

# **A Avaliação da Aprendizagem Escolar e a Prática Docente**

## **Inserida em um Contexto Político-Social da Atividade**

### **Educativa Escolar**

Ricardo Marinho dos Santos<sup>1</sup>, Docente Universidade Severino Sombra, ricardomarinhoprof@gmail.com; Jonas da Conceição Ricardo<sup>2</sup>, Docente Universidade Estácio de Sá, jnsricardo@gmail.com

**Resumo.** Este artigo intenciona avaliar a postura avaliativa dos professores, o entendimento, por parte do aluno, da prática avaliativa escolar e com isto efetivar uma análise do relacionamento entre avaliação e reprovação. Sendo a pesquisa um processo aberto, deseja-se aprofundamento com base nas discussões proporcionadas pela citação de autores de diversas correntes do pensamento científico correlacionar hipóteses que confirmem outras que discordem sobre o assunto avaliação. Com isso desejamos que as ideias revelem as nuances da avaliação dentro do olhar estudado, com as respectivas relações de poder inseridas no contexto escolar. Elaborar uma análise pautada no acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, levantar pressupostos teóricos que orientarão o professor na ação de reorientação de seus alunos e analisar como se insere no processo de ensino e de aprendizagem a avaliação do trabalho do professor.

**Palavras-Chave:** avaliação, aprendizagem, aprovação, reprovação.

#### **The Evaluation of School Learning and Teacher Practice Inserted in a Political-Social Context of School Educational Activity**

**Abstract.** This article intends to evaluate the evaluative attitude of the teachers, the student's understanding of the evaluative practice of the school and, with this, to effect an analysis of the relationship between evaluation and failure. Since the research is an open process, it is desired to deepen on the basis of the discussions provided by the citation of authors of diverse currents of scientific thought to correlate hypotheses that confirm others that disagree

on the subject evaluation. With this, we wish that the ideas reveal the nuances of the evaluation within the study studied, with the respective relations of power inserted in the school context. Elaborate an analysis based on the monitoring of the learning process of students, raise theoretical assumptions that will guide the teacher in the action of reorientation of their students and analyze how it is inserted in the process of teaching and learning the evaluation of the work of the teacher.

**Keywords:** evaluation, learning, approval, reproof.

## **1 – Introdução e Justificativa**

Ao se verificar os desdobramentos da avaliação nas escolas de ensino fundamental consideramos necessário refletir sobre alternativas para uma postura avaliativa que enfatize os fundamentos pedagógicos na prática docente, os quais parecem estar se perdendo juntamente com princípios político-sociais importantes para a atividade educativa escolar. Vários dados estatísticos educacionais do país, bem como a conduta individual dos professores – conforme verificamos em nossa vivência no âmbito escolar – demonstram que nem sempre o objetivo de promover o desenvolvimento individual e coletivo dos educandos tem sido perseguido. De acordo com Brandão (1983), os dados educacionais são esclarecedores a respeito de que os sistemas educacionais não estão comprometidos com o desenvolvimento dos educandos, muito embora a propaganda governamental o declare.

Nesta pesquisa buscamos a discussão para a melhoria do comprometimento das instituições de ensino e professores com a educação e esperamos que a mesma se torne instrumento subsidiário para a prática educativa. Almejamos que a educação, assim como a prática avaliativa, seja conduzida com rigor metodológico, científico e técnico. Esperamos que os resultados da pesquisa possam oferecer instrumentos que colaborem com a condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos de aprendizagem, que se consubstanciem em efetivo desenvolvimento do educando. Sem alcançarmos este objetivo, a prática avaliativa não se constituirá em elemento libertador sendo, sobretudo elemento de exclusão e meio disciplinatório, recurso infelizmente ainda utilizado por muitos professores no dia a dia escolar.

Os levantamentos estatísticos nos indicam que há mais de quatro décadas nosso sistema escolar público e também, embora em menor escala, o privado, vinham registrando a perda de seus alunos motivados pelo fracasso escolar, especialmente nas primeiras séries do antigo 1º grau. A avaliação continuada, segundo Mendes (2001), veio tentar corrigir este descompasso, ao que parece ainda sem solução imediata, que encontramos no processo de avaliação concebido como mecanismo pelo qual a escola separa os alunos que prosseguirão seus estudos, exercendo seu direito à educação (direito este constitucional), dos alunos que ficarão retidos por um ou mais anos até que finalmente desistam dobrando-se a imperativos de exclusão implícitos na constituição de nossa sociedade. A formação do professor tende a conferir-lhe um enfoque tecnicista, sobretudo no que se refere aos instrumentos válidos e mais conhecidos de avaliação deixando de lado outros enfoques de igual ou maior importância. Alinhamos nossa opinião, a de autores consagrados como Luckesi (1978 e 2002) e Soares (1981), que denunciam a unilateralidade da abordagem da avaliação assim como a seletividade e exclusão que a mesma evidencia e, veladamente, oficializa. Acrescentando e fundamentando teoricamente os diversos artigos que denunciam tais práticas exercidas na escola por parte de professores e sistemas de ensino que legitimam a preferência por processos autoritários de avaliação, autores europeus sugerem a importância de se analisar a avaliação dentro de uma ótica sociológica. Dentre eles temos Broadfoot (1979 e 1984), Whitty & Young (1976) e, um dos mais conhecidos no Brasil, Perrenoud (1999).

Tomando como referência os autores nacionais e estrangeiros citados pretendemos, de maneira diferenciada das abordagens unilaterais de muitos estudos já concluídos sobre a avaliação, através de um enfoque sociológico, compreender, por meio da observação participante, o que ocorre na avaliação dentro da escola, de maneira que possamos desvendar os princípios que norteiam a avaliação assim como sugerir alternativas para uma prática de avaliação libertadora e eficiente, produtora e formadora de elementos que, sem o caráter classificatório e discriminativo, sirva de base para a evolução de um processo que deveria alavancar o estudante a vôos seguros e não ao terreno das incertezas e decepções.

Quando um professor pensa que ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, faz sentido acreditar que, ao final dele, só existam duas alternativas: o

aluno aprendeu ou não aprendeu. Diferentemente disso, se ele vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem que fazer dos seus esquemas interpretativos e percebe que esse processo é um pouco mais complexo do que o simples “aprendeu ou não aprendeu”, algumas questões precisam ser consideradas. Uma delas é a necessidade de se ter claro o que o aluno já sabe no momento em que lhe é apresentado um conteúdo novo, já que o conhecimento a ser construído por ele é, na verdade, uma reconstrução que se apóia no conhecimento prévio de que dispõe. O conhecimento prévio é o conjunto de informações, idéias e representações que servem de sustentação para essa nova aprendizagem, ainda que não esteja relacionada com o conteúdo que se quer ensinar. Investigar e explorar essas idéias e representações prévias é importante porque permite saber de onde vai partir a aprendizagem que queremos que aconteça. Conhecer tais idéias possibilitaria, portanto, ao professor construir situações de aprendizagem em que o aluno teria que usar o que já sabe para aprender o que ainda não sabe.

Essa necessidade de avaliar no início do processo é característica da relação entre ensino e aprendizagem vistos numa ótica construtivista. Segundo Franco (1977), a informação que o aluno recebeu anteriormente como ensino não define o conhecimento prévio, porque esse constitui toda a bagagem de saberes que o aluno tem, oriundos de diferentes fontes e que são pertinentes para a nova aprendizagem proposta. Portanto, ter conhecimento de quais foram os conteúdos ensinados anteriormente ao aluno não permite identificar o que ele já sabe: nem sempre ele aprende o que foi ensinado, e como o conhecimento não se organiza de forma linear, as coisas não acontecem de maneira tão simples quanto “agora posso ensinar B, porque no bimestre passado já foi ensinado A”. A partir da análise dos resultados da investigação sobre os saberes anteriores dos alunos, nessa espécie de avaliação inicial, e definidas as práticas que poderão determinar as situações planejadas para levá-lo a avançar na apreensão dos conteúdos, o professor passa a precisar de um instrumento para verificar como os alunos estão progredindo, já que o conhecimento não é construído igualmente, ao mesmo tempo e da mesma forma por todos os estudantes. Esse instrumento é a avaliação de percurso feita durante o processo de aprendizagem. Ao montar uma situação de avaliação, o professor precisa ter clareza sobre as diferenças que existem entre situações de aprendizagem e situações de avaliação, porque, quando não há essa clareza, os

professores acabam propondo atividades formatadas como de avaliação pensando que estão ensinando. Dessa forma, não fazem uma coisa nem outra.

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. O professor precisa de recursos para compreender o que acontece com seus alunos e para poder refletir sobre a relação entre suas propostas didáticas e as aprendizagens conquistadas por eles. Longe de desejarmos apenas realizar um cômputo quantitativo dos dados que serão colhidos na pesquisa aqui proposta, almejamos registrar os vários movimentos que envolvem a avaliação na escola. Para tanto entendemos que, sendo a realidade dinâmica, há múltiplas realidades a serem investigadas. Contudo preparamos nossa compreensão para a inevitabilidade da perspectiva de que os fatos se inter-relacionam. Da mesma forma entendemos que o pesquisador e as pessoas pesquisadas são também inter-relacionadas, uma influenciando na outra. Naturalmente deveremos objetivar a manutenção de um distanciamento da pesquisa, não significando tal distanciamento em uma impenetrabilidade ao intercâmbio pesquisador - sujeitos da pesquisa, até pelo fato de sermos atuantes na militância do magistério.

Consideramos que uma posição de neutralidade por parte do investigador se constitui em tarefa impossível de ser alcançada, uma vez que a pesquisa se dará com pessoas que, ao serem investigadas, manifestam reações. Desta forma julgamos importante tentar captar as diversas leituras da conduta humana, que certamente transparecem em uma pesquisa. Ou seja, precisamos captar o entendimento das razões, das motivações que conduzem o ser humano a tomar determinadas atitudes, para que possamos captar não só as diferenças como as semelhanças individuais ou de cada grupo social investigado, para a melhor compreensão do fenômeno estudado.

Sendo a pesquisa um processo aberto, que se desenvolve no encaminhamento e sucessão de suas partes, a mesma avança para novos questionamentos nunca estando com isso realmente concluída, a não ser por imposições de tempo e /ou financiamentos.

Elegemos uma escola pública estadual para realizarmos a pesquisa já que a mesma se constitui em ambiente cotidiano de trabalho do pesquisador, permitindo com isso a percepção do dia a dia escolar de maneira natural possibilitando imprimir à

pesquisa a menor interferência possível ocasionada por um elemento estranho às suas atividades diárias. Tendo como pressupostos de apreensão da realidade os critérios mencionados, seguimos as orientações de Lüdke e André (1986, p. 99) que aludem sobre a pesquisa qualitativa como uma preocupação com o processo maior do que a preocupação com o produto. Segundo as autoras o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida devem se constituir em atenção especial por parte do pesquisador e a análise dos dados deve seguir a um processo indutivo.

Num estudo sobre avaliação é importante compreendermos o que os professores pensam e quais os seus fundamentos teóricos sobre o processo de aprendizagem das crianças, bem como as práticas que desenvolvem para que aprendam. Não há dúvida de que, o que o professor faz em relação à avaliação está centrado na concepção que ele tem do processo ensino-aprendizagem.

Como hipótese preliminar consideramos que os professores usualmente não mantêm um claro posicionamento em relação à avaliação. Geralmente expressam diferentes concepções para o mesmo conceito. Parece-nos que as tendências atuais centradas no construtivismo têm norteado a conceituação de muitos professores que recebem esta "novidade" com aprovação. Fundados nas idéias de Perrenoud (1984), que chama a atenção para os vários desdobramentos da avaliação na escola, consideramos que o aluno deve ser avaliado em várias instâncias. Esta compreensão, que remete a escola e conseqüentemente a avaliação para o julgamento dos caracteres relevantes da realidade dentro do contexto escolar, apesar de qualitativa não é inteiramente subjetiva ou implícita naturalmente no processo como entendem, na prática diária, os professores. Tais juízos emergirão dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade do objeto estudado. Ou melhor dizendo, não são as avaliações que levarão o aluno a estudar. São outros fatores tais como motivação, incentivo, contextualização, que garantirão o sucesso ou o insucesso na avaliação. A proposta pedagógica da escola, da mesma forma, nos indica a orientação teórica acerca do processo ensino-aprendizagem. Seria desejável que todos os envolvidos com o processo educacional tivessem (ou concordassem em assumir) uma mesma orientação pedagógica. Que houvesse uma proposta fundamentada teoricamente fazendo com que todos trabalhassem dentro da mesma abordagem. Desta forma o aluno poderia se sentir mais seguro quanto ao seu próprio processo avaliativo.

A avaliação em si já encerra enorme diversidade entre concepções a serem consideradas. Como exemplo desta diversidade podemos destacar a riqueza da heterogeneidade da convivência de alunos ditos “fracos” e os ditos “fortes”. Ainda encontramos, no âmbito escolar a impropriedade de se rotular um aluno em fraco ou forte e tantos outros desafios pertinentes à diversidade. Há a necessidade de se trabalhar também a avaliação para esta heterogeneidade. Consideramos igualmente importante a maneira como a escola se organiza para colocar em efeito a proposta pedagógica que se supõe que embasa seu trabalho. Esta organização, orientadora do trabalho do professor e crescimento do aluno, depende de uma equipe de direção segura que tenha uma proposta orientadora da ação da escola, em particular dos processos avaliativos de aprendizagem, que leve os professores a se comprometerem com essa proposta e que permita ao aluno uma justa compreensão da existência e da utilidade da avaliação em sua vida escolar.

Conforme indica Ludke (1987), o aluno é avaliado em várias instâncias, mas os outros agentes envolvidos com a educação também o são: a professora é julgada por seus alunos, pela diretora da escola, pela supervisora, pelos pais de seus alunos, pela sociedade em geral e, principalmente, por sua colega que recebe seus alunos no ano seguinte e “cobra” dela se os mesmos não sabem todo o conteúdo que “deveriam saber”. A diretora e a supervisora também se auto-avaliam, se avaliam mutuamente, são avaliadas por seus subordinados hierarquicamente, pelos alunos, por seus superiores. Os próprios pais e a sociedade em geral sempre avaliam a escola em função de parâmetros por eles estipulados, conforme sua visão das funções que uma escola deve desempenhar. Como fica claro, em se tratando de avaliação, sempre será prudente e necessário expandirmos nossas análises para atingirmos todos os componentes da escola e, sobretudo, tentarmos uma melhor compreensão do processo avaliativo, particularmente quando voltado para critérios de mensuração, critérios estes que, ao que parece, ainda permeiam o discurso de uma parte dos estudiosos da avaliação, como exemplificam as palavras de Freire:

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico. Tomando distância da ação

realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Dessa forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação (Freire, 1977, p. 26).

Consideramos neste trabalho que a prática da avaliação escolar que se insere no contexto atual tem características autoritárias, pois esse caráter pertence à essência de nossa sociedade que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas exercidas pelos professores e/ou sistemas de ensino, seja pelos meios implícitos de propagandas ideológicas a que estamos sujeitos.

## **2 – Objetivos**

Os objetivos desta pesquisa consistem em:

1. Elaborar uma análise pautada no acompanhamento do processo de avaliação, tal como se desenvolve, em quatro turmas de 6ª séries de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental da região de Passos – MG.
2. Levantar os pressupostos teóricos que orientam os professores na ação de avaliação de seus alunos.
3. Analisar como se insere no processo ensino-aprendizagem a avaliação do trabalho do professor. O professor que “ensina bem” avalia bem?
4. Verificar como o aluno entende a avaliação e suas funções na escola.
5. Correlacionar e analisar os diversos tipos de avaliação praticados pelos professores.

## **3 – Referencial Teórico**

O que se denomina avaliação, há pouco tempo atrás era chamada de medida educacional. Segundo Mendes (2001), a denominação de medida

[...] teve origem no início do século junto ao movimento dos testes educacionais desenvolvido pelo americano ROBERT THORNDIKE. Este estudioso defendia a questão da mensuração das mudanças comportamentais, defendendo que a aprendizagem consistia numa mudança de comportamento, mudança de atitude, já que o enfoque educacional americano estava muito voltado para a abordagem comportamental. ( 2001, p. 47 )



Ainda segundo Mendes, a avaliação foi entendida como um desdobramento de uma compreensão do sentido de mensuração. Na década de 1930 essa idéia de mensuração foi ampliada por Tyler que propunha escalas de atitude, inventários, fichas de registros comportamentais, questionários, revelando uma perspectiva longitudinal em relação à obtenção dos objetivos curriculares. Se procurarmos determinar o momento em que a literatura específica sobre avaliação, efetivamente, chegou ao Brasil, descobriremos que por volta de 1960 os primeiros escritos deste tema começaram a nortear o meio acadêmico brasileiro. Com sua chegada ao Brasil com aproximadamente dez anos de atraso em relação à produção de conhecimento já efetiva nos EUA, podemos observar a forte influência do modelo de avaliação, pelo positivismo. Não só pela disseminação que se determinou pela difusão dessas idéias inseridas em artigos e teses, esta postura importada foi também oficializada pela legislação federal e estadual, tendo orientado a nossa práxis. Uma mudança efetiva no pensamento e na prática diária de avaliação depende não só da mudança em nossa prática individual, assim como da mudança de todo o sistema educacional. Ainda nos dias de hoje, nossa avaliação está intrinsecamente ligada ao fator numérico. A aprendizagem fica com isso relegada ao segundo plano. O aluno quando sujeito a um processo avaliativo, deve ter como orientação a justa percepção de seu processo de aprendizagem. A avaliação deve ser voltada para elementos qualitativos.

Difícil será o desvencilhamento de modelos e critérios que nos orientam há décadas e mudar de maneira radical a avaliação que se faz por processos quantitativos. O professor, para exercer tais mudanças, deverá estar disposto a mudar. Mudar suas próprias posturas, idéias, sua prática e abandonar velhos vícios. Infelizmente, a mudança pretendida passa por interesses políticos, sociais e econômicos. O professor desmotivado se vê impedido de crescer por falta de recursos econômicos e sociais o que se contrapõe ao discurso oficial neoliberal que traz como bandeira a qualidade da educação assim como seu financiamento. Mello (1999) afirma ser inviável para o poder público financiar a preços das universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica que passam de milhão. A globalização econômica leva o Brasil aos problemas da competitividade que potencializam a necessidade de qualificação de nossos recursos humanos. O professor deseja se qualificar, as escolas cobram esta

qualificação aos professores. A sociedade espera isto do professor. Poderá o professor com sua baixa remuneração, precárias condições de trabalho e limitações de toda sorte, corresponder a esta expectativa?

O artigo de Mendes (2001) explicita-nos a influência desta corrente no Brasil e sua conseqüente implicação nas correntes de pensamento que, até hoje, influenciam nossas práticas avaliativas. Segundo Mendes (2001), o que se denominava avaliação, até há pouco tempo atrás era chamada de medida educacional e

[...] teve origem no início do século junto ao movimento dos testes educacionais desenvolvido pelo americano Robert Thorndike. Este estudioso defendia a questão da mensuração das mudanças comportamentais, defendendo que a aprendizagem consistia numa mudança de comportamento, mudança de atitude, já que o enfoque educacional americano estava muito voltado para a abordagem comportamental (Mendes, 2001, p. 66).

Ainda de acordo com Mendes, verifica-se que a avaliação foi entendida como um desdobramento do sentido de mensuração. No período de 1930 a idéia de mensuração foi ampliada por Tyler que propunha escalas de atitude, inventários, fichas de registros comportamentais e questionários evidenciando uma perspectiva longitudinal em relação à obtenção dos objetivos curriculares.

As diferenças de grupos ou mesmo opiniões são consideradas, pelo modelo positivista, pelo resultado médio, anulando assim as diferenças que pudessem existir. Com isto nossa discussão, mais uma vez, não nega a utilidade deste enfoque, contudo fazendo uma avaliação crítica da abordagem de tipo experimental consideramos, como Giroux (1983) que “a questão das diferenças deveria ser encarada não apenas pelos princípios que governam as questões que propõe, mas também pelos temas que ignora e pelas questões que não propõe” (Giroux, 1983, p.63; apud. Ludke e Andre, 1986, p.7).

Em decorrência de tais expectativas e necessidades surgiram propostas de abordagens que privilegiam novas soluções metodológicas na tentativa de suprir as lacunas deixadas pela proposta positivista. A perspectiva crítico-dialética que fundamenta esta pesquisa é uma delas e se evidencia na análise e discussão dos resultados.

#### **4.1. Procedimentos para coleta de dados**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental público do Estado de Minas Gerais, com alunos e professores, visando compreender qual a percepção que apresentam quanto ao tema avaliação do rendimento escolar e como as práticas avaliativas têm sido desenvolvidas pelos docentes.

A pesquisa de campo foi realizada no ano 2003 com alunos e professores de quatro turmas de sextas séries do ensino fundamental. A escola atende crianças da camada popular, sendo classificada pelos órgãos técnicos como uma escola que faz um bom trabalho de formação de seus alunos. Para efeito de identificação atribuímos-lhe o nome fictício de Escola do Alto. Também os professores, quando citados, receberam nomes fictícios.

A Escola do Alto atende a crianças das camadas sociais de menor renda, estando, contudo, encravada entre duas realidades diferentes. De um lado há uma área de residências humildes e de outro, residências amplas e modernas caracterizando a presença de moradores de maior poder aquisitivo. Há, nas proximidades da escola, uma praça onde, vez por outra, usuários de drogas consomem substâncias ilegais, sem, contudo, caracterizar o bairro como violento.

A escola é bem conservada, graças aos esforços da diretora e de sua equipe, no sentido de obterem recursos para a sua manutenção. Apesar de pequena apresenta aspecto agradável e acolhedor. Possui onze salas de aula de péssima acústica, porém com boa iluminação e relativa ventilação. Dispõe de biblioteca, sala da direção, sala de professores, secretaria, sala de vídeo e reuniões (recém construída), todas bem mantidas. Há ainda um refeitório, banheiros para meninas e para meninos (um no pátio e outro na quadra de esportes), banheiro para professoras e professores, cozinha e sala da supervisão / orientação.

A Escola do Alto funciona em três turnos, abrigando um total de 1200 alunos aproximadamente. As turmas que foram estudadas têm, somadas, 154 alunos distribuídos equitativamente pelas quatro salas de aula. A idade dos alunos oscila entre 12 e 15 anos. A equipe pedagógica é formada por nove professores, uma supervisora, uma diretora, uma orientadora e uma bibliotecária. Há também duas diretoras adjuntas, uma secretária e três auxiliares. A equipe de funcionários é formada por 4 merendeiras e 3 serventes.

As crianças apesar de seu nível sócio-econômico freqüentam a escola sempre de uniforme, muito embora algumas venham de chinelos. De acordo com a supervisora, a escola orienta-os para o uso do uniforme e questiona os alunos que não o usam chegando a impedir a entrada dos mesmos.

A coleta de dados junto à escola e seus agentes realizou-se no período de maio a setembro de 2003, com uma interrupção de 15 dias, tempo este destinado ao recesso escolar. O trabalho de coleta de dados foi, por este motivo, marcado por dois períodos: o primeiro, anterior ao recesso, que foi utilizado predominantemente para a realização de entrevistas e aplicação de questionários com os professores, e o segundo período em que predominou a observação do cotidiano de avaliações na escola, entrevistas e elaboração de redações sobre o processo de avaliação vivenciado pelos alunos.

#### **4.2 Os sujeitos investigados**

Participaram da pesquisa nove professores e 154 alunos. Embora o questionário tenha sido fornecido a todos os docentes, devolveram-no 8 professores. As entrevistas com os mesmos foram realizadas na sala dos professores, individualmente e sem a presença de outras pessoas. 154 alunos fizeram uma redação sobre o tema avaliação e destes 34 foram entrevistados individualmente.

#### **4.3 Procedimentos para coleta de dados com alunos**

Dentro do segundo período de coleta de dados os 154 alunos fizeram uma redação discorrendo sobre o que pensavam ou entendiam por avaliação, suas dúvidas, seus temores e incertezas. Não os conduzimos por uma linha de pensamento pré-estabelecida. Conversamos informalmente sobre avaliação da aprendizagem e propusemos que escrevessem livremente, sobre este tema. À medida que as idéias iam efervescendo em suas cabeças, comentavam em voz alta sobre o que os inquietava o que incitava seus amigos a opinarem e desta explosão de idéias, nasceram as redações, ricas e profundas em sua maioria por encerrarem pensamentos vivos, presentes no dia a dia de cada aluno.

Além das redações, os alunos também foram entrevistados de maneira informal, no pátio da escola, em salas de aula, durante e após o horário escolar. Registramos o que foi dito em anotações que efetuamos no decorrer da mesma, o que possibilitou a apreensão de seu pensamento de forma bastante transparente. As respostas formuladas

pelos alunos, em comparação às redações que fizeram traduziram o pensamento anteriormente expresso. Confirmaram em suas narrativas o que escreveram em suas redações.

#### **4.4 Procedimentos para coleta de dados com professores**

Os professores preencheram um questionário que objetivava o entendimento de suas concepções e práticas avaliativas, de suas dúvidas e também de suas certezas.

As entrevistas foram realizadas de maneira informal na sala dos professores, no pátio da escola para que o professor não assumisse uma posição desconfortável por estar sendo argüido por um pesquisador, mesmo sendo seu colega de escola. Ao repetir as perguntas que os professores haviam respondido anteriormente, por escrito, desta feita oralmente (entrevista) pudemos percebermos que os professores, em sua maior parte, não reproduziram a fala inserida no questionário. Respostas longas e elaboradas encontradas nos questionários, não coincidiam com as equivalentes da entrevista que se resumiram a considerações de senso comum, em sua maioria.

Escolhemos o preenchimento do questionário e a entrevista posterior como técnica de coleta de dados, pois acreditamos que esta técnica para a investigação seria significativa, uma vez que no dizer de Mello (1982):

[...] ao considerar o professor ator singular. O que aparece como dimensão pensada de sua prática não é o ideário pedagógico formalizado e articulado e sim uma representação desse último [...] Constituem (as representações) algo assim como um folclore pedagógico, um senso comum fragmentado, mas nem por isso pouco poderoso como guia de ação. Tanto que se transmite de um professor para outro no interior das relações de trabalho dentro da escola e parece ser relativamente autônoma em face das reformas introduzidas pelas regulamentações oficiais da prática escolar (Mello, 1982, p. 41-42).

Baseados neste pensamento entendemos a relativa discrepância encontrada no confronto da fala do professor em etapas diferentes da pesquisa e entendemos que estes relatos, livres de preocupações com a forma, a norma culta de expressão e linguagem, permitiram aos professores exteriorizar suas práticas diárias relativas a avaliação de

aprendizagem, sua ação individual, suas crenças e valores educacionais baseados nas relações e interações que ocorrem diariamente na escola.

Outro procedimento para coleta de dados com professores foi a observação direta das situações de avaliação, tanto as previstas no calendário da escola, como as avaliações inerentes ao cotidiano escolar. Assim observamos prioritariamente

#### **4.5 Atividades cotidianas em salas de aula**

Observamos as diversas práticas avaliativas exercidas pelos professores na sala de aula, com a concordância dos mesmos. Procuramos não interagir com os alunos nem com os professores. Não formulamos qualquer pergunta ou solicitamos esclarecimentos de forma a não prejudicarmos os alunos com o desvio de sua atenção. Efetuamos silenciosamente nossas anotações para posteriores esclarecimentos no momento das entrevistas.

#### **4.6 Reuniões pedagógicas**

Entre professores e supervisores ou algum outro técnico (via de regra vindo da Superintendência Regional de Ensino) incumbido de acompanhar ou efetuar algum treinamento com os professores. Aproveitando o momento de reunião dos professores em que são formuladas opiniões a respeito da avaliação escolar, da aprendizagem e de possíveis soluções para estas preocupações e questionamentos. Efetuamos anotações destas opiniões no interesse de tentar perceber, da melhor maneira possível, a postura que defendem em relação a avaliação da aprendizagem em confronto à opinião de outros professores.

#### **4.7 Reuniões de modificação do Regimento Escolar e da proposta curricular**

Talvez um dos momentos mais ricos da coleta de dados para a pesquisa, as reuniões para modificação do Regimento Escolar encerraram um material vastíssimo. Por conter a discussão de um novo modelo de avaliação para a escola, os professores puderam defender suas posições, seus modelos e suas crenças com relação à avaliação o que permitiu ao pesquisador a apreensão de suas opiniões sem a conotação de formulação de conceitos para uma pesquisa.

#### **4.8 Conselhos de classe.**

Essas reuniões se constituíram em momento de coleta de dados que permitiu a compreensão da ótica do professor quanto a avaliação e seu poder de promoção ou não. Efetuamos, mais uma vez, a coleta de dados silenciosa para posterior confronto de idéias e opiniões nas entrevistas.

Para efetivamente efetuarmos a observação das diversas etapas da pesquisa, fundamentamos nossas ações no papel do observador participante que está muito bem explicitado nos termos de Lüdke e André (1986):

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador tem acesso a uma variada gama de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral, que aceitar o controle do grupo sobre o que seria ou não tornado público LUDKE e ANDRE, 1986, p.29).

Em nossa pesquisa não revelamos dados confidenciais como, por exemplo, fichas de alunos do Serviço de Orientação Educacional -SOE / Serviço de Orientação Pedagógica -SOP, avaliações de desempenho de professores (existentes e acessíveis à nossa investigação). A preocupação em não revelar determinados dados que poderiam ser encarados como delicados se constituiu em elemento norteador de nossas intenções de análise dos resultados obtidos. A questão da ética deve estar sempre presente nas pesquisas. Pretendemos com essa preocupação, preservarmos os sujeitos investigados pensando nas dificuldades decorrentes dos depoimentos, devido às tensões e preocupações das pessoas envolvidas na pesquisa. Esperamos ter construído uma base de confiança mútua com professores e alunos de maneira que a figura do observador tenha sido incorporada à prática escolar cotidiana, proporcionando-nos uma visão mais clara dos dados coletados.

## **5. Análise dos dados**

A organização dos dados coletados foi sistematizada semanalmente, para que o conteúdo das observações, a busca das rupturas do cotidiano, a procura dos significados contidos nas falas dos entrevistados, não se perdessem com a continuidade do processo de pesquisa.

Buscamos nos resultados dessa pesquisa, analisar e discutir, no universo escolar, opiniões em forma de relatos e respostas a questionários que se consolidaram por meio de pesquisas de ênfase quantitativa e qualitativa. Foi realizado um estudo da prática de

avaliação escolar (descrição de condições de avaliação), resultando em uma análise que pretendeu possibilitar tanto a reflexão quanto a discussão dos dados com a reconstituição das ações do dia a dia de uma escola e do universo do professor. Para tanto direcionamos a pesquisa e sua conseqüente interpretação de resultados, ao conhecimento do contexto em que os professores e alunos estão inseridos nos seguintes ambientes e momentos: as salas de aula, os conselhos de classe, as reuniões pedagógicas e administrativas, o momento da merenda dos alunos e professores, a hora do recreio e as conversas informais, tanto entre professores quanto entre os alunos. Tornou-se imperativo para a pesquisa o estudo do cotidiano escolar em que os agentes investigados se movem e atuam, discutindo os significados das ações avaliativas e das expressões de alunos e professores pesquisados envolvidos.

Para esclarecer o caminho de investigação adotado nessa pesquisa nos reportamos às orientações de Heller (1972), sobre o estudo da vida cotidiana:

Toda atividade humana é heterogênea. Nela se realizam ações de diferentes tipos. Na observação de uma experiência pedagógica é importante estarmos atentos a esta diversidade [...] é importante ampliar o nosso campo de observação e sermos conscientes das possíveis contradições entre o proclamado e o executado no cotidiano educacional. Além de heterogênea, a atividade humana é hierárquica. Há atividades que se subordinam a outras. Há atividades, de fato nucleares, às quais as demais se referem. Há atividades que dão sentido às outras. Perceber essa rede na dinâmica das experiências educativas é fundamental[...]. Para captar o cotidiano educacional os “ritos”, as regularidades, os comportamentos espontâneos, os hábitos, os considerados comportamentos aceitáveis ou não pelo grupo, devem ser registrados. A preocupação não deve ser de um registro estático, mas sim de perceber o movimento, a direção da vida que nesta experiência particular se manifesta. Através do estudo do cotidiano e do não cotidiano queremos captar o movimento de busca criativa presente nas experiências analisadas. Este movimento gerado no interior de experiências particulares transcende à sua própria singularidade e aponta em direção ao “genérico”. É portanto no interior do particular, de uma experiência concreta, que está presente o geral, aquele dinamismo que indica uma direção comum mais ampla, reflexiva e crítica, que gera novos rumos para uma determinada atividade humana (HELLER, 1972; apud. Candau, 1987, p.1-2).

Após a coleta de dados, dispúnhamos de variado material, resultado das inúmeras redações, questionários e entrevistas. Na intenção da compreensão do significado das falas dos atores da pesquisa, procuramos organizar os diversos temas



abordados, separando-os em categorias de análise. Focamos nossa atenção nos temas que atendiam aos objetivos propostos no início da pesquisa e elaboramos uma estrutura de análise dividida em dois eixos: a avaliação na perspectiva do aluno e a avaliação na perspectiva do professor. Cada um desses eixos temáticos foi dividido em categorias de análise. A questão da percepção dos alunos quanto ao processo avaliativo foi analisada a partir de cinco categorias:

1. A percepção do aluno sobre seu próprio desempenho;
2. A percepção do aluno sobre o prazer de estudar;
3. A percepção do aluno sobre o sucesso ou insucesso escolar conforme a preferência por uma disciplina específica;
4. A percepção do aluno quanto às razões do insucesso escolar a partir da rejeição por uma disciplina específica;
5. A percepção do aluno quanto às razões de seus erros na avaliação.

A questão da percepção dos professores quanto ao processo avaliativo foi analisada por meio de quatro categorias:

1. A percepção dos professores sobre os aspectos a serem avaliados em seus alunos;
2. A percepção dos professores quanto aos aspectos a serem considerados no processo de aprendizagem dos alunos;
3. A percepção dos professores sobre aspectos a serem considerados do universo social e escolar do aluno enquanto fatores que influenciam a aprendizagem;
4. Formas de avaliação na perspectiva docente.

É importante observar que os questionários preenchidos pelos professores confrontam-se com as entrevistas e que as mesmas retratam a prática pedagógica efetivamente exercida por estes professores, tal como percebida pelo pesquisador na etapa de observação direta, razão pela qual detectamos também a contradição do discurso proclamado na entrevista com a correspondente prática avaliativa constatada em sala de aula.

Ao final procuramos explicitar as questões que emergiram da análise dos dados e iniciamos sua discussão fundamentada na teoria adotada.

## 6 - REFERÊNCIAS

- Althusser, Louis. *Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa. Presença, s/d.
- Andre, Marli e Mediano, Zélia D. *Recuperação da tarefa fundamental da escola de 1º grau: um estudo etnográfico da prática pedagógica bem sucedida*. Rio de Janeiro, PUC/RJ. Departamento de Educação, 1984.
- Bourdieu, P. & Passeron, C. *A reprodução*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975.
- Bradfoot, P. *Assesment, school and society*. London, Methuen, 1979.
- Candau, Vera Maria. Alguns aspectos referentes à metodologia de pesquisa que o texto de Agnes Heller, “*A estrutura da vida cotidiana*” me sugeriu. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1987 (mimeo).
- Coll, César e colaboradores. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1996
- Comênio. *Didática magna*. Lisboa, Calouste Goulbenkian, Agir, 1957.
- Cury, Carlos Jamil. *Educação e contradição – elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, PUC, 1979. Tese de doutoramento.
- Cury, Carlos. *Educação e Contradição*. São Paulo. Cortez e Autores Associados, 1985.
- Demo, Pedro. *Metodologia científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.
- \_\_\_\_\_ *Educação e Contradição*. São Paulo. Cortez. 1985.
- Durham, Eunice E. A dinâmica cultural na sociedade moderna, in: *Ensaio de opinião*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 35, 1977.
- Enricone, Délcia, Sant’Anna, Flavia Maria, Andre, Lenir Cancelli, et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre. Ed. Sagra. 1982

- Franco, Angela. *Construtivismo: uma ajuda ao professor*. 4ª ed., Belo Horizonte, Ed. Lê, 1977.
- Freire, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.
- Lindeman, Richard H. *Medidas Educacionais*. Trad. Leonel Vallandro. P. Alegre. Ed. Globo. 1978
- Luckesi, C. Cipriano. "Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo". In: *Tecnologia Educacional*, Revista da ABP. Rio de Janeiro, nº 61, 2002, pp. 6-15.
- Luckesi, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 13ª ed., São Paulo, Ed. Cortez, 2002.
- Ludke, Menga e Andre, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986, p. 99.
- Ludke, Menga. *A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. Educação e Seleção*, nº 16, Julho/Dezembro de 1987, pp. 43-50.
- \_\_\_\_\_ *Pesquisando sobre avaliação na escola básica*, F.D.E. *Idéias*, São Paulo, nº 6, 1988, pp. 85 - 90
- Mello, Guiomar N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1982.
- Mendes, M. Hoehne. *Revista psicopedagogia*. In: *Avaliação contínua, um passo para a aprendizagem*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, pp. 39-43, dez, 2001.
- Mesnard, P. "A pedagogia dos jesuítas". In: Jean Chateau, *Os grandes pedagogistas*, São Paulo, Nacional, 1978, pp. 60-116.
- Novaski, A , J. Crema. *Sala de aula: Uma aprendizagem do humano*, In: Regis de Moraes (org.). *Sala de aula. Que espaço é esse?* 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1986, pp. 14-15.
- Novoa, Antônio, org. *Profissão professor*. 2 ed. Lisboa, Porto Editora, 1995

- Perrenoud, Ph. *Construir as competências desde a escola*; trad. Bruno Charles Magne, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- Piobetta, J. B. "João Amós Comenius", In: Jean Chateau, *Os grandes pedagogistas*, São Paulo, Nacional, 1978, pp. 117-133.
- Sant'Anna, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 1995.
- Santos Ricardo M. e ernandes M<sup>a</sup> C. da Silveira Galan, *Diferentes abordagens da avaliação Educacional segundo as visões objetivista, subjetivista e interacionista*; In: .....,Ribeirão Preto, São Paulo, 2003,Ed....., p....
- Soares, Magda B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, M. Helena S. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Queiroz Editor, 1981, pp. 47-53.
- Weisz, Telma. *O diálogo entre ensino e a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ática, 2002
- Whitty, G. and YOUNG, M. *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton, Nafferton books, 1976.