todos os participantes que dominam o assunto empregam esse recurso como auxílio na avaliação do processo ensino–aprendizagem; mais que isso, deixa entrever um longo caminho até que todos recorram às competências e habilidades como subsídio didático. A convergência desses caminhos pode ser feita pela coordenação de ensino, orientando e informando seu corpo docente, até que este esteja seguro de como trabalhar esses termos.

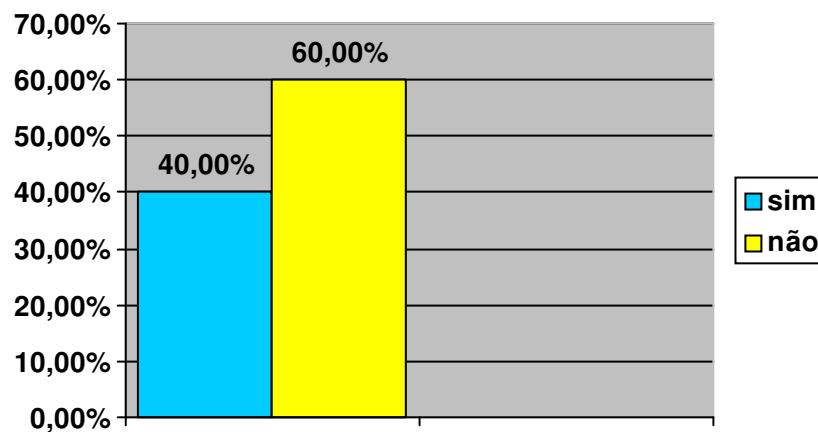


GRÁFICO 10b. Professores que têm trabalhado com competências e habilidades ao elaborar sua avaliação

Como mostra o Gráfico 11a, 73,2% (11) dos participantes afirmam acompanhar as avaliações do ENEM, enquanto 26,8% (quatro) disseram não fazê-lo. Aplicada aos alunos concluintes do ensino médio, essa avaliação hoje respalda a elaboração de questões, pois é uma prova que explora temas transversais, PCN, competências e habilidades, com questões contextualizadas. Nesses termos, é possível entender por que o ENEM pode ser modelo de avaliação e por que foi sugerido aos professores participantes que, a partir de então, acompanhassem mais detidamente avaliações como o ENEM.

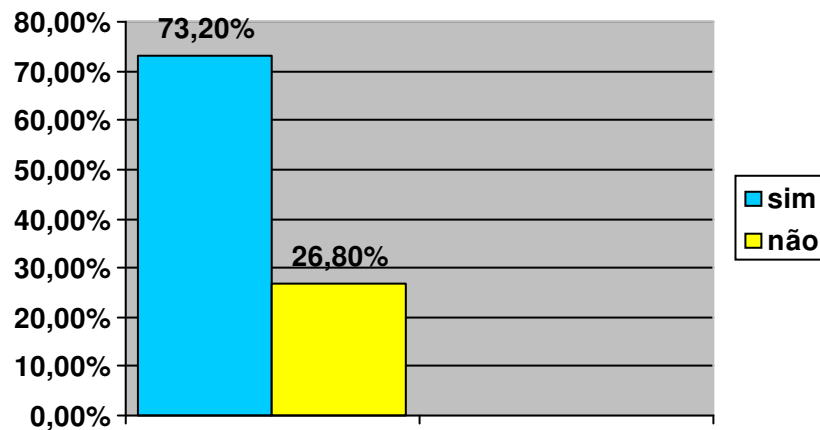


GRÁFICO 11a. Professores que acompanham o ENEM — hoje um modelo de avaliação bem-feita

Como se lê no Gráfico 11b, 60% (nove) dos professores participantes acreditam que os exames vestibulares vão ser elaborados segundo o critério do ENEM; enquanto 40% (seis) informam não acreditar nisso. Com efeito, muitas universidades e faculdades procuram elaborar suas provas seguindo o critério do ENEM. Logo, assim como 60% dos entrevistados aqui mencionados, acreditamos que, em breve, as questões usadas nas provas das principais universidades serão elaboradas de modo contextualizado, explorando as competências e habilidades; e depois disso, serão um padrão para as demais universidades.

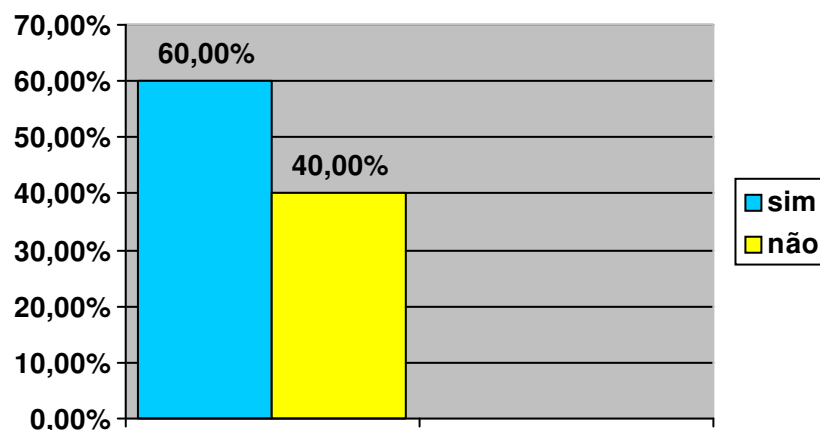


GRÁFICO 11b. Professores que reconhecem a tendência dos vestibulares a acompanhar o ENEM na elaboração das questões avaliativas

O Gráfico 12 mostra que os 15 professores (100%) acompanham as avaliações de algumas Universidades; os mais conhecidos por eles são: da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) e da Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP). Ao comentarmos essa questão com os participantes, foi feita a seguinte observação: por se tratar de um grupo que ministra aulas para turmas do Ensino Médio, esse ponto é importantíssimo, uma vez que nas aulas são resolvidas questões cujo conteúdo é mais incidente nas provas de vestibular. O grupo concluiu ser imprescindível que professores do Ensino Médio tenham conhecimento das provas aplicadas pelas universidades onde seus alunos irão fazer o exame vestibular.

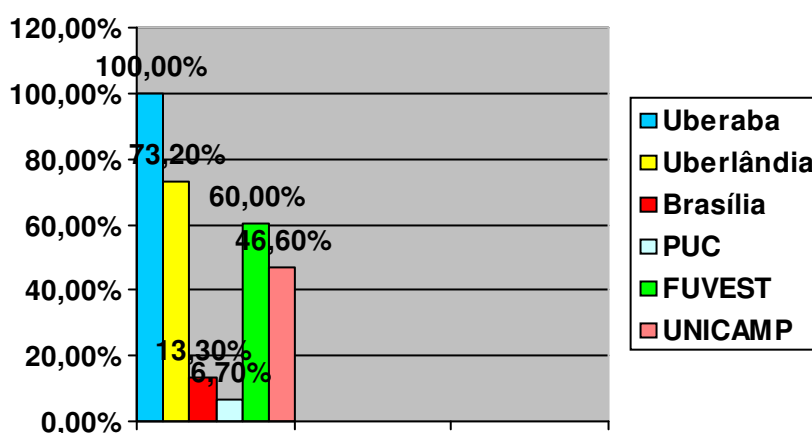


GRÁFICO 12. Professores que acompanham exame vestibular de outras instituições de Ensino Superior

O Gráfico 13 mostra que 13 (86,6%) professores acompanham o vestibular seriado PAIES, 14 (93,3%), as avaliações do PIAS, e quatro (26,7%), o PAS. Feito ao fim de cada série do Ensino Médio, o vestibular seriado é preferido por muitos alunos, pois diminui a tensão comum no fim da 3ª série. Daí a importância do corpo docente conhecer as provas, a fim de adequar suas aulas. Em um dos encontros, um professor comentou que, no fim do ano, a escola (onde foi realizada esta pesquisa) oferece cursinho preparatório para alunos que vão prestar o vestibular seriado. Ele ressaltou a importância dessa iniciativa, uma vez que dá possibilidade ao professor de direcionar suas aulas e conteúdos específicos, principalmente em correções de provas de anos anteriores. Permite ainda que o professor, todos os anos, se atualize sobre o assunto.

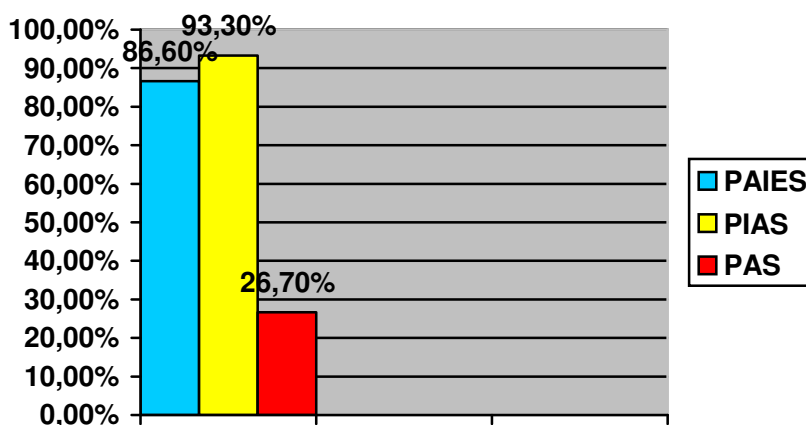


GRÁFICO 13. Vestibulares seriados que os professores conhecem mais

No Gráfico 14 vemos que 26,6% (quatro) dos professores disseram que, após entregarem a avaliação aos alunos, lêem e explicam a mesma; 73,4% (11) deles dizem que não fazem isso. Por serem professores do Ensino Médio, acreditamos — como quem respondeu que não lê a prova ao entregá-la aos alunos — que tal atitude é mais correta; afinal, ao fazerem o vestibular, esses alunos vão receber só o caderno de questões; auxílio, não terão nenhum. Dessa forma, os professores preparam seus alunos desde cedo para os desafios futuros.

O questionamento seguinte (questão 15) feito aos participantes foi: “A(s) maior(es) dificuldade(s) para elaboração de uma avaliação, se é que existe(m), consiste em:”. Como se esperava, tendo em vista as respostas anteriores, 86,5% dos entrevistados responderam que é usar temas transversais, PCN, interdisciplinaridade e explorar competências e habilidades. Esse fato vem confirmar citações já feitas aqui quanto à necessidade de se reestruturar o currículo da formação de professores, de modo que sua preocupação seja não só o conteúdo a ser trabalhado, mas também a formação de seus alunos, com base na experiência de vida que cada pessoa apresenta.

A questão 16 interrogou: “Após o resultado (correção), que tipo de análise você realiza com os alunos?”; 100% dos participantes afirmaram que corrigem cada questão no quadro-negro. Com base nesta pesquisa, essa atitude parece ser mais sensata, pois assim o professor possibilitará que os alunos esclareçam dúvidas surgidas na resolução da questão — no caso de conteúdo cumulativo, isso pode facilitar o processo ensino-aprendizagem.

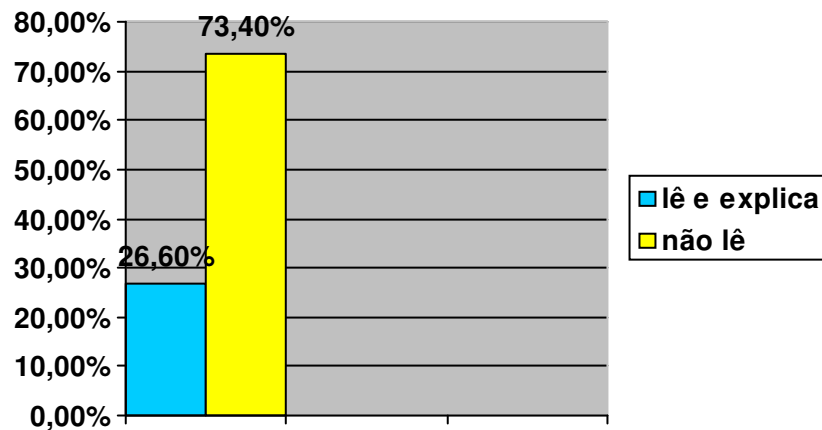


GRÁFICO 14. Percentuais relativos ao que os professores fazem após entregar a avaliação ao educando e antes de ele começar a resolvê-la

No Gráfico 15, vê-se que 100% dos professores afirmaram fazer avaliação de seu trabalho, ou seja, das aulas já ministradas, após a correção das avaliações. É ocasião importante no processo ensino–aprendizagem: é quando o professor poderá identificar eventuais falhas. Se vários alunos incorrem no mesmo erro em dada questão, o professor deve se atentar e retomar o conteúdo até certificar-se de que todos o compreenderam ou, ainda, rever seu plano de curso a fim de verificar se os pré-requisitos para se chegar a esse conteúdo foram cumpridos.

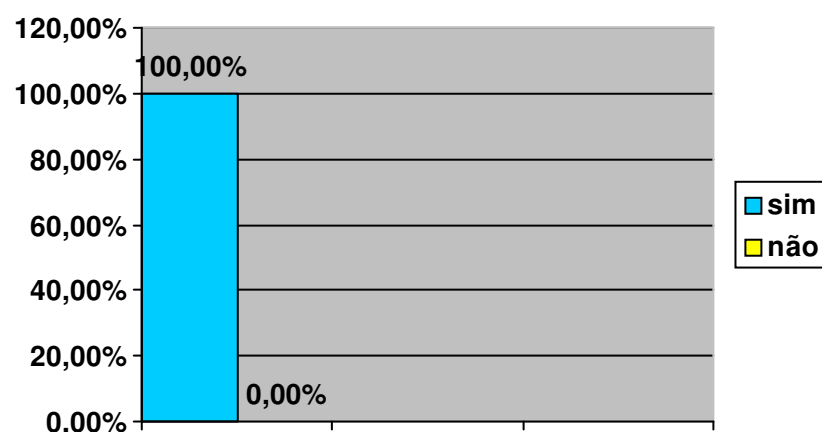


GRÁFICO 15. Professores que analisam seu trabalho após corrigir as avaliações

A questão seguinte (18) respondida pelos professores era: “Com suas palavras, conceitue avaliação?”. Todos responderam a contento; alguns usaram palavras próprias, e

outros, conceitos já formulados. Para esta pesquisa — sobre este tema — é importante saber o que cada participante entende por “avaliar” seus alunos.

“O que você entende por autonomia? Ao fazer sua avaliação, você tem autonomia para elaborar as questões?” foi o questionamento seguinte (19). Afirmativa foi a resposta de 100% dos professores, com a ressalva de que é necessário seguir as orientações solicitadas pela coordenação da escola onde trabalham. O mais importante para esta pesquisa foi verificar se todos estavam cientes da importância deste fato, pois, à medida que se conscientizam da liberdade que têm para avaliar os alunos, os professores se tornam profissionais mais seguros.

A questão 20 perguntou: “Você encontra mais facilidade em elaborar sua avaliação de maneira formativa ou somativa?”. Dos entrevistados, 100% responderam preferir a avaliação somativa, a justificativa de alguns foi a formação inicial nesses moldes; a de outros, o fato de já usarem esse sistema há algum tempo. Do ponto de vista dos professores do Ensino Médio — em tese, preparam alunos que vão se submeter a exame vestibular —, ao elaborarem uma avaliação somativa, eles agem de modo coerente com o padrão adotado nas provas que avaliam pretendentes a vagas em universidades públicas.

Posto isso, os resultados sugerem pontos positivos: autonomia que todos os professores colaboradores afirmaram ter para elaborar avaliações; análise do trabalho desenvolvido após a correção das avaliações, para identificar falhas; interesse dos docentes do Ensino Médio pelo vestibular das universidades mais visadas por seus alunos, bem como seu sistema de avaliação. Todavia, cabe dizer: entre o interesse pelo assunto e a segurança para combinar interdisciplinaridade, PCN, temas transversais, explorando competências e habilidades, na elaboração de questões avaliativas contextualizadas, há muitos desafios, cuja superação é questão-chave a ser revista pelas universidades e faculdades que formam professores.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vários documentos legais surgiram para melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil, a exemplo do parecer CP/CNE 009/2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores da educação básica em nível superior — curso de licenciatura com graduação plena. Segundo o item 1.2.4 desse parecer, a avaliação constitui “[...] parte integrante do processo de formação, uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças no percurso eventualmente necessárias”. Noutros termos, a avaliação baliza a retomada ou continuidade de atividades desenvolvidas por professor e alunos no espaço escolar. Esse item ainda enfatiza que a avaliação integra as ações voltadas à aquisição de competências.

Perrenoud (1999b, p. 7) vê a competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Nesse sentido, notamos que importa ao aluno mobilizar seus saberes, suas informações e suas habilidades para obter recursos e soluções que resolvam bem cada situação que envolva problemas enfrentados pelos sujeitos no dia-a-dia. Ampliamos um pouco nossa visão sobre competência com base em Rios (2004), para quem o saber-fazer de que resulta a competência necessita ser acompanhado da ética na conduta, nas concepções e na relação com o outro.

4.1 Importância do currículo como ponte entre ensino e aprendizagem: congruências na formação

Todavia, como articular a construção de competências, habilidades, cidadania e formar o aluno para o vestibular? O conteúdo descontextualizado leva o aluno a se desinteressar, primeiro, por causa da qualidade; segundo, ao ver que alguns conteúdos não serão úteis à sua vida em sociedade. Acrescente-se que as teorias são desfocadas do eixo central do currículo: o conhecimento escolar está descaracterizado pela abordagem do currículo (GARCIA; MOREIRA, 2006). Nesse caso, é inadiável uma reformulação dos conteúdos das disciplinas para que alunos e professores possam ter mais facilidade e interesse em aprender e ensinar, respectivamente. Isso porque o currículo tem papel decisivo na sala de aula, onde professor e alunos podem efetivá-lo de forma particularizada, que envolva a todos.

Outra questão que instiga é o conhecimento do professor: consegue ele trabalhar para transformar o senso comum em conhecimento sistematizado? Na pesquisa, tivemos alguns depoimentos, já citados, que nos mostraram que os profissionais docentes ainda têm dificuldade em fazer essa transposição, e isso repercute, também, na forma de elaborar a avaliação.

Nesse cenário, o currículo representa o quê? Como diz Marques (2003, p. 67),

A questão do conhecimento e a questão do currículo são inseparáveis, pois esta não se refere se não a maneira peculiar em que, na educação, se constrói o saber. Em ambos os casos, a questão central é sempre a mesma: trata-se de perceber como constroem os homens e seus saberes. E o currículo não é senão a processualidade da construção dos conhecimentos na continuidade dos dias e anos, em que tudo se concatena no saber como forma constituinte das experiências vividas.

Essas reflexões revelam que o currículo escolar passa por um processo de ressignificação, pois também nesse campo se encontram equívocos. Há educadores que vêem o currículo como algo que se constitui das atividades só da sala de aula — visão que restringe a força do currículo; e há os que defendem o currículo como algo que envolve atividades extramuros escolares — tudo que existe é currículo. E a especificidade da escola? Na preparação e montagem de um currículo que delineará o funcionamento dos cursos nas escolas, os professores responsáveis por sua execução são co-participantes de sua elaboração, pois vivenciam as dificuldades e facilidades dos alunos. São eles quem farão cumprir a grade curricular, e não os estudiosos, em geral, designados para elaborá-la, sem estar em contato constante com a sala de aula. O professor é a pessoa mais indicada para saber o que é melhor para seus alunos.

Em citações anteriores, referimo-nos a certos currículos de escolas formadoras de professores, que transitam longe da realidade escolar com que o professor vai trabalhar; ressalvamos que essa situação se atribui a pouca ou nenhuma experiência, em sala de aula de níveis básicos, dos especialistas em formatação de grades curriculares. Se produzidos com base nas discussões de professores — conhecedores da realidade das escolas —, os currículos serão mais produtivos que aqueles elaborados em gabinetes, por quem não tem contato direto com os alunos e, por isso, desconhece as dificuldades que alunos e professores enfrentam.

Nessa lógica,

[...] a formação de docentes nas instituições de ensino superior, caracteriza-se também pela contradição entre o que pretendem ensinar ou ensinam na teoria, e o que transmitem na prática. Por exemplo: se se deseja que o professor desenvolva um currículo flexível mas é formado por um currículo rígido, no qual, ele como estudante, tem pouca participação, como conseguir que ele seja democrático e participativo em sua atividade docente? (ALVARADO PRADA, 1997, p. 20).

Ao estabelecerem seus currículos, as instituições de Ensino Superior nem sempre conseguem transmitir a seus alunos, com clareza, a coerência entre teoria e prática. Em grande parte, o aluno a ser formado por esse currículo, muitas vezes imposto pela instituição, não participa da elaboração curricular. Assim, como pretender que esse aluno apreenda a orientação de flexibilização curricular dada pelos futuros docentes se estes são reféns do rigor institucional? Essa rigidez, ao se trabalhar os currículos na faculdade, levará o aluno – futuro professor – a reproduzir a inflexibilidade, isto é, a cumprir com rigidez semelhante o currículo a ele determinado e exposto nos livros didáticos, de cuja elaboração ele não participou, mas que se lhe exige que seja cumprido. Percebem-se os desencontros na educação, advindos da centralização das matrizes curriculares que, da forma como são postas, mais prejudicam que contribuem para o processo ensino–aprendizagem.

Para Alvarado Prada (1997, p. 91):

[...] outro aspecto problemático na formação de futuros docentes está no fato destes estudarem teorias educativas, sociológicas, psicológicas, filosóficas, embora, tanto eles, quanto alguns de seus professores desconheçam o cotidiano do trabalho escolar de primeiro e segundo graus. Isso desencadeia, no futuro professor, um forte choque ao começar o exercício da docência e a necessidade de importar e solucionar, por vias rápidas, situações conjunturais, às quais, ainda que positivas, excepcionalmente, podem converter-se numa regra do exercício docente.

Ao montar o currículo, o professor, ou o grupo responsável, talvez acredite que elabora o melhor para o curso, embora esse grupo talvez não tenha participantes que atuem na docência do Ensino Fundamental e Médio. Daí surgem as dificuldades, porque seria de bom alvitre que esses currículos, ao serem elaborados, contassem com a contribuição de alunos – futuros professores –, cujo objeto de trabalho seria a aplicação deles em sala de aula.

A formatação do plano curricular pode apresentar bons resultados se aplicado em sala de aula; no entanto, os problemas se multiplicam, justamente, pela falta de concordância entre quem produz, o que se produz e onde será aplicado o saber produzido. O professor se perde nos meandros do currículo por não ter dele ciência, o que o leva a enfrentar obstáculos desnecessários, como buscar, sozinho, o conhecimento sobre os conteúdos propostos, quando isso poderia ter sido ensinado a ele na formação profissional, na sala de aula da escola formadora. Exemplifica isso o currículo do curso de Matemática de algumas universidades, cujo plano curricular obrigatório inclui as disciplinas: Cálculo Integral Diferencial I, II, III e IV, que quase não têm aplicação no ensino básico. Ao perguntarmos a um professor da área de Matemática o ano em que se trabalha cálculo no Ensino Médio, ele talvez responderá que em nenhum dos anos, pois se trata de uma disciplina importante para quem cursa Ciência da

Computação, Engenharia, Física e outros cursos superiores da área de ciências exatas. Assim, a escola formadora de professores para o ensino básico mantém, em seus currículos, disciplinas que não vão contribuir, no momento, para o futuro professor durante suas aulas.

Nota-se que, em geral, o currículo elaborado por uma faculdade é imitado por outras; logo, os equívocos de uma passam a ser os equívocos de muitas, reproduzindo-se assim as formatações alheias à realidade das salas de aula de Ensino Médio e acirrando-se os problemas que o futuro professor enfrentará no cotidiano escolar. A consequência disso pode ser a formação de profissionais sem domínio completo dos conteúdos — porque o tempo de formação não condiz com a amplitude dos currículos — e com desempenho insatisfatório em sala de aula — porque não viram o que lhes seria verdadeiramente útil para o bom desempenho do ofício. Essa acumulação de equívocos pode gerar certas deficiências na formação dos professores.

À incoerência entre o que em geral se oferece ao professor na formação universitária, e o que ele vai enfrentar nas salas de aula da educação básica, tem-se atribuído a responsabilidade pelo insucesso desses profissionais, mesmo diante de concursos de ingresso na carreira de magistério em escolas públicas e privadas. Entendemos que essa situação — persistente — pode ser mudada, desde que os currículos sejam analisados e refeitos sempre que necessário para se ajustarem a uma realidade mutável. Que a análise parta das séries iniciais do Ensino Fundamental e chegue ao Ensino Superior. Tal iniciativa repercutiria nas provas de vestibular, pois limitaria os conteúdos pedidos ao que é, de fato, necessário ao bom desempenho em um curso superior; seria o contrário do que acontece hoje, com a carga de conteúdos sobre os alunos concorrentes que redundaria na visão de que importa mais a quantidade, não a qualidade.

Aferimos que os currículos atuais, elaborados pelas instituições de Ensino Básico e Superior representam parte do insucesso na construção do conhecimento dos alunos. Ao analisá-los, percebemos incoerência entre o volume daquilo que nos propomos a ensinar e a disposição do aluno para aprender. Assim, resta-nos perguntar: o aluno se recusa a estudar ou deseja conhecer o que lhe será útil para seu desempenho profissional e na experiência de vida? A resposta deve ser pesquisada e pensada com urgência para haver a “reviravolta basilar” na condução da escola no país. Se se pretende dar mais tempo ao jovem estudante para que possa, mesmo, aprender e construir seu conhecimento passo a passo, é preciso incluir, na escola de formação de professores, o debate sobre o papel do livro didático e sobre a seleção de temas a serem privilegiados para se estimular a criatividade e despertar, nos alunos do ensino básico, o interesse e o entusiasmo pelo aprendizado.

O currículo escolar é central nessa discussão porque se torna fundamental ao educador percebê-lo conectado à pulsação da escola, ao diálogo, à interação, buscando informações, levando o aluno a criticar, a situar-se, a entender mais as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais da sociedade (GARCIA; MOREIRA, 2006). Assim, o conhecimento escolar teria mais sentido para o aluno. Entendemos que uma reforma educacional é premente; e deve partir de órgãos gestores, pois muda as estruturas impostas nas políticas públicas de educação. Essas mudanças criam condições para fazer o ensino se tornar mais agradável e a aprendizagem efetiva, possibilitando ao aluno construir o conhecimento verdadeiro. Ao se trabalhar com menos conteúdos, porém mais significativos, o professor terá condições para explorá-los com mais ênfase em suas aulas. Logo, na elaboração da avaliação, todos os conteúdos podem ser cobrados em um processo cumulativo.

Enquanto não vêm as mudanças nos currículos escolares e não se institui uma forma mais democrática de acesso ao Ensino Superior, somos obrigados a elaborar avaliações para verificar o processo ensino–aprendizagem dos alunos tendo em vista, também, o vestibular. Devemos elaborar uma avaliação, ao menos, coerente com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Ao professor, cabe conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) relacionados com sua disciplina, assim como os temas transversais; também deve conhecer e saber aplicar as competências e habilidades, muito exploradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Enfim, importa que o professor esteja ciente dos conteúdos explorados no vestibular, pois nosso aluno é exigente nesse sentido.

4.2 Pontos frágeis da atual condição docente: incongruências na formação

Como formar bem o profissional docente? Formar em que sentido?

A seguir, algumas considerações sobre a atual condição docente que merecem ser incluídas na agenda da formação dos professores.

- Se a formação inicial não inclui estudos dessa natureza, não é questão só de ser tradicional: não se ensina o que não se sabe. Compreendemos e entendemos as dificuldades dos professores em elaborar avaliações; afinal, foram formados por professores, na maioria das vezes, despreparados para elaborar avaliações do processo ensino–aprendizagem. Assim, é importante que, na formação, seja dada ênfase ao estudo da avaliação, sua importância e os instrumentos usados para tanto.
- Outra tarefa do professor é elaborar a avaliação na perspectiva de preparar o aluno para o vestibular. É necessário trabalhar a interdisciplinaridade, elaborar questões

contextualizadas, evitar, sobretudo, questões que envolvam: “o quê?”, “qual?”, “quantos?” “resolva”, “determine”, “cite”. Elas não conduzem o aluno ao raciocínio e dificultam-lhe chegar à resposta para outros tipos de questão. O professor deve se preocupar não só com a elaboração das avaliações, mas também com a realização de avaliações sistêmicas, como o ENEM. Precisa tomar conhecimento e analisar as questões formuladas nos vestibulares da sua cidade e região, para ter o real conhecimento de como o ENEM e o vestibular elaboram suas avaliações.

- É necessário que o professor seja criterioso ao elaborar suas questões para avaliação: após criar uma situação-problema, ele precisa ler e resolver a questão, isto é, colocar-se no lugar do aluno. Não deve elaborar perguntas que levem a lugar nenhum quanto à aprendizagem e construção de conhecimento do aluno. A coordenação pedagógica pode ajudar muito o professor, discutindo com ele a validade ou não das questões de suas avaliações. Isso também é formação em serviço.
- Parcela razoável dos professores lê pouco: alguns não têm condições de adquirir livros, em razão dos baixos salários que recebem; outros não têm tempo ou interesse. Nesse caso, é essencial que os educadores se atualizem, a fim de elaborar avaliações que objetivem identificar possíveis falhas no processo ensino–aprendizagem.
- Também central para a reflexão dos professores é o cuidado com conteúdos ministrados em sala de aula: é importante relacioná-los ao máximo com o cotidiano do aluno, fazendo com que este veja aplicação em dado conteúdo, tornando, assim, mais agradável a aprendizagem. Na avaliação importa, ainda, abordar o mesmo tipo de atividade feita em sala de aula. Insistimos: é necessário propiciar ao professor a formação em serviço, pois essa aproximação não é intuitiva. Nas relações estabelecidas entre

[...] professor–conhecimento, este último se refere ao conhecimento amplo universal que o primeiro precisa para orientar os estudantes em seu domínio. Nas relações estudantes–conhecimento, se faz referência ao conhecimento restrito que o estudante tem de seu cotidiano e que precisa ampliar. As relações professor–estudante se dão medidas pelos conhecimentos do cotidiano que cada um tem, mas com a intencionalidade de a partir destes e contratando-os com os universalmente sistematizados, construir novos e aplicar o teórico universal ao cotidiano. Desta forma, as relações professor–estudante–conhecimento, estruturam-se harmoniosamente em uma complexa unidade que constitui o cotidiano educativo escolar. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 127).

Esse autor ressalta a importância de se usar o conhecimento prévio do aluno para provocar novas aprendizagens nas relações do conhecimento sistematizado e do senso comum. Nessa direção, ao perceber desinteresse em seus alunos pelas suas aulas, cabe ao professor

procurar meios para torná-las interessantes, os quais podem ser relacionados com seu próprio cotidiano e trabalhados nas aulas mediante questões e conteúdos com os quais os estudantes convivem no dia-a-dia. Tornar as aulas mais atraentes, e mediar a aquisição de conhecimentos, pode contribuir para facilitar a vida cotidiana dos alunos. Esse professor — atuante em sala de aula — necessita estar em formação permanente para ampliar seus conhecimentos e refinar os que ele já tem, e assim promover uma aprendizagem mais significativa entre seus alunos.

A partir de quando a avaliação da aprendizagem se torna efetiva para o professor e o aluno? Essa é uma questão central no âmbito da formação docente. Moretto (2005) diz que a avaliação se efetiva quando os objetivos propostos pelo professor são alcançados. Entendemos que o momento após a correção é propício para que o professor faça um levantamento dos acertos e erros de cada questão e, então, se necessário, altere a maneira de ministrar suas aulas. Para tanto, ele precisa ter autonomia, que lhe possibilite tornar efetivas as aulas e avaliações. A esse professor atuante nas escolas — ou seja, em serviço — podem ser associados alguns termos, que Alvarado Prada (1997, p. 88–89) comenta:

- Capacitação, proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
- Qualificação, não implica ausência de capacidades, como no caso anterior, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
- Aperfeiçoamento, implica tornar os professores perfeitos, sendo que a natureza humana é imperfeita. É associado à maioria dos outros termos antepondo-se, entre outros a: permanente, cotidiano, da formação docente, da função docente.
- Formação continuada, alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar com continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. Geralmente são atividades de extensão universitárias.
- Formação permanente, realizada constantemente, visa a formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal, todavia, nos outros aspectos, é quase similar à continuada.
- Especialização, é a realização de um curso superior sobre um tema específico.
- Aprofundamento, tornar mais profundos alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
- Treinamento, adquirir uma habilidade por repetição, utilizada para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas, construindo conhecimento.
- Re-treinamento, voltar a treinar o que já havia sido treinado.
- Aprimoramento, melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
- Superação, subir a outros patamares, ou níveis, por exemplo, de titulação universitária, ou, pós-graduação.
- Desenvolvimento profissional, procura de melhor desempenho profissional. Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
- Compensação, suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.
- Profissionalização, tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

Com efeito, esses termos traduzem um significado pertinente às atividades do professor, cujo investimento em sua formação profissional continuada é premente. Todos têm de ter consciência de que, para acompanhar a evolução tecnológica vivenciada por crianças e alunos de hoje, faz-se necessário obter novos conhecimentos e rever os antigos, adquiridos quando os recursos tecnológicos ainda não estavam tão disponíveis, nem eram tão rápidos, como os atuais.

Ao pesquisarmos a formação do professor, analisamos alguns requisitos necessários para que ele se torne um profissional da educação: ter afinidade com a profissão — gostar do que faz; ter facilidade para se expressar ao transmitir para outrem o que aprendeu; conhecer com profundidade os conteúdos com que trabalha; manter-se atualizado em relação a sua disciplina, mediante pesquisa e leitura constantes. Destaca-se, nesta pesquisa, a transição do professor, que deixa a sala de aula da escola formadora para atuar na sala de aula da escola onde vai lecionar e, portanto, mediar o conhecimento adquirido. Nesses termos, consideramos fundamentais as indagações sobre as condições do profissional que, pela primeira vez, vai exercer seu ofício. Ao deixar a faculdade, o professor estará preparado psicológica e intelectualmente para assumir uma sala de aula? A escola formadora está cumprindo sua função de capacitar os instrutores para conduzirem o processo ensino–aprendizagem com eficiência? A faculdade forma os profissionais da educação de maneira que possam assumir seu papel como elaboradores de planos de aula e avaliações, por meio dos quais seja possível identificar as possíveis falhas no aprendizado de seus alunos?

Responder a esses questionamentos é primordial para compreendermos as relações de formação do professor e sua habilidade para lidar com a avaliação (tradicional) ainda cobrada nos exames vestibulares. Marques (2003, p. 15) pondera:

A distinção entre os que pensam e decidem sobre a educação, sem por isso se qualificarem como educadores, e os que a executam servilmente em práticas mecânicas relegou historicamente a um plano secundário as competências e, conseqüentemente, a formação do educador (cf. Marques, 1990, p. 54). Surpreendentemente constata-se na história da educação que a maioria dos inovadores em Pedagogia não foram educadores de ofício, mas teólogos, filósofos, como, para citar apenas os modernos, Rousseau, Froebel, Herbart, Dewey, ou médicos, tais como Montessori, Decroly, Claparède. Mais recentemente, é aos psicólogos e aos sociólogos que apelam as tentativas de renovação da escola. Acima da questão da formação dos educadores, coloca-se freqüentemente o problema dos métodos mais adequados ao ensino, numa concepção ritualística do método, cujo receituário exigiria apenas dóceis e hábeis aplicadores em práticas predefinidas por outrem.

Essa situação desperta preocupação com a educação na sala de aula, criticada por vários educadores, sobretudo o tradicionalismo, que persiste. Essa inquietação nos leva a

indagar se parte do tradicionalismo não resultará do processo de formação teórica dos professores, pois as teorias foram desenvolvidas por estudiosos da educação, sem prática em sala de aula. Marques (2003) nos informa que os estudiosos de educação da era moderna não eram educadores de formação. Numa análise mais acurada, podemos constatar a pertinência da observação quando olhamos para os teóricos dos dias atuais, pois as escolas formadoras de professores ainda admitem uma extensa gama de obras de estudiosos que não são educadores na sua origem. Reconhecemos pertinência na leitura desses autores; porém, devemos considerar o tempo de escrita dessas obras e as mudanças ocorridas desde então. Será que o que foi escrito naquela época deve ser seguido sem questionamentos? Não seria mais coerente aproveitar o conhecimento e a experiência de educadores que estão na sala de aula, vivendo a realidade dos alunos? Não estariam essas teorias, estudadas nas salas de aula das escolas formadoras, ultrapassadas para os nossos dias? Essas questões precisam ser mais aprofundadas.

Para se entregar à profissão de educador, para despertar nos aprendizes o desejo de (des)conhecer, é necessário ter dentro de si a vontade e o interesse em trabalhar com o aluno para construir, com ele, os conhecimentos, com as influências de sua própria história de vida, sua formação e suas experiências profissionais. O desejo de ensinar é condição elementar para se estar em sala de aula, considerando-se que o ofício de ensinar nasce de um compromisso que só pode ser assumido por quem acredita na educação plena. Embora o atual *status* de professor pareça passar longe do significado conferido a ele no passado — quando ser mestre era considerado como missão “quase divina” —, hoje muitos consideram essa missão como profissão; mas uma profissão desprestigiada. Mudar a condição de desprestígio requer luta para dignificar a profissão.

O que atribui ao professor a qualificação de profissional incomum é a possibilidade de interagir com alunos, num processo dinâmico de troca de conhecimentos específicos e experiências informais; também o é o saber-se partícipe de uma relação estreita e fecunda, que deve implicar gratificação mútua e se embasar na troca e no respeito pelo universo do outro. Como sugere Marques (2003, p. 58):

Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, dispensando-se os chamados “especialistas” enviados de fora: supervisores, inspetores, fiscais, etc., em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, nem todos serão iguais em tudo ou tudo farão, mas a obra é de todos, as responsabilidades compartilhadas, as competências intercomplementares. No coletivo dos educadores, como tal a forma fundante fora da qual não existe o educador singular, só nesse coletivo, construído pela participação de todos e fundador das possibilidades individuais, encontram sentido as tarefas concretas a cada um delegadas por sua competência, seu preparo e preferências.

Com efeito, esse autor aponta algo importante ao afirmar que todo professor deve ser um profissional especialista em educação. Já não há mais espaço para o professor cujo trabalho em sala de aula é só um meio de complementar renda. Embora essa situação ainda possa ser verificada em algumas circunstâncias, é perceptível que o mercado não tem compactuado com esse tipo de profissional. O que se percebe é uma exigência de professores de formação, especialistas nas disciplinas com as quais se identificam e as que se dedicam.

Espera-se do professor domínio do conhecimento técnico-científico e exercício do fazer, cotidiano na sala de aula, que se completam com uma visão de mundo ampla e multicultural, aliada a necessidades que se renovam continuamente, quer pelo tempo, cada vez mais exíguo, entre o antigo e o recente, quer pela gama cada vez maior de informações disponíveis aos alunos, graças às novas tecnologias. Compreender essa realidade revigora a apreensão dos cursos de formação do condutor de ensino. Se as faculdades de educação não oferecerem projetos renovados de formação dos profissionais que aproximem sua filosofia dos contextos socioculturais das escolas de Ensino Fundamental e Médio, cujo universo reproduz, em escala, as estruturas macro-sociais, o professor se deparará com dificuldades imensas, advindas dessa defasagem entre o que poderia ser e o que é. Assim, o educador formador deve ter bem claro que a formação de seus alunos — futuros professores — não pode mais obedecer às mesmas premissas de ontem. Às leituras tradicionais, devem ser agregadas novas descobertas de estudiosos brasileiros, familiarizados com o dia-a-dia da educação, o que, por conseguinte, enriqueceria a relação de aprendizagem com professores preparados para mediar a construção do conhecimento na sala de aula do ensino básico, construindo, com os jovens, bases sólidas para sua carreira futura.

Das escolas formadoras de professores se espera que preparem os futuros profissionais para assumir a sala de aula, sabendo aproveitar e extrair do aluno suas experiências socioculturais trazidas de sua vivência. Uma situação fictícia pode ilustrar essa propositura: imaginemos um aluno que, por necessidades financeiras, tenha abandonado a escola para trabalhar, e a ela retorna após algum tempo. Aos 17 anos de idade, trabalhando como bóia-fria, ele se matricula na 5ª série do Ensino Fundamental, no turno noturno, de uma unidade da rede pública de ensino, com o propósito de aprender para alcançar um ofício que possibilite melhorar sua condição sócio-econômica. Ao se encontrar na sala de aula, esse aluno receberá dos professores uma carga de conteúdos que pouco ou nenhuma relação tem com o histórico de seu cotidiano.

Contudo, imaginemos outra situação: que, ciente do trabalho de “cortador de cana” exercido pelo aluno, o professor de Matemática explore seu conteúdo conforme as potencialidades de uma lavoura de cana-de-açúcar, como no ensino de fração, por exemplo, com questionamentos sobre quadras e braças da cana cortada; que o de Ciências desenvolva estudos sobre fauna e flora do local e a qualidade da água encontrada; que o de Geografia discuta os impactos ambientais sobre o solo da queima de resíduos deixados após o corte, do avanço da cana em detrimento das culturas de subsistência; que o de História explore o vasto campo da economia açucareira do período colonial e a concentração fundiária promovida pela monocultura; que o de Literatura e de Língua Portuguesa use textos literários e ensaios sobre a agricultura da cana e a rica cultura dos povos das regiões canavieiras. Numa palavra, a interdisciplinaridade encontraria campo fértil e farto para ser aplicada; e isso se partindo, na hipótese desenhada, da experiência pessoal de um aluno.

Fica, assim, a indagação: a escola formadora de professores preparou seu aluno – futuro professor – para esse tipo de situação? Ou preparou apenas para o conteúdo sistematizado e classificado dos livros didáticos? As escolas superiores estão oferecendo formação condizente, ou se repete a máxima de que “o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”? Julgamos ser urgente o repensar das práticas acadêmicas ao constatar que, algumas vezes, nem para os conteúdos dos livros didáticos a escola formadora proporciona preparação adequada, pois se omite sobre a substância do que vai ser ensinado em cada série e sonega ao aluno-professor a possibilidade de um bom trabalho, o que redundaria em prejuízo na orientação e transmissão de conhecimentos aos estudantes do nível básico.

Outra vez recorreremos ao currículo como base e diretriz dos cursos de formação de professores. Acreditamos que a formação do professor deva estar intrinsecamente ligada ao currículo das disciplinas com as quais ele toma contato durante o seu curso, ou seja, a organização das disciplinas e metodologias que norteiam a sua formação. É determinante, ainda, que ele tenha noção da matriz curricular e dos meandros de escolha de conteúdos, bem como conhecimento pleno das ementas das disciplinas cursadas para, quando no exercício de seu ofício, ao ser solicitado, não tenha dificuldades para decidir sobre seleção de conteúdos. Temos convicção de que o conhecimento e o currículo não podem ser dissociados.

[...] pois esta não se refere senão à maneira peculiar em que, na educação se constrói o saber. Em ambos os casos, a questão central é sempre a mesma: trata-se de perceber como constroem os homens os seus saberes. E o currículo não é senão a processualidade de construção dos conhecimentos na continuidade dos dias e anos, em que tudo se concatena no saber como forma constituinte das experiências vividas. (MARQUES, 2003, p. 114).

Em nossa visão, um currículo crítico nas escolas é essencial, sejam elas de Ensino Fundamental e Médio ou mesmo Ensino Superior, pois acreditamos ser a boa elaboração desses currículos uma das bases para a construção do conhecimento. Por isso, é preciso haver reflexão e sensatez na seleção e montagem do plano curricular, sobretudo quando se trata do Ensino Superior nos cursos de formação de educadores. Não se pode perder de vista o fato de que a faculdade, ao formar professores, forma-os para atuarem nos níveis de Ensino Fundamental e Médio; portanto, essa formação deve incluir o conhecimento das exigências curriculares oficiais propostas para esses níveis, sob pena de disponibilizar à sociedade, profissionais de alto grau de conhecimento, mas desabilitados a lidar com os processos de aprendizagem de crianças e jovens. Pode-se perceber, em várias ocasiões, a ocorrência de constrangimentos de professores da educação básica, confusos sobre o conteúdo que deve ser ministrado a determinada série. É possível creditar tais inseguranças dos profissionais a lacunas, ou excessos advindos de distorções nos seus próprios cursos de formação.

Outro aspecto da formação de professores a ser discutido é o estágio — prioritário para professores, pois compõe o processo de formação que apresenta ao profissional a prática da sala de aula, o comportamento que deve ser adotado frente aos alunos e às linhas de orientação e transmissão de conteúdo. Quando o professor adentra o recinto das aulas, ele deve ser especial nos seus ritos, pois é essa a oportunidade de vivenciar a teoria aprendida nas atividades acadêmicas. Todos os cursos de licenciatura e formação do professor contam com o estágio supervisionado e obrigatório durante o curso; esse foi um avanço conquistado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de docentes. A resolução 01/2002 estabelece que o estágio é componente curricular que permeia o curso superior nas licenciaturas. A média exigida para cumprimento da prática é de cerca de 400 horas, distribuídas em: observação da escola; participação em sala de aula; preparação de material relativo às aulas (planos de curso, planejamentos etc.) e regência (aulas ministradas), sempre cumpridas na sala em que se cursa o estágio. Quando o aluno – futuro professor – tem bom aproveitamento nas aulas, pressupõe-se que no momento do estágio terá mais facilidade de desempenhar o trabalho exigido.

Na formação do professor, o estágio propicia ao formando o primeiro contato com o mundo de que ele fará parte em breve: a sala de aula — por extensão, a escola. Após esse início, o formando começa a ter uma visão mais abrangente do que é a profissão que escolheu. Torna-se possível, também, identificar eventos como a preparação da aula, a elaboração e a correção de exercícios e avaliações, e mesmo normas de como proceder, por exemplo, quando

os alunos pedem autorização para se ausentar da sala. No estágio começa a caminhada do aluno – futuro professor – rumo ao exercício de sua profissão. Por isso, é essencial que as horas de estágio sejam cumpridas com dedicação e interesse.

A propósito da contribuição de Paulo Freire para o pensamento pedagógico contemporâneo, Cunha (1994, p. 30) recupera essa afirmação:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos... mas sim da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1982, p. 77).

Nas palavras de Freire se percebe preocupação e crítica aos currículos escolares atuais, elaborados, na maioria das faculdades e escolas, com quantidade excessiva de conteúdos, em detrimento da exploração da prática e das experiências de cada um, que devem ser aproveitadas, por mínimas que sejam. O que se vê nas instituições são professores que ministram conteúdos e mais conteúdos, cuja utilidade para a vida do aluno, no seu convívio com a sociedade, é pequena. Assim, alertas sobre a revisão dos planos curriculares têm a finalidade de despertar em coordenadores e professores a necessidade de trabalharem com mais afinco as práticas do cotidiano do aluno, arquitetando situações cuja solução se vincule com suas experiências e seu conhecimento como membro de um grupo social.

Esse alerta, no entanto, cai na armadilha do excesso conteudístico: quanto maior a quantidade de informação que se oferece ao aluno, menor tem sido sua aprendizagem. Perde-se, assim, a possibilidade de se construir um conhecimento sólido e duradouro; o reflexo disso são barreiras impostas pelo mercado de trabalho — tenha o aluno concluído um curso superior ou não. Com a atual disponibilidade de um grande contingente de mão-de-obra ociosa, é fundamental cada um ter a máxima qualificação para superar a concorrência imposta por esse mercado. Podemos constatar essa incongruência nas seguintes reflexões:

Até onde o vínculo com o conteúdo de sua matéria de ensino é importante para o seu desempenho? Como o professor concretiza as suas idéias na sala de aula? Como ele veicula os conceitos que manifesta aos alunos? Que relação há entre suas concepções e a prática (conteúdo e forma) de sala de aula? Como os alunos percebem a prática pedagógica deste professor? (CUNHA, 1994, p. 46).

Essas perguntas devem ser respondidas com base na formação oferecida pela faculdade, na construção de uma profissionalidade docente competente, daquele professor que assimilou a didática, a metodologia e os conteúdos a ele ministrados, isto é, daquele aluno que se formou com pleno conhecimento dos componentes curriculares de sua profissão.

O desempenho do professor em sala de aula depende de vários fatores, alguns relativos à aquisição de saberes durante a sua formação, tais como conhecimento dos

conteúdos e noções de psicologia e didática — estas aprendidas nos estágios supervisionados. Os alunos reconhecerão o professor pela capacidade de transmitir ensinamentos e mediar a relação entre conhecimento e aluno. É importante ressaltar que o professor formador não disponibiliza ao aluno – futuro professor – uma receita mágica de como se ministra uma aula; essa competência se forma e se estrutura à medida que se desenvolvem habilidades, como saber falar com seu aluno e saber ouvi-lo, agir na interação e integração com eles, ser criativo, ético, solidário, coerente, sensato e conhecer o conteúdo com que se trabalha. Eis os ingredientes da formação docente, aliados às orientações didáticas e metodológicas de que o professor dispõe, por meio de aulas teóricas e no decorrer do estágio.

Quando se pondera sobre metodologia mais criativa em aulas, nota-se que, tanto os professores mais jovens, quanto aqueles com mais tempo de sala de aula, têm dificuldades em lidar com essas questões. A análise dessas dificuldades aponta, em geral, para a formação desses profissionais. Uns, porque foram formados por uma escola tradicional; outros, porque tiveram como mestres exatamente aqueles que receberam informações de uma escola que se preocupava mais com o conteúdo, e menos com outros importantes componentes curriculares, como a avaliação. A educação — percebe-se — vive essa situação, em parte, por causa das escolas formadoras, que não dispõem de recursos humanos e pedagógicos para uma formação dos futuros professores a contento e, em parte, porque esses professores formados insatisfatoriamente não conseguem, por mais que se esforcem, despertar o interesse criativo de seus alunos.

A responsabilidade por isso não repousa só no professor; também na percepção de mundo dos alunos que, desfrutando de tecnologias modernas, como televisão de plasma, computadores e internet, não se contentam mais com aulas exclusivamente expositivas. A escola nem sempre dispõe desse aparato tecnológico e vê a situação se agravar diante de professores desestimulados pelos baixos salários e cansados, em razão das longas jornadas de trabalho a que se submetem para garantir a sobrevivência, sua e da família. Por isso mesmo, carecem de meios e tempo para preparar aulas interessantes; porém, não conseguem, e mais: tornam-se repetitivos em sua lide e intolerantes à disciplina, ainda que essas manifestações sejam apenas frutos da curiosidade do jovem. Nesse contexto, será possível fazer algo para melhorar nossas aulas?

Criticam: “[...] a educação hoje é um pacote. Os limites estão na legislação, no currículo. Possibilidades de mudanças, temos poucas. O professor se dá conta de que está sendo usado e não tem recursos para mudar as coisas” (CUNHA, 1994, p. 124). Eis o relato de um professor — citado por Cunha — com que concordamos. Mesmo com tentativas, a

educação permanece como pacote, que pesa, sobretudo, pela carga excessiva de conteúdo, extensão das jornadas definidas segundo o calendário letivo e pela pouca aprendizagem. As preocupações do professor em sala, muitas vezes, são advindas desse pacote.

É preciso manter o interesse do aluno pelas aulas, despertar-lhe a atenção às explicações, levá-lo a aprender o conteúdo, cumprir o programa e todo o livro didático. Essa recomendação encontra respaldo na escola propedêutica da rede privada de ensino, pois, ao fim do Ensino Médio, com a chegada do vestibular, isso é exigido dos alunos. Paralelamente às preocupações, surgem as angústias: o aluno tem pouco interesse; o aluno não está aprendendo; a indisciplina se manifesta e a programação do livro não é cumprida na totalidade. Quanto ao professor, outros fatores interferem em sua auto-estima: não recebeu o reajuste que esperava; é pressionado pela cobrança da direção, da coordenação de ensino, dos pais e dos alunos. Assim, sente-se desanimado e impotente para reagir, a ponto de, em alguns casos, desistir do magistério.

As mudanças devem ser iniciadas nas esferas competentes, destacando-se o papel do Ministério da Educação, como órgão de poder decisório, deliberativo e fiscalizador, capaz de redimensionar o vestibular, unificando metodologias e delimitando conteúdos. Essa reestruturação tornaria o Ensino Médio mais independente para implementar sua proposta pedagógica. Infelizmente, a mudança de que falamos aqui não está nas mãos dos professores – um dos principais interessados.

Também cabe ao Ministério da Educação conduzir a revisão dos currículos, dando chance às unidades escolares, bem como aos professores de manifestarem sua visão e experiência acumulada, para influenciar, de forma decisiva, nos planos curriculares que lhes dizem respeito. A exigência de conteúdos em excesso cria distorções de difícil superação. Em casos numerosos, vários temas que são destinados às últimas páginas de um livro didático raramente são trabalhados pelo professor por causa da exigüidade da carga horária frente à excessiva amplitude da somatória de todos os conteúdos.

Todavia, não se pode deixar de considerar que esses eixos temáticos são pré-requisitos para a série seqüencial, também sobrecarregada. Decorre daí que o aluno não vê o que é necessário para prosseguir no processo e, portanto, aprende menos, pois não vai conseguir compreender parte do conteúdo da série em curso. Assim acontece em todas as séries e disciplinas; e assim o professor vai à exaustão, à baixa auto-estima. Ao perceber que seus alunos estão aprendendo de fato, o professor se sente estimulado, recompensado. Mas o inverso também acontece: ao perceber o desinteresse dos alunos, também se sente

desmotivado. A questão é: o que fazer para mudar essa situação? Esse é um desafio às políticas públicas em educação.

Mais importante que trabalhar todo o conteúdo, é formar cidadãos aptos a transitarem no mundo globalizado. Ferreira (1986) enfatiza que a cidadania hoje significa não só construção da história pessoal do sujeito, mas também a possibilidade de esse sujeito, por meio de sua visão de mundo, saber analisar e criticar esse mundo; enfim, compreender as transformações por que passa a sociedade e tentar superar barreiras para se situar e viver nessa era globalizada. Por isso é importante conhecer a teoria, “[...] mas é preciso saber aplicá-la à nossa realidade e, ainda, criar coisas novas, de acordo com os nossos interesses e recursos” (CUNHA, 1994, p. 128). Nesse parágrafo, há uma ressalva sobre a necessidade de conhecermos os conteúdos só por conhecer: os professores têm consciência de que saber teoria é fundamental, mas que só isso é pouco: é necessário se apropriar dos meios para aplicar essa teoria.

As escolas formadoras de professores (IES que ministram cursos de formação docente) acrescentam ao currículo de certas licenciaturas disciplinas que não apresentam tanta afinidade com a prática do futuro professor de Ensino Médio, e reduzem à lida, outras disciplinas que abordam situações e problemas do cotidiano da sala de aula — situações estas que o futuro professor terá que enfrentar no dia-a-dia escolar. As escolas formadoras de professores devem salientar a preocupação com o futuro ofício de seus formandos: aproximar esses alunos da realidade das salas de aula do ensino básico. Como o tempo dos cursos de licenciaturas é relativamente curto, este deve ser aproveitado ao máximo, a fim de que haja uma formação adequada dos professores, incluída aí a seleção racional de conteúdos constantes do plano curricular e mesmo a revisão deste, de forma a minimizar os problemas atuais na sala de aula e levar professores e alunos a se sentirem melhor ensinando e aprendendo.

O professor em processo de formação que já atua em sala de aula começa a perceber que alguns conteúdos estudados não são aplicáveis nas aulas, logo os rejeita. Por outro lado, verifica-se incoerência nas ementas das disciplinas, como num curso de licenciatura que forma professores de Física para atuar no Ensino Médio, mas cujo conteúdo se resume a temas do Ensino Superior; mesmo a bibliografia obrigatória e sugerida no plano de curso se restringe ao nível superior, e os livros são, a maioria, traduções — ou seja, nem ao menos usam autores brasileiros. Isso ocorre porque as ementas elaboradas pelas universidades, consideradas como de excelência, funcionam como modelo para as outras em busca do prestígio, o que pode ser conseguido por meio da implantação de currículos semelhantes.

Acreditamos que esse emparelhamento em função das diferentes realidades de cada instituição seja motivador da rejeição que muitos alunos manifestam aos conteúdos e planos curriculares que lhes são impostos, sobretudo os que já atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e têm uma visão real das carências educacionais. Das faculdades, espera-se que estimulem as discussões e os debates, que aceitem sugestões e avaliem opiniões emanadas de seus alunos em formação, em especial daqueles que já estão lecionando. A formação de professores precisa situar-se como rua de mão dupla, onde o ouvir é tão importante quanto o falar e o decidir.

Podemos fazer um recorte de nossa própria experiência no curso de Ciência Exatas e Naturais, “licenciatura curta”, quando nos preparávamos para ingressar na carreira de professor nas séries finais do Ensino Fundamental. No primeiro dia de aula de Álgebra, uma das disciplinas semestrais, o professor — um dos melhores que conhecemos ao longo de todos esses anos —, muito bem-humorado, dirigiu-se à lousa e lá anotou a ementa do curso. Para nossa surpresa, estabelecia como conteúdo: matrizes, determinantes e sistemas lineares, além de indicar uma bibliografia básica de quatro livros, dos quais um só é de autor brasileiro. Como na época já lecionávamos e coordenávamos o ensino, perguntamos aos colegas de curso se sabiam em que séries aquele conteúdo era ensinado; a resposta foi negativa. Ao esclarecer-lhes que aqueles temas pertenciam ao plano curricular do segundo ano do Ensino Médio, perceberam a incoerência da apresentação daquele conteúdo naquele momento. Prosseguimos a inquirição sobre os conteúdos ministrados na 7ª série do Ensino Fundamental, e nenhum dos colegas tinha conhecimento. Fizemos uma relação dos conteúdos citados e raros se lembravam com pertinência do que já haviam estudado há tanto tempo.

Tomamos, então, a iniciativa de conversar com o professor, que nos atendeu com extrema solicitude e, após ouvir atentamente as preocupações dos alunos, com muita tranquilidade sugeriu-nos que levássemos um livro didático de sétima série, pois ele iria nos preparar para ministrar aulas de Matemática correspondentes. No fim do curso, todos tinham aprendido o conteúdo das séries fundamentais; mas, isso só foi possível em razão da sensatez do professor que compreendeu ser a ementa indicada alheia às necessidades dos alunos naquele período. Em dias atuais essa realidade é inviável.

O livro didático funciona como recurso de aprendizagem, e os conteúdos são flexíveis. Se o aluno não aprendeu, o professor construirá com ele esse conhecimento em aulas extraturno, pois tem dificuldade em trabalhar atividades diferenciadas com os alunos. O depoimento do professor M comprova essa afirmação:

Ainda tenho muita dificuldade em preparar atividades para grupos diferenciados na classe. Se um aluno falta e, no outro dia eu preciso lhe dar uma atenção especial, os demais alunos não têm paciência para esperar a correção e começam a conversar quando já pensam que sabem a matéria. Eu consigo controlar a classe, mas é difícil. Imagina conteúdo diferente e distante do que eu estou trabalhando!

Esse professor apresenta um problema comum nas escolas: dificuldade em trabalhar com grupos diferentes. Em sentido mais amplo, perguntamos: em uma classe heterogênea, com muitos alunos, é possível trabalhar com grupos diferenciados? Consideramos muito difícil, pois, nos cursos de formação inicial, essa prática ainda não é corrente. Existem algumas experiências pontuais, mas que não dão suporte teórico e prático.

Outro desafio atual para os professores é a chamada 'distância' entre teoria e prática no que se refere ao tipo de aula a ser ministrada. Parece ser realidade concreta o que acontece hoje nas escolas formadoras de professores: são raras as novidades relativas às aulas mais interessantes, mais dinâmicas, que prendem a atenção e despertem o interesse dos alunos. Na maioria das vezes, as aulas desses professores na escola básica tendem a ser expositivas: assim aprenderam, assim as reproduzem; de uma maneira ou de outra, o professor busca se espelhar nos mestres com quem se identificou na formação. Assim, mesmo tendo à disposição recursos como retroprojektor, vídeo, projetor de imagem e outros, o professor ainda os explora pouco, pois se acostumou a ver a aula expositiva como ferramenta ideal. Mas, os recursos que enriquecem as aulas, ao se repetirem demais, perdem o *status* de novidade e, por conseqüência, tornam-se desinteressantes ao aluno. A criatividade se faz necessária para que o professor busque outros recursos que o auxiliem em suas aulas.

Quando estamos preparados para ensinar o conteúdo de que gostamos, a aula rende mais e a aprendizagem discente é mais produtiva. Se não temos segurança nem domínio do conteúdo, então nossa produtividade será baixa, assim como a dos alunos. Na formação, o professor deve procurar a excelência da especialização na disciplina e no conteúdo com que mais se identifica, pois assim suas aulas serão mais completas e seus alunos aprenderão mais e com prazer. Nesse sentido, Cunha (1994, p. 162) afirma que nas relações

[...] com o fazer há um esforço de coerência entre o que ele faz e o que ele pensa. Vejo, entretanto, que o professor em geral não faz uma análise reflexiva de sua prática. O seu fazer é muito intuitivo. Por isso, também, nem sempre estabelece relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam. A prática tende a repetir a prática.

Após ministrar suas aulas do dia, é importante que o professor tire um momento a fim de refletir sobre o trabalho realizado para encontrar possíveis falhas que, porventura,

possam ter ocorrido. A reflexão durante a própria aula é, também, um poderoso procedimento sobre os caminhos a seguir, para que a aula seguinte seja mais produtiva que a anterior. O professor deve procurar não incorrer nos mesmos erros e evitar a repetição; para isso, a reflexão sobre o que se passou na aula é instrumento eficaz. O tirocínio entre a teoria e a prática, levando o aluno à percepção do conhecimento como ferramenta de facilitação e melhoria de suas condições sociais, é essencial para o bom andamento da aula, e deveria ser objetivo basilar das escolas de formação de professores.

Repensar a prática docente, a fim de enriquecer e tornar mais interessantes e produtivas as aulas, é um paradigma atual nos debates sobre o papel do professor no processo de ensino. Esse paradigma resulta de críticas à mesmice das aulas de professores experientes e de novatos no ofício — críticas que vêm, sobretudo, de teóricos da educação e autores de compêndios e ensaios sobre o cotidiano na sala de aula, os quais não propõem soluções nem caminhos para saídas viáveis. O professor atual tem liberdade para ministrar suas aulas, daí resulta uma maior autonomia no processo de ensino–aprendizagem. No entanto, percebe-se que, mesmo tendo liberdade — às vezes excessiva —, falta-lhe a criatividade para um desempenho mais eficaz em sala de aula. Essa falta de criatividade, em parte, atribui-se à formação por que passou o professor: ele pouco aprendeu; ou aprendeu, na faculdade e nas escolas de ensino básico, disciplinas não condizentes com o cotidiano do aluno, cujas aulas não despertam curiosidades significativas.

Seria conveniente que as escolas de ensino básico e superior acrescentassem, em suas matrizes curriculares, conteúdos sujeitos à demonstração do potencial criativo de alunos – futuros professores. Permeadas pelo ideal criativo, as aulas em todos os níveis seriam mais atrativas e os alunos aprenderiam mais. Cremos ser a autonomia do professor em sala de aula fator preponderante para que ele desenvolva um trabalho competente. Cremos, também, que a maioria das escolas de ensino básico ou superior oferece autonomia a seus professores em relação à condução de suas aulas; aos professores resta a sensatez para, em sala de aula, não ultrapassar os limites do conveniente, relativos à educação que se pretende ministrar.

Outro fator que descontenta os professores são as condições de trabalho. Constitui tema polêmico a paulatina

[...] perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Ao ingressar em um curso de formação de professores, o aluno tem sonhos e esperanças de ser um excelente profissional e ter um bom salário. Porém, com o passar do tempo, começa a perceber que quanto mais trabalha, mais dificuldades aparecem na profissão. O *status* de professor já não é mais considerado; o sonho e as esperanças diminuíram; as condições de trabalho pioram a cada dia, pela precarização e proletarização do trabalho do professor. O processo de aprendizagem dos alunos torna-se, aos poucos, mais espinhoso, pois não é raro os professores mostrarem pouco interesse pelas aulas. As cobranças feitas pela instituição e pela clientela se avolumam. Para completar, a defasagem salarial é real e se choca com as demandas da sala de aula, que exigem mais empenho, que o profissional não consegue responder e, assim, deixa a desejar no exercício cotidiano do ensinar. Contreras (2002, p. 38) esclarece: “[...] parte dessa perda de competência profissional justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e tecnologia do ensino”.

A perda de habilidades e capacidades resulta, em parte, do desenvolvimento tecnológico que atingiu as bases fundamentais do ensino, reformulando currículos de cunho humanista e lhes dando uma característica tecnicista, fruto da especialização levada a extremos. Ao mesmo tempo, o acesso dos alunos às tecnologias da informação e comunicação (TIC), com sua gama de informações rapidamente acessíveis — por isso, deletérias —, sem que lhes fosse formatada igual rapidez de percepção para processar essas informações, contribuiu para o abandono dos livros e as possibilidades de pesquisas e análises aprofundadas. Perderam os professores, perderam os alunos, pois paralelamente

[...] a esse processo de desenvolvimento tecnocrático começam a surgir as primeiras resistências organizadas, que se constituem ao mesmo tempo, como oposição ideológica e como regeneração pedagógica, tratando de repensar os princípios da pedagogia ativa. Os Movimentos de Renovação Pedagógica e as Escolas de Verão (Beltran, 1991, p. 120–121) são ao mesmo tempo o símbolo e a realidade de um professor que assume não somente uma resistência à tecnicidade e à burocratização do ensino, mas também, e acima de tudo, um compromisso com convicções pedagógicas que afetam profundamente o conteúdo de seu próprio trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 47).

Em pleno desenvolvimento tecnológico, começa a surgir, entre agrupamentos de professores, certa resistência resultante da percepção de que a base de seus ensinamentos — a essência da pedagogia — perdia-se aos poucos graças à tecnização do ensino e à burocratização do sistema educacional. Marcadamente ideológica, essa tomada de posição foi — e é — fruto de convicções pedagógicas enraizadas, as quais influenciam, sobremaneira, o contexto de seu próprio trabalho. A partir daí, desenvolve-se paulatinamente o sentimento de autonomia e liberdade, caras às próprias normas que regulamentam o ensino hoje. Tudo isso

corresponde à pedra de toque das pedagogias mais atuais, que preconizam um processo ensino–aprendizagem voltado à formação integral de alunos e professores, em que não se separam o pensar e o fazer.

Nessa ótica, reiteramos: a educação não é, em linhas gerais, pensada por quem tem vivência de sala de aula, quem convive dia a dia com os anseios, as dificuldades, as esperanças e os sonhos do professor atuante. Ninguém melhor que o agente da educação para rever práticas, reduzir ou acrescentar conteúdos, estabelecer premissas ao fazer de sala de aula; é o professor que está o tempo todo em contato com o mais direto beneficiário da educação: o aluno. Pela sua vivência, o professor é pouco ouvido; sua opinião raramente é considerada pelos grupos responsáveis pela elaboração de programas destinados ao ensino básico e suas salas — espaços onde nunca pisaram, embora dominem as teorias que, muitas vezes, eles formulam. Essa distância entre a alta esfera acadêmica e a escola de ensino básico resulta em impossibilidade de se aplicarem, em salas de aula, as bases teóricas eruditamente elaboradas, mas em essência inexequíveis. Consideramos que a verdadeira prática não se encontra nos nichos da sabedoria acadêmica, na posse dos doutores da erudição; encontra-se nas mãos dos mestres-escola: “doutores” da sala de aula.

Parte do fracasso escolar, docente e do sistema educacional deve ser creditada a leis e currículos elaborados por autoridades do conhecimento teórico, sem experiência prática do ensino nos degraus iniciais da hierárquica escolar. Carentes da compreensão simplificadora, fazem projetos cuja concretização é complexa em sala de aula. Muitos discentes, com condição cognitiva e capacidade racional, são obrigados a cumprir determinações da escola, que cumpre determinações da Secretaria de Educação do município, que tem de cumprir determinações do Conselho Estadual de Educação (CEE), que deve cumprir ordens do Conselho Nacional de Educação (CNE). Confiamos muito na capacidade dos professores que, mesmo massacrados por essa verticalidade, demonstram vontade e interesse pessoal em fazer o trabalho mais digno, para que o processo ensino–aprendizagem ocorra da melhor maneira possível e que o aluno tenha amplas possibilidades de construir seu conhecimento.

A especialização — que dicotomiza o pensar e o executar em educação — remete à realidade com que convivemos nas escolas, desde o Ensino Fundamental e Médio até o Ensino Superior: especialistas formados com base na leitura de autores cuja maioria são pedagogos não-educadores, estão sentados em salas com ar-condicionado, em espaços inacessíveis aos simples professores, elaborando propostas para educação, a serem cumpridas em escolas que nunca viram, visando alunos cujo cotidiano nem sequer imaginam como seja. Nossa convicção é que todo pedagogo atuante tem que ser professor; ou seja, ele tem que conhecer o universo

escolar, familiarizar-se com as inter-relações estruturadas no aprendizado de crianças, jovens e adultos. Fazer cobranças ao professor não é difícil; difícil é fazer o que ele faz hoje.

Imaginar situações requer base teórica e abstração intelectual; mas mergulhar no âmago dessas situações e tratar das soluções dos seus problemas intrínsecos requer desdobramentos e persistência em condições, em geral, adversas. Não é raro boa parte dos especialistas responsabilizar o professor pelo nível das aulas, assim como não o é pais de alunos criticarem os professores, e não os especialistas fechados em casulos protetores de sua privacidade. Seria fundamental o pedagogo poder estar presente na sala de aula e, ali, observar o quanto é trabalhoso despertar a atenção dos alunos; ver que suas propostas, muitas vezes, deixam professores e estudantes perdidos e, assim, prejudicam as ações que visam trazer o aprendiz para a órbita do aprendizado.

É hora do professor ocupar espaços nessas “tábulas” de discussão pedagógica e fazer valer seu conhecimento na elaboração de projetos que vai conduzir. Não se pode mais ficar de braços cruzados, só aceitando diagnósticos feitos à distância, receitas de quem não tem familiaridade com os ingredientes. O fosso entre os teóricos e o espaço onde se dá a prática pedagógica deve ser anulado pela atuação do professor, pela decisão ativa de interferir nos processos de elaboração de programas com a visão de intelectual inerente ao ofício de professor. No dizer de Smyth

O que está emergindo são propostas que alegam proporcionar formas de desenvolvimento profissional no trabalho para o professor, mas em um contexto no qual a condução e orientação dessas políticas estão inquestionavelmente estruturadas e organizadas fora das escolas, em que o professor é incorporado (cooptado) para desenvolver os detalhes da sua implementação. (1991 a, p. 328 apud CONTRERAS, 2002, p. 66–67).

Percebemos que a maioria dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos professores não é de autoria deles, mas impostos. Gostem ou não, devem fazer o que pede a lei. Essa situação preocupa: parece-nos que o professor deixou de pensar nas aulas, deixou de lado sua didática pessoal, sua maneira de refletir sobre o mundo, para viver de imposições e sugestões verticais que desconsideram sua experiência; o próprio sistema de avaliação por ele usado exemplifica o descaso com suas opiniões. Nessas condições, é possível afirmar que o professor tem autonomia na escola onde atua? Quanto à avaliação, o professor tem dificuldade em desenvolver a avaliação formativa e somativa. Em nossa escola, por exemplo, estamos construindo uma cultura de avaliação que integre suas duas dimensões: formar o aluno para a vida cidadã e prepará-lo para o vestibular. Essa proposta tem constituído um grande desafio à equipe de professores: como viabilizá-la? O caminho passa pela formação.

4.3 Formação docente como peça central do processo ensino–aprendizagem

De início, devemos esclarecer que não somos ingênuos a ponto de considerar a formação de professores como solução para os males da educação. Em sua formação, o professor carece de informações e orientações necessárias a seu futuro desempenho em sala de aula: espaço de transmissão dos conteúdos aprendidos na escola formadora. Dos professores responsáveis por essa formação, espera-se que conheçam a realidade com que seus alunos vão lidar após a formação. Inquieta pensar que os professores formadores não tenham contato com essa realidade e trabalhem com os formandos apenas o conteúdo proposto na ementa, conteúdos estes destinados pelas instâncias superiores da faculdade, sem ampliar comentários que levem os alunos a pensar na sala de aula. Esse conhecimento é fundamental para que, após a formação inicial, nos primeiros passos em seu ofício, os professores tenham o sucesso aguardado e a esperança de ser profissional da educação.

Nesta pesquisa, buscamos compreender a forma como uma escola propedêutica trabalha a avaliação, integrando as dimensões formativa e somativa. Investigamos, ainda, os fatores que contribuem e as dificuldades dos profissionais docentes, dentre outras situações, na elaboração de questões contextualizadas. O cenário que se nos apresentou mostrou que os professores não se encontram formados nessa perspectiva. Logo, faz-se urgente construir caminhos para que isso seja viabilizado.

Hoffman (1991, p. 154) questiona: “Em que medida formaremos um profissional competente sem uma prática avaliativa exigente e classificatória? Será possível alterar a nossa prática diante das exigências do sistema? Não se deveria começar por alterá-lo?”. A formação docente revela grandes dificuldades relativas à avaliação do processo ensino–aprendizagem, pois os professores elaboram suas avaliações nos moldes tradicionais — assim se formaram, assim formarão futuros professores. Trata-se de um processo que deixa a desejar quanto a mudanças nas avaliações, isto é, quanto a buscar fazê-las original e criativamente.

Acreditamos que um choque transformador abrangendo, também, a elaboração do exame vestibular deveria ser iniciado no ingresso na faculdade. As perguntas dos professores são sempre as mesmas: como avaliar o aluno a não ser por meio de avaliações — isto é, perguntas elaboradas pelo professor para serem respondidas por seus alunos? Denominada de tradicional, esse tipo de avaliação se difere daquela pela qual professor e aluno verificam possíveis falhas no ensino–aprendizagem ao diagnosticarem o que foi e o que não foi ensinado e aprendido satisfatoriamente. Com base nesse diagnóstico, as práticas podem ser repensadas e refeitas; os conteúdos, mensurados; e seu ritmo de progressão, reavaliado. Nesse

momento o aluno pode verificar se está ou não construindo o conhecimento de maneira duradoura e estável, sobretudo ao perceber que o objetivo da avaliação não é só classificá-lo, mas também lhe mostrar seu processo de aprendizado.

Não podemos nos esquecer de que a maioria dos professores exerce essa prática: trabalha suas avaliações segundo as exigências do sistema, que sugere perguntas e respostas como as dos vestibulares — guardadas as diferenças entre testes e perguntas descritivas que permitem ao aluno redigir suas respostas, e não apenas assinalá-las. Enquanto o sistema não se adequar aos novos padrões de exigência, não poderemos avançar no processo de avaliação como conjunto de questões contextualizadas, que exploram as competências e habilidades dos alunos.

Entretanto, há outra contradição: a escola formadora peca em certos segmentos ao não promover em seus cursos formativos o entendimento amplo do conceito de competências e habilidades; o resultado são dificuldades para os professores oriundos de seus bancos escolares. Uma análise das avaliações do ENEM mostra que ali se pratica essa forma avaliativa com questões que demandam leitura e cujos textos contribuem para ampliar o vocabulário nas próprias respostas. Assim, não seria pertinente tais provas serem tomadas como exemplo de construção de avaliações criativas e exploradoras de um desempenho mais qualificado dos alunos de Ensino Médio? Isso porque podemos constatar que a dificuldade de muitos professores os leva a buscar subsídio nos exercícios propostos pelos livros didáticos, que também carregam a mesma superficialidade e descontextualização. Criadas pelo professor ou copiadas, as questões propostas permanecem eivadas da mesma pobreza criativa, seja nas avaliações, seja nos exercícios de revisão e fixação, destinados à memorização dos conteúdos.

Não seria o caso das escolas reservarem mais tempo para análise e aprofundamento dos processos de avaliação e terem como resultado mais lucidez na mensuração do processo de ensino? Pois é relevante o professor produzir exercícios diários e avaliativos — é um exercício mental que melhora sua intelectualidade.

Esta pesquisa objetiva, também, contribuir para que se investiguem formas de transformar o ato de avaliar o processo ensino–aprendizagem, pois as mudanças do sistema não dependem só do professor. Buscar formas mais efetivas de avaliar é primordial na função de mestre. Os professores acabam por “assumir” a culpa por situações mais diversas e conflitantes. Talvez em todas as salas do Ensino Fundamental, Médio e Superior se encontrem alunos com os problemas de ordem financeira, familiar e social. Mas os integrantes do grupo responsável pelas normas e leis que regem a educação, muitas vezes, não são educadores e culpam os que exercem a função em sala de aula por possíveis falhas no sistema. O grupo

citado não raro desconhece a realidade da sala de aula e criam regras sem aplicabilidade real. Esses empecilhos podem ser transpostos de forma menos dolorosa, em um processo de trabalho coletivo, de troca de experiências e apoio mútuo entre os professores de todos os níveis de escolaridade. Suas experiências dizem muito da realidade da sala de aula; entretanto, durante as discussões nos seus

[...] cursos de formação ou em reuniões na escola, o professor raramente é levado a expressar livremente opiniões, fazer relatos sobre sua prática, analisar teoricamente situações vividas burocraticamente, elaborar planos formais, sintéticos e objetivos, e não faz relatórios. Dentre todos os profissionais, os professores são os mais resistentes em discutir inovações dos próprios colegas. (HOFFMAN, 1991, p. 179).

Com efeito, pelo que diz Hoffman (1991), parece ter se tornado cultura específica não expor opiniões sobre vivência em sala de aula pelos professores. Essa situação é encontrada já na escola formadora, entre os professores e na relação destes com seus alunos. Ao receberem as determinações legais sobre o que deve ser cumprido em suas disciplinas, os professores formadores raramente levam essa discussão ao âmbito da sala de aula como forma de aprimorar conhecimentos, suscitar o interesse pela pesquisa nos alunos – futuros professores – e despertá-los para uma realidade constrangedora. Ao aceitarem, sem questionamentos, os currículos formatados pelos órgãos oficiais do ensino, como o Ministério da Educação, e enviados às universidades e faculdades, que devem adotá-los e cumpri-los, na íntegra, os professores abdicam de representar fator de peso e interferência nas equipes de consultores encarregadas dessas formatações. E mais: ao perderem a oportunidade da crítica produtiva, trabalham para que os cursos recebam reconhecimento oficial com conceitos elevados, justamente, pelo bom desenvolvimento das normas impostas e devidamente aplicadas. Solidificados, aos currículos que desconsideram especificidades locais e regionais no universo das instituições superiores, resta submeterem-se às determinações dos “magos” elaboradores, que mal imaginam poder ser contestados, pois os docentes — em última instância, quem mais entende dos processos práticos do ensino — não reagiram.

Temos convicção de que os professores podem contribuir muito para a educação, mas numa conjuntura em que suas opiniões — pertinentes e mais viáveis, seja a de formadores ou de facilitadores da aprendizagem no ensino básico — sejam ouvidas, respeitadas e acatadas, mesmo que os professores não ostentem títulos acadêmicos. Ao se associar o conhecimento dos especialistas aos conhecimentos e às experiências dos professores regentes de salas de aula, estamos certos de que a educação pode se tornar mais realista para os professores e profícua para os alunos; uma educação que acompanhe o ritmo frenético da tecnologia acessível aos alunos, como ferramenta para otimizar seu estudo e que chega aos professores como novidade — às vezes, até temida — que ele precisa dominar

para se relacionar melhor com o mundo dos alunos e incrementar suas aulas, quando necessário.

Como afirma Hoffman (1991), os professores podem até ser os mais resistentes a discutir inovações, mas podem e devem anular a resistência — que tem raízes na formação, cujas normas são aceitas sem discussões ou rebeldia —, expondo sua opinião onde possa ser ouvida. Alguns professores têm mais argumentos, pois lêem constantemente obras não só sobre sua área; também sobre outros campos do saber; obras acerca de aplicações pedagógicas para avaliação e planejamento. Supõe-se que esse professor entenda mais seu aluno do que quem não faz esse tipo de leitura. Em reuniões de conselho de classe, na sala dos professores — nas conversas antes de iniciar a aula e nos intervalos —, o aluno é tema recorrente: dificuldades na aprendizagem, comportamento disciplinar, relação com colegas e professores, valores éticos e a ausência deles. É preocupação coletiva a situação dos alunos nas disciplinas, o que pode resultar em intervenção para incentivá-los a se desenvolverem.

O interesse em fazer cursos com especialistas é tendência geral quanto a buscar fórmulas e sugestões úteis a mudanças benéficas na aula. A ansiedade por esses cursos revela um desejo de renovar o sonho, ainda vivo em cada professor, apesar dos percalços, como incentivo precioso para rejuvenescer a esperança de transformar as aulas em circunstâncias prazerosas e gratificantes ao aluno. Não se exclui aqui a decepção quando um curso fica aquém da expectativa, por não revelar novidades, nem utopias: apenas transita na órbita do comum aparente. Nesses casos, acreditamos ser importante refletir sobre o que foi ouvido e como utilizá-lo em aula, para evitar que se abandone a busca por oportunidades de encontros por não se acreditar em sua eficácia e complementaridade. Oferecer qualquer curso que proponha discutir a pedagogia fortalece o contato do professor com o método, algo positivo ao exercício diário em sala de aula e à elaboração de planos de curso. Convenhamos também que, quando os professores têm a possibilidade de se expressar nesses encontros e, assim, fazer-se ouvir, o embrião da mudança pode estar sendo alimentado. É importante ouvir, assim como se fazer ouvir; a verbalização e a troca de experiências em ambientes maiores podem redundar em benefícios esperados por todos.

A crítica à incompetência do sistema educacional quanto a conduzir bem o cumprimento de suas tarefas arrasta-se há muito tempo, desde quando ouvir era o único direito do aluno e só o professor se *fazia ouvir*; época em que o professor sabia e o aluno, como não conhecedor, mal podia expor seus conhecimentos adquiridos na vivência com seu grupo social. Hoje, as dificuldades em preparar alunos para concursos e vestibulares se tornaram tarefas bem mais trabalhosas, pois os alunos têm à disposição muitas informações, provenientes dos meios de comunicação de massa; isso minimiza o interesse deles pelas aulas, dificulta o cumprimento dos objetivos da educação e redobra o empenho do professor. A

escola — cuja estrutura física e formal mudou pouco nos últimos séculos, embora tenha implementado significativas transformações na essência pedagógica — não consegue acompanhar a velocidade dos avanços tecnológicos, que mudaram a feição do mercado de trabalho, plantando a insegurança entre os alunos quanto a seu futuro profissional. A falta de perspectivas se reflete na produção do aluno em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio (período preparatório para o Ensino Superior); não é expectativa dos alunos fazer uma faculdade de formação de educadores.

Entretanto, não reconhecemos essa incompetência da escola a ponto de fazer os alunos abominarem a possibilidade de se formarem professores. Os educadores têm procurado novas metodologias, novos caminhos a serem trilhados, desejam que seu trabalho tenha respostas satisfatórias e gratificantes e, quando encontram alunos que já não revelam interesse em aprender daquela forma, tentam convencê-los da riqueza do estudo. Portanto, se a realidade sobre o nível de desempenho dos formados, constantemente criticados na mídia, desestimula, seria da escola a responsabilidade exclusiva por esse baixo nível de conhecimentos registrado no mercado de trabalho ou os alunos, também, carregam sua parcela de culpa? Se sim, não deveriam: esse fardo não é só deles. Nessa conjuntura,

[...] o exame ainda que superficial indica que, em que pese a multiplicação da oferta das escolas na sociedade, isso não tem produzido resultados capazes de assegurar a proeminência da educação escolar como instrumento de transformação social. A escola, na sua missão política, apenas reproduz de forma mais ou menos inoperante a alienação daqueles que por ela passam. Na sua tarefa específica ligada à transmissão e à produção do saber, a escola não tem sido capaz de superar a incapacidade, já crônica, de levar alunos analfabetos das classes populares a um domínio completo do instrumento da leitura e da escrita. (RODRIGUES, 1997, p. 81).

Chega-se a pensar que alguns vêem a escola como um bom caminho para ganhar dinheiro. O capital excedente tem encontrado na educação campo alternativo de investimentos, e se torna quase comum o surgimento de escolas para abrigar a mão-de-obra familiar. O número de escolas, sobretudo de Ensino Superior e de pós-graduação, aumentou muito na última década e — parece-nos — com pouco planejamento de mercado; isso porque, com a redução acelerada da taxa de natalidade no país, a quantidade de vagas oferecidas por essas novas instituições, em pouco tempo, estará em parte ociosa.

Embora sugira o contrário, a multiplicação de escolas de nível superior é nefasta ao processo ensino-aprendizagem, pois forma, em série, profissionais que deveriam ter como emblema a capacidade de distinguir diferenças e peculiaridades no exercício educacional. Mais que isso, a essas escolas-empresa — porque instituídas para dar lucro —, ocorrem alunos que procuram instituições menos exigentes na formação de futuros professores porque

se interessam só pelo título, que pode lhes abrir portas, que estariam fechadas fosse o conhecimento a condição prévia para o ofício de professor. Não o é — na visão de empresários e alunos.

Para nós, mais prejudicados por essa situação são os alunos de classes populares que, inseridos num sistema construído para atender com qualidade as elites e camadas médias, são relegados a uma escola deficiente e carente de estruturas mínimas, cujas exigências são maiores e as dificuldades, quase intransponíveis. Nos últimos anos, esse fracasso têm sido reconhecido como resultado de “[...] problemas de natureza social e econômica, como [...] carência alimentar, de habitação, de saúde, e de tradição cultural dos alunos, as razões finais que produzem deficiência de percepção, entendimento, atenção e capacidade intelectual para que a maioria dos alunos possa aprender o que a escola tem a ensinar” (RODRIGUES, 1997, p. 82). Além disso, essa escola-empresa é um meio que estimula não a percepção intelectual, mas a própria sobrevivência dos alunos-operários, que fazem o difícil curso universitário à custa de sacrifícios, tanto pessoal quanto de seus familiares. Assim, não nos iludamos quanto à culpa: são muitos os fatores a serem analisados para responsabilizarmos este ou aquele segmento. Nesse contexto, devem ser avaliadas as possibilidades de mudança em torno do objetivo de fazer, da escola com qualidade, um direito universal obrigatório, em vez de privilégio de poucos, e, do aprendizado, uma atividade prazerosa e significativa, para que os jovens tenham perspectiva de um futuro melhor que o presente.

Como mencionamos, antes de julgarmos a escola e o professor, devemos conhecer as condições reais do aluno com dificuldades na aprendizagem e saber como os professores analisam a questão para se obter o máximo possível de dados, a serem analisados em conjunto. A escola formadora de professores tem de preparar os futuros profissionais de modo que possam enfrentar esse tipo de dificuldades, sobretudo nos primeiros anos do exercício docente. Quando mencionamos que o professor tem de ser ouvido nas escolas mais do que é hoje, nós o dissemos porque — como avalia Rodrigues (1997) — quem terá de superar os obstáculos é o professor, não o especialista. Da junção de conhecimentos dos dois segmentos poderá surgir a luz esperada por todos aqueles que acreditam na possibilidade da educação formadora de cidadãos éticos, sempre fruto do empenho, do compromisso e da integração de todos que nela se envolvem. Ante essas possibilidades, nós, educadores, acreditamos em todo tipo de aluno, até quando não mostram mais desejo de conhecer. Ao professor cabe incentivar e ministrar bem a aula; cumpre-lhe incitar a curiosidade do aluno, desafiá-lo para que ele surpreenda quem dele duvidava e mostrar que o sonho de uma escola aberta a todas as classes sociais vive.

4.4 Mudança possível

Entendemos que são lentas as mudanças que poderão fazer a escola melhorar sua prática e, o professor, seus ensinamentos. Percebe-se que as escolas ainda seguem uma linha tradicionalista, cujas premissas suprem determinada necessidade de gradualismo, necessária para a implementação de mudanças mais profundas e definitivas. Essa visão deriva de nossa crença de que não se pode rejeitar toda essa tradição quando se fala do conjunto dos processos educacionais. Afinal, também o tradicionalismo embasou a consolidação da escola em sua trajetória até a educação se universalizar.

É necessário transformar os pilares do sistema educacional para se chegar a uma escola onde os alunos tenham autonomia para construir seu aprendizado e, intermediado pelo educador, busquem conhecimento e não só o próximo nível de ensino; onde os professores tenham seu trabalho orientado pela ética, cientes de estarem ali cooperando com a formação de cidadãos. Entendemos que a formação abre, aos educadores, as portas do debate humanístico, que forja as condições de aprendizagem dos educadores de maneira que assumam, na íntegra, a relação estreita e interativa com seus futuros alunos, atuando em sala de aula como condutores que orientam, facilitadores que incentivam o raciocínio, mediadores que ampliam o horizonte do conhecimento. Falamos de uma escola que, seja qual for o nível de ensino, fomente a leitura, aprimore a capacidade interpretativa, recrute o talento para a escrita e adote o debate constante e produtor de análises globais, voltados à conquista da cidadania por sujeitos históricos interativos e coletivistas.

Nessa direção, Esteban (2002, p. 43) afirma:

A ação e a formação docentes, em suas dimensões teórica e prática, se organizam dentro dos parâmetros e tensões socialmente construídos, também estão imersos nessa luta. O movimento de construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas é demarcado pelo paradigma da modernidade.

Aos poucos, as teorias se transformam para que o aluno perceba, na prática, sua utilização e as formas de fazer uso no cotidiano. Com esse instrumental didático, professor e aluno poderão conviver em parceria na sala de aula e, assim, superar os entraves postos pelo antigo tradicionalismo das aulas meramente teóricas e exclusivamente expositivas.

Todavia, essas práticas pedagógicas só terão legitimidade se elaboradas no contexto da integração pedagogo–professor, em que a função do pedagogo e a do professor seja abarcar a teoria e pôr sua experiência direta no trato com os alunos, a serviço delas. O papel da escola seria, então, maximizar a qualidade de seus cursos para formar o profissional adequado ao

trabalho em grupo. Para isso, importa que o curso de formação de educadores estaqueie seus princípios no tripé que alia teoria, prática e pesquisa, igualmente e com correspondência de horários, além de prever estágios externos em que os futuros professores possam lidar com planos de curso e de aula, avaliações e exercícios informais elaborados por um profissional atuante.

A formação do docente deve ser vista hoje como algo que pode contribuir muito para a qualidade do processo ensino–aprendizagem: quanto mais bem preparado estiver o professor, mais produtivas serão suas aulas e maior será a apreensão do conhecimento por seus alunos. Nessa formação, é crucial o professor ser alertado e orientado para saber conviver com a multiplicidade cultural, a diferença de opiniões e a diversidade de mazelas familiares e sociais. Queremos crer que a escola formadora de professores tem condições de transformar seus alunos em profissionais aptos para transmitir e construir, com seus alunos, o conhecimento que contribui para sua formação cidadã, bem como oferecer ao mercado de trabalho mão-de-obra de qualidade e potencial criativo.

Durante seu curso de formação, o futuro professor deve se irmanar da pesquisa, procurando obter o máximo possível de informações teóricas, práticas, pedagógicas e didáticas para que, em sala de aula, desenvolva trabalhos com alto nível de aproveitamento. Deficiências e dificuldades sempre surgem no decorrer do trabalho do educador em formação; superá-las depende da sensibilidade para identificá-las e da vontade para transpô-las. Nesses termos, espera-se que a escola de formação disponibilize ao aluno meios para que este se conscientize de que seu curso não tem um fim em si mesmo: os estudos não cessam com o fim do curso; antes, tornam-se mais prementes no exercício do ofício em sala de aula, pois a constante atualização é a base de um desempenho profissional satisfatório e um cotidiano agradável na multiplicação do conhecimento.

Espera-se do educador um saber sólido e amplo, que abarque não apenas sua disciplina de atuação, como também um conjunto diversificado de saberes, que lhe permita ser constante no diálogo com outras ciências, com seus alunos e colegas; como representante dos anseios da comunidade onde está inserido; que o marque como propositor de inovações, semeador de idéias, parceiro de trocas intelectivas. É quase obrigação sua ser presente no seu tempo: analisar o momento histórico e político em que vive. Nessa tendência, “[...] o contexto da formação tem se desenvolvido dentro dos limites postos pela definição social do processo educativo, o que significa preparar o profissional para responder de modo adequado aos pressupostos e necessidades do sistema educacional” (ESTEBAN, 2002, p. 44). É alvissareira a inquietação que se nota na escola formadora dos futuros profissionais de educação no

propósito de melhorar sua qualificação pedagógica e docente para, em primeiro lugar, oferecer melhores condições de aprendizado a seus alunos. Embora transcorram timidamente, as mudanças mostram uma tendência paulatina de romper com as fronteiras do comum e atingir patamares de qualidade mais elevados.

Posto isso, essa guinada qualitativa revela um compromisso com a educação dos níveis fundamental e médio, pois é aí que a formação sólida do profissional do ensino se manifesta, sobretudo no tangenciamento de uma espécie de educação em que a formação integral supera hierarquicamente a simples transmissão de informações, por mais ampla que esta possa ser. A cota que se espera do professor, que passou por uma graduação compromissada com os valores mais destacados do educar, constitui um conjunto de ações que inclui auxílio ao colega com dificuldades, tertúlia com alunos mais preparados, disposição para ocupar cadeira de docência no curso do qual é egresso e até o entusiasmo no trabalho com crianças das séries intermediárias do Ensino Fundamental.

Mesmo com as dificuldades de professores mais veteranos em alinhar a prática à teoria no seu desempenho sistemático em sala de aula, e de professores mais jovens em transformar conhecimento teórico naquelas práticas que seduzem e atraem o estudante, a autonomia do professor refina a visão da multiculturalidade dos alunos e das possibilidades com experiências práticas por ele trazidas de seu convívio social, que podem contribuir muito para essa união entre saber científico e vivência atenta. No momento em que a escola, nos currículos e nas séries do Ensino Médio, direcionar seus alunos ao culto e estudo das disciplinas com que se identificam, a aprendizagem e a construção de conhecimentos vão se tornar mais significativas e preciosas para eles.

4.5 Profissional docente na atualidade e suas perspectivas

A discussão de algumas práticas docentes no século XXI pode se respaldar nas idéias do educador Paulo Freire. Conforme relata Gadotti (2005, p. 10):

Freire, em 1980, logo após voltar de 16 anos de exílio, reuniu-se com um grande número de professores em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Falou-lhes de esperança, de “sonho possível”, temendo por aqueles e aquelas que “pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar”, aqueles e aquelas que, “em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, que em lugar desta viagem constante com o amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina”.

Freire fala em “sonho possível”. O educador deve não apenas ser consciente da importância de se acreditar na capacidade de seus alunos, deve ainda procurar mostrar essa

verdade aos educandos; é essencial os envolvidos no processo de aprendizagem acreditarem, mesmo, no poder transformador da educação. Freire fala, também, da “‘boniteza’ do sonho de ser professor de tantos jovens deste planeta. Se o sonho puder ser sonhado por muitos, deixará de ser um sonho e se tornará uma realidade.” (GADOTTI, 2005, p. 11–12). Essa “boniteza” aconteceu com muitos jovens que, já no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, viam-se como professores: imaginavam um dia entrar na sala de aula com a caixa de giz na mão e a vontade de semear saber.

Nas salas de aula hoje, porém, pode-se perceber alunos aparentemente desinteressados em seu futuro profissional. Por isso — insistimos —, família e sociedade deveriam, com urgência, reconhecer e valorizar mais os profissionais da educação, pois a formação de crianças e jovens ainda está a cargo deles. No modelo escolar atual, o professor ensina, orienta e ajuda o jovem a se preparar para o futuro, em especial o futuro profissional. A escola atual objetiva formar cidadãos dignos e sensatos para viverem em sociedade; o homem que fabricará remédios para curar doenças; pessoas que trabalhem em prol de todos. O objetivo maior é que os ensinamentos sejam absorvidos e usados em pesquisas que beneficiem a humanidade.

O professor sempre acredita que na “próxima aula” seus alunos estarão mais tranquilos e interessados em aprender; que terá mais apoio da família — pois esta um dia dará mais valor ao seu trabalho; enfim, que a sociedade reconhecerá a importância de seu papel. Em suma, o professor acredita, e espera, num porvir melhor — esperança essa alimentada pelo dia-a-dia da profissão. Mais que isso:

[...] o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Se falarmos do professor de adultos e do professor de cursos a distância, esses papéis são ainda mais relevantes. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, autodisciplinas, motivados. (GADOTTI, 2005, p. 18)

O professor parece começar a se conscientizar de que, na realidade, não só ele ensina ou detém o saber: cada vez mais se vê como aprendiz na sala de aula e, cada vez mais, passa a ser visto como administrador da sala de aula, onde facilita, orienta, aprende, ensina e organiza a aprendizagem dos alunos. Ao professor cabe até mudar conteúdos para promover mais a interação do aluno com a aprendizagem e, assim, construir conhecimentos com ele. Inovador e convincente, diferentemente do perfil conservador de outros profissionais mais tradicionais, esse profissional faz diferença na escola: se um não se pergunta por que ser professor — apenas cumpre ordens, currículos, programas, pedagogias —, o outro se questiona sobre seu papel; enquanto um se centra em conteúdos curriculares, outro enfoca seu ofício. “Sim, um certo professor está em risco de extinção. E isso é muito bom.” (GADOTTI, 2005, p. 18).

Esse professor mencionado por Gadotti tende a ‘desaparecer’ logo. O mercado não comporta mais profissionais resistentes às mudanças necessárias. O professor hoje não é só mero repetidor de conteúdos: é orientador da aprendizagem; sua função é aperfeiçoar os currículos, para que se tornem mais realistas, ou seja, mais próximos do cotidiano dos alunos. Os professores devem valorizar sua profissão, unirem-se a fim de se fortalecerem como categoria profissional; comprometerem-se com a educação; exigirem ser reconhecidos como profissionais que são, na verdade, transformadores da sociedade. A identidade do professor está sem referência neste momento histórico: ora ele é considerado como facilitador, ora monitor, ora instrutor, ora tutor. Mas,

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam as pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber — não o dado, a informação, o puro conhecimento — porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis. (GADOTTI, 2005, p. 19).

Por mais recursos tecnológicos que existam, o professor continua a ser insubstituível no ensino e na formação de cidadãos. A ele, cabe transmitir segurança, motivação, orientação e, como coordenador da sala de aula, ensinamentos que serão transformados em conhecimentos pelos alunos. É o professor, com sua sensibilidade, que deve conhecer o meio social de seus alunos, como pré-condição para saber orientar suas aulas segundo a realidade vivida pelos discentes. Atualmente, as atribuições feitas ao professor se diferem das atribuições do professor repetidor de conteúdos; o professor de hoje se aproxima mais de seus alunos e precisa lembrar que é visto por eles como espelho. Em suma, por mais avançado que seja o mundo globalizado, por mais rápido que as pessoas possam ter acesso a informações, ainda não é possível substituir a figura do professor. Isso porque, mais que tecnologia, o mundo precisa é de humanidade — diria o diretor de cinema e ator Charles Chaplin.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feita com uma equipe de professores de uma escola particular de Uberaba (MG), esta pesquisa nos permitiu perceber diferentes dificuldades na elaboração de avaliações para averiguar o processo ensino–aprendizagem. A opção por este tema resulta de nossa percepção dessas dificuldades, pois aqui foi possível compartilhar conhecimentos individuais no interior do grupo pesquisado e suprir parte da carência por outros encontros de formação — em nosso caso, ligados diretamente ao processo de avaliação de conteúdos. Seu resultado principal é que, como grupo, pudemos construir, de maneira mais inteligível e instigante, os enunciados das questões interdisciplinares da avaliação do processo ensino–aprendizagem.

A realização da pesquisa se justifica pelo conjunto destas observações: primeiro, a necessidade de encontrar diferentes maneiras ou tipos distintos de elaboração de avaliações que permitam detectar falhas no processo ensino–aprendizagem, tornando-o mais interessante para os alunos em processo de formação cidadã; segundo, a importância de aprendermos a elaborar uma avaliação que possa contribuir para a aprovação dos alunos em concursos que os levem a ingressar no mercado de trabalho ou em instituições de Ensino Superior. A proximidade com o cotidiano dos professores nos permitiu ver que as dificuldades enfrentadas na elaboração de avaliações são as mesmas para a maioria dos colaboradores desta pesquisa. A convergência de interesses não é, pois, estranha: o empenho pelas mudanças é comum e paralelo à disposição de buscar o aperfeiçoamento.

Consideramos que o objetivo da pesquisa — orientar os professores na elaboração de enunciados das questões das avaliações usadas no processo ensino–aprendizagem — foi alcançado. Entre os professores colaboradores que se dispuseram a elaborar questões de sua avaliação, conforme orientações feitas no decorrer da pesquisa, foi consenso que, após essa etapa, “se sentem mais seguros” para elaborar provas com questões contextualizadas e interdisciplinares.

Também consideramos que nossa hipótese foi confirmada, pois verificamos que os profissionais que trabalham com os alunos em sala de aula tinham dificuldades em desenvolver uma avaliação que contemplasse, ao mesmo tempo, os objetivos da escola/instituição: respectivamente, a formação do aluno como sujeito e a verificação da aprendizagem como medida para ele ser aprovado num vestibular. Superar isso foi o propósito deste estudo.

Os profissionais pesquisados conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os princípios da interdisciplinaridade e as competências e habilidades; mas ainda têm dificuldades na tradução dessas premissas na elaboração de questões mais próximas da realidade dos alunos e que estimulem a curiosidade e o desejo de aprender. Isso não deve ser visto como contradição que permeia o conhecimento e a externalização desse conhecimento, mas sim como reflexo da complexidade que envolve os processos avaliativos, como no caso da sensatez, que deve estar presente no momento da elaboração, amparada em anotações atualizadas e na consulta ao diário de classe, que registra a matéria lecionada; assim se evita a cobrança de conteúdos não explorados em sala de aula. Elaborar a contento nossas avaliações requer conhecimentos e tempo disponível para dedicar a cada uma — dependendo do conteúdo a ser cobrado, a elaboração pode levar de 40 minutos a 1 hora. Somando-se as avaliações que um professor deve aplicar, vê-se o quanto o processo exige do profissional.

Nosso questionamento quanto aos professores do Ensino Médio — etapa em que a sistematização do conhecimento se torna mais densa — conseguirem integrar ou não a avaliação formativa com a somativa, de modo a formar o cidadão e preparar o aluno para o vestibular, foi respondido. Na escola onde pesquisamos, foi notório o entendimento de que nenhum professor se dava conta dessa questão; mas hoje muitos se preocupam em respondê-la a contento em sua prática. Não se pode esquecer que as dificuldades para esse aperfeiçoamento e para a formação dos professores são, também, as mesmas: pouco tempo disponível; dificuldade de deslocamento para congressos, cursos, oficinas e seminários em outras cidades; carência de professores para capacitação de docentes nas diversas áreas e outras.

Podemos perceber que, diante das mudanças sociais e dos avanços tecnológicos, a maneira de elaborar avaliações na escola onde foi realizada a pesquisa, bem como o sistema de avaliar os alunos tem tido progresso substancial. É preciso que todos os professores estejam cientes da necessidade de fazer com que os alunos não se acostumem a resolver sempre o mesmo tipo de avaliação, com questões quase iguais, evitando, assim, uma robotização na hora de responder aos questionamentos feitos. Por isso, defendemos aqui a elaboração de avaliações mais contextualizadas e criativas. Em geral, os professores necessitam de mais preparação para enfrentar o desafio de ser original e criativo na elaboração de questões, pois não se pode contar com grande parcela de livros didáticos, muitos dos quais, ao lado de um texto impecável, trazem atividades repetitivas e pouco aprofundadas; alguns autores são pródigos em criticar o universo das avaliações escolares,

rotulando-as de “tradicionais”, “arcaicas”, mas não sugerem algo produtivo para estimular o trabalho do professor e auxiliá-lo a superar os problemas decorrentes de suas carências.

Essas considerações nos levam a deduzir que, mesmo limitado pelo fator tempo, o trabalho em grupo pode ter desdobramentos positivos quando se trata de melhorar nossas propostas de avaliação, pois nos permite trocar saberes que podem ser relevantes. O desenvolvimento gradual desta pesquisa baliza as teses que recuperam o cunho coletivo do trabalho educacional, e as leituras que possam embasar uma prática avaliativa ampla e interdisciplinar, sem perder de vista o papel dos conselhos institucionais de política educacional e das ações pertinentes ao exercício da docência. Por meio da discussão do processo de avaliação de conteúdos, esperamos colaborar para melhorar a produção dos professores e a qualidade de ensino oferecida aos alunos.

Pretendemos contribuir para direcionar a atenção dos profissionais do Ensino Médio para as mudanças que urgem neste mundo novo na esteira da globalização econômica e cultural. Ante o “bombardeio” diário de descobertas científicas, novos aparatos tecnológicos, não seria a educação, também, “globalizada”? Quando analisamos o processo ensino–aprendizagem ao longo do tempo, percebemos que algumas mudanças ocorreram; no entanto, elas têm acontecido de forma lenta, se comparadas com a rapidez de informações advindas da evolução tecnológica, com que os alunos são “bombardeados” cotidianamente. É necessário que os órgãos responsáveis pelas diretrizes da educação do Brasil se conscientizem das mudanças necessárias o quanto antes possível. É também necessário que os professores, conscientes da importância e do valor de sua profissão, enfrentem o desafio de buscar alternativas para avaliar seus alunos, a fim de que possamos tornar a avaliação do processo ensino–aprendizagem mais coerente com os propósitos educacionais da escola.

Acreditamos que, após a realização deste trabalho, os professores envolvidos estejam mais cientes de que é preciso mudar o sistema de avaliação do processo ensino–aprendizagem. As dúvidas levantadas no início da pesquisa foram sanadas no decorrer deste trabalho. O problema mais preocupante no começo — o tempo que os professores levariam para elaborar questões contextualizadas — foi resolvido com tranquilidade, pois a equipe estava interessada e percebeu a importância do tema. Todos cooperaram e, assim, não foi difícil obter sucesso nessa etapa. Após alguns encontros, oportunidade em que foi possível fazer muitas leituras — base para as discussões —, os professores colaboradores tiveram a oportunidade de entender melhor a avaliação formativa e a somativa; com isso, foram capazes de elaborar questões mais próximas dos concursos vestibulares atuais e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Enfim, se os profissionais envolvidos tiveram dificuldades na elaboração de questões contextualizadas e interdisciplinares, assim como de integrar avaliação formativa com avaliação somativa, também tiveram interesse e vontade de mudar, de encontrar outra forma avaliativa para amenizar essa situação. Mas acreditamos que essas dificuldades são extensivas à grande maioria de professores que, em uníssono, clamam por mudanças.

Esta pesquisa está concluída, no entanto, nosso trabalho sobre a avaliação, juntamente com seus desafios, dilemas e perspectivas, continuará em nosso cotidiano escolar, junto aos professores do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades: construindo idéias**. São Paulo: Scipione, 2001.
- _____. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AVALIAÇÃO. **Fascículo 3**. Governo do Estado de Minas Gerais.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, set.–dez./2004.
- BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BRADFIELD, James M. & MOREDOCK, H. Stewart. **Medidas e testes em educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília.
- CHINAPAH, Vinayagum. **Rendimento da aprendizagem: construção de competências**. Tradução: Francisca Aguiar. Campinas: Autores Associados, 2000.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.
- DEFFUNE, Deise. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.
- DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação educacional em três atos**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ESCOLA PESQUISADA. **Projeto Político-pedagógico**. Uberaba, 2000.
- ESTEBAM, Maria Teresa **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FERREIRA, Nilda T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FLEURI, Reinaldo M. **Educar para quê? Contra o autoritarismo na relação pedagógica na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.
- GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GENTILE, Paola; ANDRADE, Cristiana. Avaliação nota 10. **Nova escola**, São Paulo, ano XVI, n. 147, nov./2001.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, Regina C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- INOUE, Ana Maria. **Temas transversais e educação em valores**. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, [19--?]. 1 videocassete (1h30min), VHS, son., color.

- MARQUES, Mario O. **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.
- MASETTO, Marcos T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.
- MENDEZ, J. M. Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução: Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. **Prova: um momento privilegiado de estudo — não um acerto de contas**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEVO, D. The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. **Review fo Educational Research**, vol. 53, nº 1, p. 117-28, Spring, 1983.
- NIDELCOFF, Maria T. **Uma escola para o povo**. Trad. João Olivério Trevisan. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PÁTIO. Porto Alegre: Artmed, 2005. Trimestral.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.
- _____. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- _____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PRIGOGINE I. **O fim das certezas — tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: ed. Unesp, 1996.
- RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RABELO, Edmar H. **Novos tempos. Novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. **Organização do tempo escolar na Escola Sagarana**, fascículo 3, p. 2
- RAMOS, Cosete. **Sala de aula de qualidade total**. 3. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- _____. **Pedagogia na qualidade total**. 7. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- _____. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. 10. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

RANGEL, Mary. **Quando o aluno erra?** Repensando o enunciado. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época).

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez: 1997.

ROMÃO, José E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RONCA, Paulo Afonso C. **A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento**. 10. ed. São Paulo: Instituto Esplan, 1991.

_____. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Instituto Esplan, 1995.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da LDB**. Campinas (SP): Autores Associados, 1991.

SMYTH, J. "International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work". **British Journal of sociology of education**, v. 12, n. 13, p. 323-46.

SOUZA, Clarilza P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas (SP): Papirus, 1991.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempo de globalização**. 24. ed. São Paulo: Gente, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Heraldo M. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VILAS-BOAS, Benigna M. de F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus.

WERNECK, Hamilton. **Prova, provão, camisa de força da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Modelo da entrevista

Perguntas a serem respondidas pelos professores colaboradores no projeto de pesquisa

- 01) Na elaboração de suas avaliações, você tem:
 facilidade dificuldade
 Justifique a opção escolhida:
- 02) Conceitos referentes à sua disciplina são pedidos ou citados por você, na elaboração de avaliação?
 sim, são importantes não, não são importantes
- 03) Ao elaborar suas avaliações, você utiliza outros livros que trazem fontes e suportes, ou apenas o próprio livro didático, ou ainda, elabora a avaliação sem o uso deles?
 outros livros o próprio livro sem eles
- 04) Determinadas perguntas são tradicionais em uma avaliação, tais como: o quê, qual, cite, resolva, determine, calcule, como, quanto, etc., você consegue elaborar questões sem esses termos?
 sim não encontro dificuldade
- 05) O tempo gasto para elaborar as suas avaliações é de aproximadamente:
 quarenta minutos mais de quarenta minutos
 não tenho noção
- 06) Os conteúdos pedidos devem ser cumulativos, facilitando assim para que o aluno esteja sempre em contato com o conteúdo anterior. Você trabalha dessa maneira?
 sim não às vezes
- 07) Muito se tem falado em interdisciplinaridade.
- a) Você elabora suas questões interdisciplinares?
 sim não às vezes
- b) Você encontra dificuldades na elaboração de questões interdisciplinares?
 sim não
 Justifique:
- c) O que você entende por interdisciplinaridade?
- 08) Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) são um conjunto de orientações para melhorar a qualidade de ensino e contribuir para a formação de cidadãos. Você os conhece?
 sim não
 — Fale sobre os PCN:
- 09) Os temas transversais são temas que vão ajudar os alunos a terem mais conhecimentos ao aplicá-los no seu dia-a-dia.
- a) Você tem conhecimento dos mesmos
 sim não
 — Quais são os temas transversais?

- b) Ao elaborar as suas avaliações você faz citações dos temas transversais?
 sim não
- 10) Um dos assuntos mais falados atualmente diz respeito às competências e habilidades. O que você entende por competências e habilidades?
a) Você tem domínio do assunto (competências e habilidades)?
 sim não
b) Ao elaborar a sua avaliação, você tem trabalhado essas competências e habilidades?
 sim não
- 11) O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – é hoje um ponto de referência em termos de uma avaliação bem elaborada.
a) Você acompanha as avaliações do ENEM?
 sim não
b) Na sua opinião, os vestibulares têm tendência em acompanhar o ENEM no processo de elaboração das questões?
 sim não
- 12) Você acompanha os vestibulares de:
 Uberaba Brasília Fuvest
 Uberlândia PUC Unicamp
- 13) E quanto aos vestibulares seriados? De quais deles você tem conhecimento?
 Paies Pias PAS
Outros:
- 14) Ao entregar a avaliação para o educando, antes que ele inicie a resolução, você:
 Você lê e explica cada questão.
 Deixa tal qual os concursos vestibulares, sem nenhuma explicação.
- 15) A(s) maior(es) dificuldade(s) para a elaboração de uma avaliação, se é que existe(m), consiste em:
- 16) Após o resultado (correção), que tipo de análise você realiza com os alunos?
- 17) Após a correção das avaliações, você faz uma avaliação do seu trabalho?
 sim não
Justifique:
- 18) Com suas palavras, conceitue avaliação:
- 19) O que você entende por autonomia? Ao fazer sua avaliação, você tem autonomia para elaborar as questões?
- 20) Você encontra mais facilidade em elaborar sua avaliação de maneira formativa ou somativa?

APÊNDICE 2 – O que é o Enem?

O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído em 1998 para ser aplicado, em caráter voluntário, aos estudantes e egressos deste nível de ensino. Realizado anualmente, tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

Também são objetivos do Enem:

- oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo de trabalho;
- estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;
- possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

A estrutura do Exame tem como base uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas ao conteúdo do Ensino Fundamental e Médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. O Enem é constituído por uma prova única contendo 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação.

<http://www.inep.gov.br/basica/enem/default.asp>

APÊNDICE 3 – Portaria ministerial n.º 438, de 28 de maio de 1998

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto no art. 6º da lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação que lhe foi dada pela lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, resolve:

Art. 1º Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio;

Art. 2º A prova do ENEM avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

Parágrafo único. São as seguintes competências e habilidade a serem avaliadas:

- I – demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;
- II – construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problemas segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;
- IV – organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;
- V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Art. 3º O ENEM será realizado anualmente, com aplicação descentralizada das provas, observando as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares.

Parágrafo único. O ENEM será inicialmente realizado em todas as capitais dos estados, no Distrito Federal e nas cidades com densidade significativa de matrículas no ensino médio, expandindo-se, sua aplicação gradualmente.

Art. 4º O planejamento e a operacionalização do ENEM são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que deverá, também, coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em

avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

Art. 5.º A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência.

§ 1.º Dado o seu caráter opcional, os interessados em participar dos exames pagarão uma taxa de inscrição, cujo valor será fixado anualmente pelo INEP, destinada ao custeio dos serviços pertinentes à elaboração e aplicação das provas, bem como ao processamento dos seus resultados.

§ 2.º A participação no ENEM conferirá ao examinando um Boletim de Resultados, contendo informações referentes ao resultado global e ao resultado do examinando, permitindo identificar sua posição relativa ao total de participantes.

Art. 6.º O INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análise de interesse da sociedade.

Art. 7.º Os resultados individuais do ENEM somente poderão ser utilizados, mediante a autorização expressa do candidato.

Parágrafo único. O INEP confirmará os dados constantes do Boletim de Resultados apresentado pelo examinando sempre que solicitado.

Art. 8.º Os procedimentos, prazos, e demais aspectos relativos ao ENEM, à inscrição dos interessados em participar do exame e as normas complementares serão estabelecidos pelo INEP, em Portaria.

Art. 9.º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAULO RENATO SOUZA