



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

GISELE CAROLINE NASCIMENTO DOS SANTOS

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PROFISSIONAL – UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Porto Velho - RO

2015

GISELE CAROLINE NASCIMENTO DOS SANTOS

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PROFISSIONAL – UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI), como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Porto Velho - RO

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S237s

Santos, Gisele Caroline Nascimento dos.

Sentidos construídos sobre avaliação da aprendizagem escolar: da formação inicial à prática profissional – um estudo na perspectiva histórico-cultural / Gisele Caroline Nascimento dos Santos. - Porto Velho, Rondônia, 2015.

175f.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Psicologia – histórico-cultural. 2. Aprendizagem – avaliação.
3. Educação – profissionais. I. Souza, Ana Maria de Lima. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.

CDU: 159.9:37

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

GISELE CAROLINE NASCIMENTO DOS SANTOS

**SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
ESCOLAR: DA FORMAÇÃO INICIAL À PRÁTICA PROFISSIONAL – UM ESTUDO
NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI), como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza
Presidente (Orientadora)
Mestrado Acadêmico em Psicologia –
UNIR

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins
Membro externo
Universidade Estadual Paulista–Unesp

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Membro interno
Mestrado Acadêmico em Psicologia – UNIR

Dissertação aprovada em: 08/10/2015.

Dedico esta dissertação à *Sofia Mendonça Madruga de Carvalho*, afilhada querida e amada. Com desejo que participe de processos avaliativos coerentes e contributivos ao seu desenvolvimento.

Aos que possibilitaram minha existência, *Maria de Nazaré do Nascimento e Gerson dos Santos*.

À professora mais dedicada do mundo, *Géssica Cristina Nascimento dos Santos*.

A todos os profissionais da Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* pelo dom da vida, por guiar meu caminho e colocar em minha vida muitos anjos para me ajudar a conseguir realizar meus sonhos.

Agradeço imensamente às colaboradoras da pesquisa pelo acolhimento e receptividade. Obrigada por disporem um pouco de seu tempo para realização das entrevistas e possibilitarem a realização deste escrito, além de reflexões pessoais e profissionais acerca da profissão e mais especificamente da temática da avaliação da aprendizagem.

À minha orientadora, professora *Ana Maria de Lima Souza*. Agradeço muito pelas horas dedicadas a mim, desde as orientações ao trabalho monográfico da graduação (2012) e, especialmente, desta dissertação de mestrado. Obrigada pelos puxões de orelha, pela paciência principalmente na fase da qualificação e defesa, e pelos raros, mas preciosos elogios. Aprendi e cresci muito com você. Aprendi a gostar e me encantar com a temática da avaliação da aprendizagem escolar. Que a nossa parceria acadêmica e de produção perdue por muito tempo. Tenho um imenso respeito, carinho e admiração pela profissional e pessoa que és.

Agradeço imensamente a minha grande mestra e amiga de todas as horas *Marlene Rodrigues* pelo colo nos momentos de desespero, pelas palavras amigas, pelo incentivo e parceria nos momentos de estudo e produção. Obrigada por sempre ler meus escritos, me encorajar e motivar. Toda a minha admiração, respeito, carinho e gratidão à minha eterna coorientadora.

À professora *Tânia Brasileiro* pela grande contribuição que teve e ainda tem para a minha carreira acadêmica sendo minha primeira orientadora de Iniciação Científica. Obrigada pelo incentivo, apoio, inspiração, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa, pela gentileza e disponibilidade. As valiosas contribuições destacadas na qualificação foram essenciais para que o trabalho chegasse a esse momento da forma como está constituído.

À professora *Lígia Martins*, pelas grandes contribuições no momento da qualificação e pela gentileza e dedicação na análise do texto. Obrigada por ter aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa.

À *Marasella Del Cármen Silva Rodrigues Macedo*, pelo apoio antes e durante o mestrado. Tenho uma grande admiração por você pela bela pessoa e profissional que és. Foi muito bom receber de você a notícia de que eu havia passado no mestrado!

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia pela oferta do programa e à Fundação Universidade Federal de Rondônia por possibilitar minha formação inicial no Curso de Pedagogia e minha formação continuada no Mestrado em Psicologia.

À professora *Neusa Tezzari*, que por meio da disciplina “A compreensão do fenômeno da leitura em suas interfaces” que cursei como aluna especial em 2012/2, me deu fôlego para tentar mais uma vez o processo seletivo do MAPSI, além de ter me possibilitado muitas aprendizagens e afetos.

Aos professores que ministraram aulas para minha turma durante a realização do Mestrado Acadêmico em Psicologia da UNIR: *Ana Maria, Ivonete, Luís Alberto, Fábio, Elizabeth*, e

especialmente à professora *Iracema*, que por meio de suas intervenções durante as aulas, mostrou-me outro caminho e direcionamento para a realização da pesquisa desenvolvida; e a professora *Juracy*, pela amizade, pelos sábios conselhos, por me ouvir e pelos empréstimos de livros.

Aos professores externos ao MAPSI, *Alessandro* e *Marilene* da Universidade de São Paulo (USP); *Marilda*, *Sônia* e *Záira* da Universidade Estadual de Maringá (UEM). À todos, muito obrigada pelos ensinamentos e trocas.

Aos demais professores do MAPSI: *Lilian*, *Vanderléia*, *Fábio*, *José Carlos*, *José Juliano*, *Melissa* e em especial à professora *Marli* pelo apoio desde sempre, empréstimo de livros, e por participar da minha vida acadêmica desde a graduação, com intervenções sempre muito pertinentes nas bancas do PIBIC, no Seminário de Pesquisa e por ter aceitado ser suplente da banca de qualificação e membro titular da banca de defesa.

Agradeço aos “parceiros de jornada” da V turma do MAPSI pelo companheirismo, pelas trocas de angústias e de sucessos durante a caminhada, durante as disciplinas e depois delas via rede social e o nosso *Espaço de Diálogo*. Especialmente a *Emanuelly*, *Maria Rosimére*, *Maria Ivanildes*, *Lucilene*, *Suzana*, *Suelen*, *Lucyana*, *Kelly* e a líder de turma, *Ainá*.

A turma 2011 de Pedagogia da UNIR “*Turma corujinha*”, na pessoa de *Ana Beatriz Fontenele* (líder da turma), por me aceitarem, respeitarem e acolherem tão bem durante o semestre em que estive com vocês durante o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (2014/1). Foi muito importante e inesquecível a minha primeira experiência em Docência no Ensino Superior.

Ao anjo da minha vida *Maria de Nazaré do Nascimento* (mãe). Minha maior incentivadora, apoiadora, patrocinadora, “oráculo”, enfim, meu alicerce!

À meu Pai *Gerson dos Santos*. Obrigada pelo apoio do seu jeito e à sua maneira.

À minha amada irmã *Géssica Cristina Nascimento dos Santos*, muito obrigada por tudo, pelo apoio nas horas de angústia e desespero e por celebrar comigo minhas vitórias. Obrigada por sempre estar ao meu lado, me defender e proteger.

Às amigas *Daiane Bonato*, *Daniele Oliveira*, *Edilane Tavares* e *Mariana Mourão*, muito obrigada por acompanhar minha trajetória, pelo incentivo, força, pelas seções de cinema agradabilíssimas para aliviar as tensões do dia-a-dia e pelo ombro sempre amigo.

À amiga *Helena Machado*, pelo carinho, acolhimento de sempre e pela amizade desde a graduação. Sua ajuda na reta final da elaboração da dissertação fora imprescindíveis. Obrigada por acreditar em mim e por ajudar a perseverar em meus sonhos.

Agradeço aos colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), que mesmo com todas as barreiras e burocracias que um Técnico Administrativo em Educação enfrenta para cursar um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sempre me apoiaram, incentivam e foram muito parceiros durante a jornada do Mestrado: *Rosa Martins*, *Giselle Andrade*, *Uberlando Tiburtino*, *Gilmar Alves Júnior*, *Denise Araújo*, *Solimária Lima*, *Auzeni*

Alves, Elizangélica Fernandes, Fabiano Martins, Michelly Euflausino, Rafael Barros, Jardel Souza e Janaína Leite.

As amigas *Leonice Bisinela, Fístiane Mendonça e Lidiana Raposo*, pelas palavras e conselhos sábios de sempre, pelo incentivo, apoio e motivação. Muita gratidão!

A madrinha *Ida Cristina* pelos sábios conselhos, palavras amigas, pelo apoio e incentivo de sempre.

Ao meu cunhado/irmão *Gilberto Ribeiro* pelo apoio desde a graduação e sempre.

Às amigas do ballet, agradeço a força, companheirismo, carinho e compreensão. Obrigada por fazerem parte deste momento mesmo que indiretamente, especialmente à *Camila Kail, Renata França e Talita Brasil*.

Por fim, porém, não menos importante, o meu agradecimento à todos que torcem por minha felicidade e sucesso, incentivam e apoiam meus sonhos, nas pessoas de *Loíde Teixeira e Elisiane Mel*.

[...] é na trama social, com base no trabalho e nas idéias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história. (SMOLKA, 2009, p. 10).

SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. *Sentidos Construídos sobre Avaliação da Aprendizagem Escolar: da Formação Inicial à Prática Profissional – um Estudo na Perspectiva Histórico-cultural*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem constitui-se como um fator importante no contexto escolar, porém, muitas vezes é praticada independente dos processos de ensino e aprendizagem por meio de sistemas de avaliações organizados de forma isolada das demais atividades pedagógicas, o que faz com que ainda hoje a avaliação gere muitas contradições no âmbito escolar. Esta pesquisa tem como enfoque investigativo os sentidos construídos sobre avaliação da aprendizagem escolar por profissionais em educação, egressas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O principal objetivo é analisar os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem no percurso formativo da graduação (2004) por meio da pesquisa de Souza (2005) e, dez anos depois, como profissionais em educação (2014/2015). A pesquisa tem abordagem qualitativa e constituiu-se em três etapas. A primeira caracterizou-se pelo levantamento bibliográfico dos principais autores que se relacionam com a temática. Identificou-se que a Avaliação da Aprendizagem Escolar, abordada por Luckesi (2011a, 2011b), elucida as questões a serem discutidas sobre esse descritor. A teoria da Pedagogia Histórico-crítica no contexto escolar é abordada a partir de Martins (2013) e Saviani (1991, 2008, 2009). Com relação ao descritor “sentido”, buscou-se no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural por meio dos autores Duarte (1993, 2001), Leontiev (1988), Luria (1979) e Vigotski (1995, 1995) aporte para as questões a serem abordadas. A segunda etapa compôs-se da coleta de dados, realizada por meio de entrevista (SZYMANSKI, 2011) com três profissionais em educação nos anos de 2014/2 e 2015/1. A terceira etapa constituiu-se na análise dos discursos das colaboradoras à luz do referencial teórico da pesquisa e baseado na Análise do Conteúdo (BARDIN, 2009). Destaca-se o movimento dos sentidos trazidos pelas profissionais em educação do ano de 2004 para 2014/2015. Nesse percurso, as colaboradoras reconhecem muitas contradições presentes ainda hoje nas práticas avaliativas escolares e consideram muito importante ter como foco da atividade pedagógica avaliativa a pessoa do educando.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem escolar. Profissionais em educação. Sentidos.

SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. *Constructed Meanings on Assessment of School Learning: From the initial formation to the professional practice – a study on the historical-cultural perspective*. 2015. 175 p. Dissertation (Academic Master's course on Psychology) – Department of Psychology, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

ABSTRACT

The learning assessment is an important factor in the school context; however, many times it is practiced regardless the teaching and learning processes through assessment systems that are organized apart from the other pedagogic activities, and that causes assessment to still be contradictory in the school scope nowadays. This research has as an investigative focus the constructed meanings on assessment of school learning by professionals on education, who are graduate students from the Pedagogy Course of the Federal University of Rondônia (UNIR). The main objective is to analyse the meanings given by them to the assessment of learning in the formative trajectory during their graduation course, under the light of Souza's research (2005) and, ten years later, as professionals of education (2014/2015). The research has a qualitative approach and three phases. The first was carried out through bibliographic surveying of the main authors related to the topic. We noticed the School Learning Assessment, approached by Luckesi (2011a, 2011b), enlightens questions to be discussed by this descriptor. The Historical-critic Pedagogy theory in the school context is approached here through Martins (2013) and Saviani (1991, 2008, 2009). We searched for input related to the descriptor "meaning" in the theory of the Cultural-historical Psychology through the authors Duarte (1993, 2001), Leontiev (1988), Luria (1979) and Vigotski (1995, 1995). The second phase is composed of data collection, carried out by interviews (SZYMANSKI, 2011) of three professionals in education of the last years of 2014/2 and 2015/1. The third phase is composed of the analysis of the discourses of the contributors under the light of the research theory and based on the Content Analysis (BARDIN, 2009). The meanings movement brought by the professionals in education from the year 2004 to the year 2014/2015 is highlighted. In this trajectory, the contributors to this research recognized many contradictions still present today in the school assessment practices and consider important to focus on the student during the pedagogic assessment activity.

Key words: School learning assessment. Professionals in education. Meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção em avaliação da aprendizagem (BDTD)	25
Quadro 2 - Levantamento da Produção em Avaliação da Aprendizagem escolar (Banco de Teses da CAPES)	26
Quadro 3 - Comparativo entre as convergências e divergências dos trabalhos pesquisados com a pesquisa desenvolvida.....	30
Quadro 10 - O processo avaliativo durante o curso de Pedagogia (Iara)	117
Quadro 11 - O processo avaliativo durante o curso de Pedagogia (Sâmia)	118
Quadro 12 - O processo avaliativo durante o curso de Pedagogia (Antônia).....	120
Quadro 13 - Concepção de avaliação da aprendizagem (Iara)	122
Quadro 14 - Concepção de avaliação da aprendizagem (Sâmia)	123
Quadro 15 - Concepção de avaliação da aprendizagem (Antônia)	124
Quadro 16 - Relação das experiências da formação inicial com a atuação profissional (Iara)	126
Quadro 17 - Relação das experiências da formação inicial com a atuação profissional (Sâmia)	127
Quadro 18 - Relação das experiências da formação inicial com a atuação profissional (Antônia).....	130
Quadro 19 - Papel na avaliação da aprendizagem (Iara).....	131
Quadro 20 - Papel na avaliação da aprendizagem (Sâmia)	133
Quadro 21 - Papel na avaliação da aprendizagem (Antônia)	135
Quadro 22 - Participação do estudante nas decisões do processo avaliativo (Iara)	137
Quadro 23 - Participação do estudante nas decisões do processo avaliativo (Sâmia).....	138
Quadro 24 - Participação do estudante nas decisões do processo avaliativo (Antônia).....	140
Quadro 25 - Formas de Avaliar (Iara)	141
Quadro 26 - Formas de Avaliar (Sâmia)	142
Quadro 27 - Formas de Avaliar (Antônia)	144
Quadro 28 - Estudar e trabalhar concomitantemente (Sâmia).....	146
Quadro 29- Avaliação e formação da consciência crítica (Iara)	147
Quadro 30 - Avaliação e formação da consciência crítica (Sâmia).....	148
Quadro 31 - Avaliação e formação da consciência crítica (Antônia).....	149
Quadro 32 - Desafios para atuar com a orientação educacional e avaliação (Iara).....	150
Quadro 33 - Desafios para atuar com a coordenação pedagógica e avaliação (Sâmia)	151
Quadro 34 - Desafios para atuar com a avaliação da aprendizagem na docência (Antônia) .	153
Quadro 35 - Influência dos sistemas de avaliação na escola (Iara).....	154
Quadro 36 - Influência dos sistemas de avaliação na escola (Sâmia)	154
Quadro 37 - Influência dos sistemas de avaliação na escola (Antônia)	156

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Objetivos da Pesquisa	21
Fluxograma 2 - Questões norteadoras da pesquisa de Souza (2005)	111
Fluxograma 3 - Objetivos da Pesquisa de Souza (2005)	112
Fluxograma 4 - Estrutura da tese de Souza (2005).....	112
Fluxograma 5 - Temas de análise da Pesquisa de Souza (2005).....	113

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 - Principais Leis Nacionais Norteadoras da educação.....	59
Organograma 2 - Documentos Oficiais Norteadores da Avaliação da Aprendizagem em Rondônia.....	63
Organograma 3 - Sistemas de avaliação.....	70
Organograma 4 - Legislações da Avaliação da Aprendizagem do Município de Porto Velho	72

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPSI	Mestrado Acadêmico em Psicologia
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PIBIC	Programa Institucional de voluntários e Bolsistas de Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PAE	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPE	Projeto Pedagógico Escolar
RO	Rondônia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UC	Unidades de Contexto
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	20
1 MARCO INVESTIGATIVO E CONCEITUAL	24
1.1 PESQUISAS RECENTES EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	24
1.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	31
1.3 OS PAPEIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	44
1.3.1 O papel do professor	44
1.3.2 O papel do coordenador pedagógico	50
1.3.3 O papel do orientador educacional	55
1.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: SÍNTESE LEGAL	58
1.4.1 Documentos legais da Avaliação da Aprendizagem Escolar em Rondônia	63
1.4.2 A perspectiva legal da Avaliação da Aprendizagem Escolar do Município de Porto Velho – RO	72
2 MARCO TEÓRICO: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	78
2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR	78
2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR	85
2.3 A FORMAÇÃO DO SENTIDO PELO SER HUMANO: TRABALHO, ESCOLA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM QUESTÃO	94
3 CAMINHOS E RESULTADOS DA PESQUISA	104
3.1 PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODO	104
3.2 SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	110
3.5.1 Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno: Breve Contextualização da Pesquisa de Souza (2005)	111
3.5.2 Avaliação da Aprendizagem Escolar: da Formação Inicial à Prática Profissional	116
3.5.2.1 Avaliação da Aprendizagem: da Formação Inicial a Prática Profissional	117
3.5.2.2 Sentidos construídos a partir da prática profissional	145
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	169
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO	170
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	172
ANEXO	173
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ...	174

APRESENTAÇÃO

O mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si. (VIGOTSKI¹, 2000, p. 32).

No ano de 2008, aos dezessete anos de idade, após concluir o ensino médio, ingressei no Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Já no primeiro semestre comecei a participar do Programa Institucional de Bolsas e Trabalho Voluntário de Iniciação Científica (PIBIC/UNIR) como voluntária, para dar continuidade a uma pesquisa sobre o curso de licenciatura em enfermagem - UNIR, tendo como orientadora a professora doutora Tânia Brasileiro. Após a conclusão desta pesquisa, em substituição a uma bolsista que estava por concluir o curso de Pedagogia, ingressei em outro projeto de pesquisa. Neste, comecei a desenvolver estudo sobre a produção acadêmica dos docentes do curso de Pedagogia - UNIR e posteriormente sobre a prática pedagógica das egressas do curso de Pedagogia - UNIR, ambos os estudos desenvolvidos sob a orientação da professora doutora Carmen Tereza Velanga (2009-2011). As pesquisas desenvolvidas contribuíram muito para a minha formação acadêmica, porém, nesse percurso durante a disciplina Avaliação Educacional, ministrada pela professora doutora Ana Maria de Lima Souza, no ano de 2009, no 4º período do Curso de Pedagogia, a temática da avaliação da aprendizagem começou a despertar-me a atenção e se tornou meu foco de interesse em pesquisa.

Durante a disciplina, havia a realização de uma atividade prática de campo na escola e para o desenvolvimento da disciplina, eu e um grupo de colegas optamos por ir à uma escola estadual, com o objetivo de investigar como se sentem os alunos diante da prova. Realizamos entrevistas com estudantes e professores do 4º ano, a partir de um roteiro pré-elaborado e orientado pela professora. A maioria dos estudantes entrevistados revelou sentimento de nervosismo e medo antes, durante e depois de fazerem prova. Outra constatação foi a de que a participação da família não é efetiva, embora professores e alunos considerem-na importante. Grande parte dos estudantes julga interessante ter a prova como instrumento de avaliação, mas a metade destacava que seria importante ter mais apresentação de trabalho e pesquisa. Contudo, os dados revelaram que os estudantes “*trazem desde cedo as expectativas de seus familiares e professores, o que acaba gerando neles a preocupação em não decepcionar e não fracassar na caminhada escolar*”.² Os estudantes demonstraram ter medo de ficar para

¹ O nome de Vigotski possui diferentes grafias, no entanto optamos por empregar Vigotski nesta dissertação.

² OLIVEIRA, Anna Karollina de Souza et al. *Como Se Sentem Os Alunos Diante Da Prova? Relatório de Pesquisa de campo. 2009.*

recuperação ou reprovar, tanto pela “decepção” que causariam a seus familiares e professores quanto pelas consequências que uma reprovação traz como distinção de reprovados e não reprovados, ou, capazes e incapazes, atraso de uma etapa escolar, dentre outros. Com relação às professoras algumas disseram que a prova não é um instrumento importante, pelo fato de considerarem que ela não consegue medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, outras afirmaram que ela é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de então, as considerações da pesquisa de campo começaram a me inquietar, pois assim como os estudantes entrevistados, a avaliação da aprendizagem principalmente por meio da prova sempre me colocou em uma situação de desconforto, medo e insegurança. Percebi então, que a avaliação da aprendizagem escolar há muito me afligia e, a partir da pesquisa realizada na escola durante a disciplina, a avaliação ganhou mais evidência em minhas inquietações para pesquisa.

A pesquisa de campo realizada me fez perceber ainda que no cotidiano escolar, quando estudante, na vivência com diversos tipos de avaliação, ouvi os mais variados discursos de outros estudantes e também de professores, pela aproximação que sempre tive com estes. Aos finais de bimestres e anos letivos tornava-se visível quem tinha o poder, por meio das afirmações de autoridade docente, mecanismos de punição, chantagem etc. No discurso e nas ações dos estudantes sempre havia comparações de notas, sentimento de injustiça, identificação de erros. Para a maioria dos docentes, avaliar se traduzia no ato de aplicar provas, exames e testes classificatórios. O foco era quantitativo (notas, médias, resultados) e os principais objetos da avaliação que são os processos de ensino e de aprendizagem perdiam-se.

Enxergando estudantes e professores como protagonistas do processo educativo e principalmente da avaliação da aprendizagem escolar, desenvolvi no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, que se constituía em uma monografia, a pesquisa intitulada: “Afetividade no Processo Avaliativo: O Olhar de Professores e Alunos” (2012)³, sob a orientação da professora doutora Ana Maria de Lima Souza e coorientação da professora mestra Marlene Rodrigues. A partir do estudo realizado, concluímos que a afetividade entre professor e aluno exerce influências sobre o processo avaliativo, influências essas que podem tanto beneficiar a aprendizagem do estudante quanto prejudicar e podem ter os mesmos efeitos para a prática do professor. Foi possível identificar ainda, dois tipos de influências que a afetividade entre

³ O resultado do estudo a partir do enfoque do aluno, foi publicado em forma de capítulo de livro, intitulado: Afetividade e avaliação da aprendizagem escolar sob o olhar de alunos do 5º ano In: BUENO, José Lucas Pedreira; PACÍFICO, Juracy Machado; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (org.). *Qualidade na educação e práticas pedagógicas: realidade e desafios*. Florianópolis: Pandion, 2014, p. 103-124.

professor e aluno pode causar sobre o processo avaliativo: afetividade para o sucesso ou para o fracasso.

Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia no ano de 2013, a ideia inicial era ampliar a compreensão acerca do fenômeno da avaliação da aprendizagem que muito incide sobre a prática docente. A priori o interesse era investigar as concepções dos docentes das séries iniciais sobre a avaliação da aprendizagem escolar e suas implicações na forma de avaliar o estudante. O problema a ser investigado constituía-se a partir da seguinte questão: Quais as implicações das concepções que os docentes têm sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar na forma de realizá-la? O objetivo da pesquisa era analisar as concepções e práticas avaliativas realizadas no processo de ensino e aprendizagem, tendo como possíveis participantes docentes de uma escola pública de Porto Velho-RO.

O interesse na temática da pesquisa manifestou-se no momento da seleção e materializou-se somente na Carta de Intenções. Durante a realização do Mestrado, mais especificamente por meio dos Seminários de Pesquisa, o projeto foi se delineando e seu desenvolvimento contou também com a contribuição das disciplinas cursadas.

A inspiração para o estudo na forma em que se constituiu emergiu durante a disciplina “Teorias e Pesquisas em Psicologia Escolar e Processos Educacionais” ministrada pela professora Iracema Tada. Foi proposto pela professora, que cada estudante trouxesse e apresentasse uma tese de doutorado na perspectiva do conteúdo do estudo que pretendíamos desenvolver em nossas dissertações. Apresentei resumidamente a tese de minha orientadora, professora Ana Maria de Lima Souza (2005), intitulada: “Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno”. Após a apresentação, a professora Iracema sugeriu que minha pesquisa fosse realizada com as discentes entrevistadas na pesquisa de Souza em 2004, a fim de investigar, após a formação acadêmica, a percepção delas acerca da avaliação da aprendizagem escolar, agora não mais na posição de quem é avaliado, mas de profissionais da educação que vivenciam a avaliação em outra perspectiva.

Diante desse novo direcionamento, evidenciou-se o interesse em buscar encontrar as entrevistadas da tese, dez anos após a realização da pesquisa de Souza (2005), a fim de saber onde estão residindo, atuando e em qual função, para poder analisar a viabilidade desta pesquisa.

Partindo da premissa de que quem avalia a aprendizagem já teve a sua aprendizagem avaliada, busca-se analisar a perspectiva das profissionais em educação, agora não mais como discentes de um curso de formação superior, mas como protagonistas do processo educativo escolar, sobre a avaliação da aprendizagem em uma análise comparativa entre os dados

trazidos na Tese de Souza (2005) e a atual perspectiva apresentada, com a finalidade de compreender a contribuição da avaliação da aprendizagem para o desenvolvimento de uma consciência profissional acerca da avaliação da aprendizagem escolar, elucidando os sentidos construídos durante o percurso da formação inicial até o momento presente.

Antes (2004), como discentes do curso de graduação as entrevistadas viviam o processo avaliativo mediado pelos professores do curso e hoje (2015), medeiam o processo, como coordenadora pedagógica, orientadora educacional e docente.

Considero que avaliar a aprendizagem não é tarefa fácil. No percurso profissional como docente, passei por dois momentos em que tive que avaliar a aprendizagem. O primeiro foi na Educação Infantil (EI). Mesmo sem precisar atribuir notas, durante o período em que fui professora da EI, atuando durante oito meses na creche como auxiliar e quatro meses como docente de uma turma de Pré-escolar II, descrever nos relatórios individuais o resultado do desempenho dos estudantes em cada atividade realizada e sentar junto aos pais para dizer os resultados: onde seus filhos estavam com relação a aprendizagem, como conseguiram chegar a determinado tipo de aprendizagem e porque não conseguiram avançar em outras, não foi tarefa fácil, pois os processos de ensino e aprendizagem estão correlacionados e avaliar o outro significa avaliar também a minha prática, o meu desenvolvimento no processo de ensino. Nesse contexto, a autoavaliação é um processo complexo.

O segundo desafio foi durante o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), atividade obrigatória do Mestrado. Realizei o estágio docência no Ensino Superior (ES) no primeiro semestre de 2014, por meio de acompanhamento do desenvolvimento da disciplina Avaliação Educacional, ministrada pela professora Ana Maria de Lima Souza ao 3º Período do Curso de Pedagogia. Durante o período do estágio, ministrei algumas aulas, em outras participei por meio de intervenções, observações e avaliação. Tive a incumbência de analisar, avaliar e atribuir nota aos trabalhos finais da disciplina. Nesse percurso, percebi a complexidade do aspecto subjetivo da avaliação, mas os critérios previamente definidos e conhecidos pelos estudantes nortearam a análise e atribuição de um conceito e nota.

Como é difícil quantificar, atribuir uma nota a um percurso de aprendizagem e justificá-lo. Muitos estudantes conseguiram compreender porque lhe foi atribuída uma determinada nota, concordando com a justificativa a partir dos critérios previamente constituídos, mas alguns não concordaram com a justificativa para a atribuição da nota e questionaram apresentando argumentos para uma nota melhor. Alguns argumentos apresentados me fizeram rever não somente a última atividade realizada e entregue, mas a repensar todo o processo de ensino e aprendizagem vividos naquele semestre.

Considereei muito importante ouvir a avaliação dos estudantes com relação ao meu desenvolvimento pedagógico nas aulas. Penso que a avaliação da aprendizagem deve ser avaliação do ensino também para que a partir dela seja possível uma análise e se necessário uma mudança na prática pedagógica. Assim como é difícil atribuir uma nota ao que foi ensinado, atribuir nota ao que foi aprendido torna-se um julgamento complexo, porém necessário no contexto educativo do qual participamos. Afinal, Luckesi (2014, p. 10) lembra que a nota “[...] tem papel determinante na vida de educadores, de educandos, assim como nas instituições educativas e no sistema escolar do país.”

Junto com o ingresso no Mestrado em Psicologia, iniciei carreira na esfera Federal no âmbito da Educação, e desde 2013, trabalho na função de Pedagoga/supervisora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), na Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP). Atualmente na função de coordenadora de pós-graduação constantemente preciso autoavaliar minhas ações, avaliar projetos pedagógicos de cursos, projetos de pesquisa, extensão etc. A avaliação está sempre presente em minha vida levando-me a refletir e tomar decisões. As avaliações estão presentes em várias instituições e setores, mas o que as diferenciam são suas finalidades e seus objetos. Por isso Luckesi (2011a, p. 137) alerta que “A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível”.

INTRODUÇÃO

O ser humano age em função de construir resultados. [...] o ser humano se caracteriza por ser ativo e que, ao construir o seu mundo, constrói a si mesmo. Somos, individual e coletivamente, aquilo que construímos. (LUCKESI, 2011a, p. 121-122).

A escola configura-se como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento permeado por questões que estão postas para além dos muros escolares, contemplando os aspectos histórico-sociais. Seu papel contempla a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados, por meio dos processos de ensino e aprendizagem, mas também, mesmo que indiretamente, possibilita aos educandos os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, de suas funções psíquicas superiores⁴. Para o cumprimento de seu papel, a escola precisa do trabalho conjunto dos profissionais em educação, de forma crítica, consciente e reflexiva e não de forma alienada. Luckesi (2011b, p. 274) alerta que é necessário ao “[...] avaliador saber qual teoria dá os contornos de seu agir, a fim de que sua ação não se dê de forma alienada e descomprometida. Tanto a ação avaliativa adequada como a ação científica necessitam dessa consciência crítica.”

O cotidiano escolar é constituído por diversas atividades do trabalho educativo que compreendem questões burocráticas, como o preenchimento dos diários; elaboração de documentos; reunião de pais; regulação e normatização escolar, além de questões mais especificamente pedagógicas tais como o ementário; o planejamento de aulas; os processos de ensino e aprendizagem; a avaliação da aprendizagem; o currículo e o Projeto Pedagógico Escolar (PPE). Neste estudo nos dedicamos somente às questões pertinentes à avaliação da aprendizagem escolar.

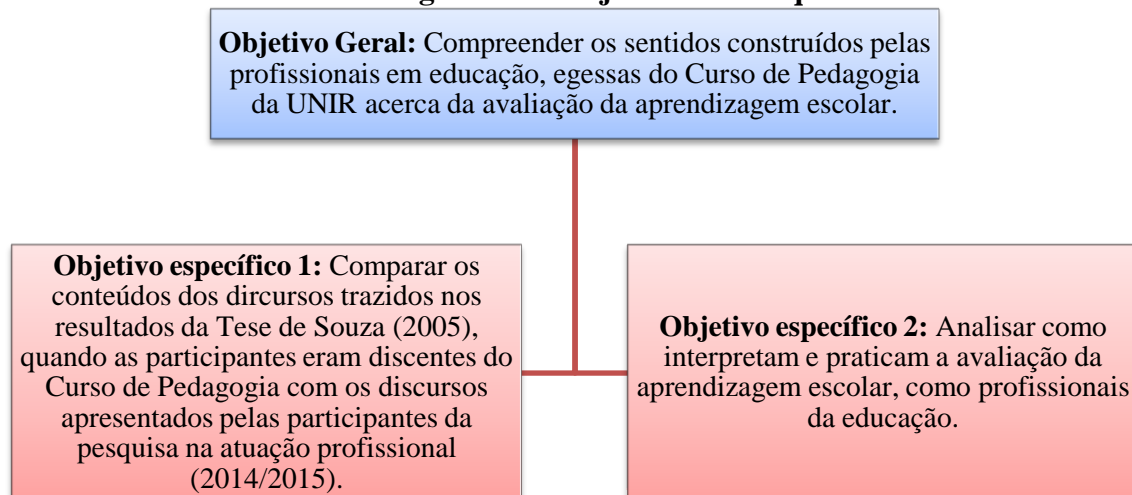
Levando em consideração as atividades do cotidiano escolar, e parafraseando Meira (2000), é a partir do trabalho realizado no contexto escolar que suscitam grandes questões que levam à busca de explicações e respostas, nesse contexto, a atividade pedagógica que mais nos chama a atenção é a avaliação da aprendizagem escolar, por ser uma atividade inerente ao ato pedagógico, transversal a todos os outros tipos de atividades que se desenvolve na escola, e que ainda hoje, implica em muitas contradições: valoração - valorização; qualitativo – quantitativo; inclusão – exclusão; arbitrariedade – imparcialidade, dentre outras.

⁴ Conforme Bernardes e Asbahr (2007, p. 322): “tratam das funções que dizem respeito aos processos psicológicos relacionados à apropriação de conceitos teóricos: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento, a generalização e a abstração, a atenção e a imaginação”.

A temática da avaliação da aprendizagem escolar é muito conhecida em diversos trabalhos e pesquisas já desenvolvidas, como exemplo, as dissertações e teses⁵. Diante desta assertiva, por que então continuar a pesquisar sobre esta temática? Sabe-se que os protagonistas do processo educativo são importantes para a avaliação da aprendizagem, mas é possível observar no contexto escolar, que se centra no docente a responsabilidade de planejar e executar esta atividade e, mais ainda, que o resultado da avaliação, sendo ele positivo ou negativo, também recai sobre o professor, muitas vezes, a responsabilização pelo fracasso.

Levando em consideração que as profissionais participantes da pesquisa já tiveram sua perspectiva de avaliação da aprendizagem investigadas como estudantes universitárias, parte-se para outro momento, agora na atuação profissional, na busca de compreender os sentidos construídos nesse percurso com relação à temática investigada.

Fluxograma 1 - Objetivos da Pesquisa



Partimos da hipótese de que as egressas do Curso de Pedagogia pesquisadas por Souza (2004) a partir do ingresso na atividade profissional superaram e elevaram formas de pensamento com relação aos métodos e práticas avaliativas, modo de planejar, executar e dar devolutiva das avaliações, e na forma de utilizar os dados da avaliação para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Consideramos ainda que a avaliação da aprendizagem experienciada durante a trajetória escolar e refletida durante a formação inicial, contribuíram para a formação de uma consciência profissional crítica em avaliação da aprendizagem.

Para compreender o sentido que as participantes atribuem à avaliação da aprendizagem escolar, os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-cultural de Lev Vigotski (1995) e

⁵ Na subseção 1.1 apresentamos as principais categorias de estudos já realizados, que foram organizados após busca pelo descritor "avaliação da aprendizagem escolar" no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

colaboradores se constituem como fundamentais pela forma como compreendem os fenômenos sociais, culturais e o ser humano e ainda, a Pedagogia Histórico-Crítica com seus fundamentos pedagógicos acrescenta discussão aos fundamentos psicológicos da primeira teoria.

Para fundamentar a discussão acerca da avaliação da aprendizagem escolar, busca-se o aporte teórico nas obras de Luckesi (2011a, 2011b). Apesar de não ser especificamente um estudioso dos processos educativos, possui estudos há mais de quatro décadas dedicados ao campo da avaliação da aprendizagem escolar brasileira e, ainda, por se dar com aproximação da mesma base teórica da Psicologia Histórico-cultural.

Esse escrito constitui-se de quatro seções. Na primeira seção, intitulada “*Marco Investigativo e Conceitual*” evidenciamos a temática da avaliação da aprendizagem escolar, elucidando e discutindo seu conceito e a forma como tem sido praticada nas escolas. Esta seção se subdivide em quatro subseções: “*Pesquisas Recentes em Avaliação da Aprendizagem Escolar*” a qual apresenta o levantamento realizado acerca dos estudos já produzidos com relação a temática; “*Avaliação da aprendizagem escolar*” que aborda questões e discussões pertinentes a forma como se tem realizado a prática da avaliação no contexto escolar com ênfase na perspectiva de Luckesi; “*Os papéis dos profissionais da educação na avaliação da aprendizagem escolar*” que evidencia a atribuição do professor, do coordenador pedagógico e do orientador educacional, com relação ao desenvolvimento da avaliação da aprendizagem na escola; e “*Avaliação da aprendizagem escolar: síntese Legal*” que apresenta as principais leis e documentos legais que norteiam o processo avaliativo, do âmbito Nacional ao Municipal.

A segunda seção aborda os fundamentos teóricos da pesquisa que se pautam na Pedagogia Histórico-crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Buscamos estabelecer diálogo destas duas teorias com as principais questões relativas ao enfoque investigado: avaliação da aprendizagem. Esta seção se subdivide em três subseções: “*Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar*”, que aborda a perspectiva desta teoria e suas implicações no âmbito educacional; “*Psicologia histórico-cultural e avaliação da aprendizagem*” que contextualiza o papel e importância desta teoria para o contexto da educação escolar e especificamente da avaliação da aprendizagem; e “*A formação do sentido pelo ser humano: avaliação da aprendizagem em questão*” aborda a perspectiva teórica do conceito de sentido e sua formação, apropriação, modificação e reconstrução pelo ser humano, destacando a questão do trabalho e alienação como componentes que interferem e exercem forte influência na construção dos sentidos.

A terceira seção “*Caminhos e Resultados da Pesquisa*” se subdivide em duas subseções: “*Percurso da Pesquisa: Método*”, na qual apresentamos o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa: abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), as participantes, os procedimentos para coleta de dados: entrevista (SZYMANSKI, 2011b) e técnica de análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009); e “*Sentidos Construídos Sobre Avaliação da Aprendizagem Escolar*”, que se subdivide em duas subseções: “*Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno: Breve Contextualização da Pesquisa de Souza (2005)*” onde apresentamos um resumo da Pesquisa desenvolvida por Souza, contextualizando-a para o entendimento da importância desta para a realização de nossa pesquisa; e na subseção denominada “*Avaliação da Aprendizagem Escolar: Da formação inicial à prática profissional*” apresentamos os resultados, análises e discussão dos dados da pesquisa, por meio de excertos de falas das participantes seguidos de análises reflexivas baseadas no referencial teórico adotado no estudo e no método de análise dos dados.

Por fim, na quarta seção “*Considerações Finais*”, apresentamos as considerações pertinentes ao estudo realizado e sua contribuição para o contexto das reflexões e práticas pedagógicas relativas à avaliação da aprendizagem escolar.

Espera-se com este estudo, colaborar com reflexões teóricas e práticas, de modo a contribuir para se pensar como a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo desenvolvida nas escolas e como o processo avaliativo desenvolvido de modo consciente e crítico é importante e pode contribuir para a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem contributivos à formação e desenvolvimento humano em suas variadas dimensões, beneficiando a todos os indivíduos envolvidos no processo educativo e conseqüentemente a sociedade.

1 MARCO INVESTIGATIVO E CONCEITUAL

[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. (LUCKESI, 2011a, p. 76).

Nesta seção abordamos primeiramente um panorama das pesquisas já desenvolvidas sobre avaliação da aprendizagem escolar, posteriormente o referencial conceitual sobre avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva de Luckesi (2011a, b, 2014), em seguida destacamos o papel de cada profissional da educação (estudado) diante do processo avaliativo e por fim a síntese histórica e legal da avaliação contemplada no âmbito nacional e local.

1.1 PESQUISAS RECENTES EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A temática da avaliação da aprendizagem escolar tem sido foco de muitas discussões e pesquisas na área educacional, de acordo com o levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no primeiro semestre de 2015. A escolha destes bancos de dados deu-se pelo fato destes agruparem em suas bases as diversas pesquisas pertinentes aos descritores pesquisados, e pela possibilidade de identificar o que vem sendo desenvolvido pelas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

Na BDTD foram localizados 38 escritos, sendo quatro correspondentes ao descritor “avaliação da aprendizagem escolar” e 34 a “avaliação da aprendizagem”. Destes, alguns constavam no Banco de Teses da CAPES, nesse sentido, foram considerados somente no primeiro banco de dados pesquisado, restando somente 30 trabalhos, entre dissertações e teses, sendo quatro correspondentes diretamente ao descritor “avaliação da aprendizagem escolar” e 26 a “avaliação da aprendizagem”. Nesta base aplicamos filtro temporal de 2005 a 2015.

A pesquisa na BDTD ocorreu com um pouco de dificuldade, devido ao fato desta base não fornecer dados completos sobre os escritos (falta do ano de publicação, nome da instituição e tipo de produção - dissertação ou tese). Para elaboração do quadro 1 foram necessárias pesquisas mais detalhadas sobre cada escrito selecionado, a fim de obter as informações necessárias para inserção no quadro. Após a leitura do resumo de cada trabalho, os mesmos foram separados em oito categorias, formadas *a posteriori* a realização do levantamento.

Quadro 1 - Produção em avaliação da aprendizagem (BDTD)

CATEGORIA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	Total
Avaliação da aprendizagem e educação inclusiva	LEÃES (2009); CHRISTOFARI (2008)	Univali; UFRGS	D	2
Avaliação da aprendizagem em componentes curriculares diversos (Língua Inglesa, Artes)	LUCENA (2006)	UFRGS	T	1
	PARDINI (2010)	USP	D	1
Avaliação da Aprendizagem na perspectiva do egresso	MACHADO (2013)	UECE	D	1
Avaliação da aprendizagem na perspectiva do professor	JUSTINO (2013); AVILA (2013); AGUIAR (2009)	UEPG; UFSM; UFC	D	3
Avaliação da aprendizagem no ensino superior (presencial e a distância)	KAWAKAME (2011); PACHECO (2007); SILVA JUNIOR (2014)	USP; PUC – SP; USP	T	3
	MENEZES (2010); SILVA (2007); MIRANDA, N. P. (2007); COSTA (2013); REHEM (2010); CALDEIRA (2006)	UFC; UFG; UFC; UEPG; UFM; PUC-SP	D	6
Práticas e processos avaliativos (escolar e institucional)	FURLANETTO (2007); MELO (2006); FURLAN (2006); WEBER (2007); RAPOSO (2006); MIRANDA, A. R. (2007); REIS (2009); MENDES (2007); OLIVEIRA (2014)	UFC; UFC; Unoeste; UFSM; UFRN; UFM; UFJF; Umesp; Uninove	D	9
Avaliação da aprendizagem: implicações e contribuições da família	ARRUDA (2014); MORAES (2008)	UPM; UCSal	D	2
Avaliação em larga escala	FONSECA (2013)	UFC	T	1
	CARVALHO (2013)	UFC	D	1
TOTAL			25 D 5T	30

Legenda: D = Dissertação; T = Tese

Fonte: Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 2015/1.

Dos 30 trabalhos encontrados na BDTD somente a dissertação de Cláudia Rodrigues Machado (2013), intitulada “Desenvolvimento Profissional de Egressos da Pedagogia do CECITEC: Caminhos da Profissão” possui relação direta com a perspectiva investigada por nós. A pesquisa busca apresentar os sentidos e significações que o Pedagogo identifica como elementos de sua formação inicial intervenientes em seu desenvolvimento profissional. O problema investigado constitui-se a partir da seguinte questão: “quais as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia?” (p. 6) O trabalho tem como objetivo geral “compreender as repercussões da formação inicial no desenvolvimento profissional.” (p. 6) Como considerações acerca do estudo realizado têm-se que

[...] a formação inicial repercute no desenvolvimento profissional segundo um conjunto de elementos com características próprias, em espaços e tempos diferenciados. [...] a formação inicial constitui poderosa conexão com o desenvolvimento profissional, representando um contexto favorável ao mesmo, pois ajudou a problematizar e refletir sua prática docente e ampliar suas possibilidades de atuação na docência (MACHADO, 2013, p. 6).

A busca pelos descritores *avaliação da aprendizagem* e *avaliação da aprendizagem escolar* possibilitou conhecer o que está sendo produzido com relação à temática da avaliação da aprendizagem escolar e nos permitiu elaborar algumas categorias para agrupar as produções encontradas: dissertações e teses. No Banco de Teses da CAPES (que agrega dissertações e teses), encontramos 127 registros, sendo 124 escritos no primeiro descritor e somente três referentes ao segundo descritor. Ao aplicar os filtros por Programas de Pós-Graduação da área de Educação (total de 74) e da Psicologia (total de três), obtivemos um total de 77 escritos. Destes, ao ler os resumos, identificamos somente 53 que efetivamente tinham enfoque nos descritores pesquisados, restando somente 56 escritos (dissertações ou teses).

Não houve filtro ou seleção temporal ou de tipo de trabalho (dissertação ou tese), sendo os 56 escritos fornecidos entre os anos 2011 e 2012, pelo recorte temporal automático do banco de dados, conforme apresenta-se a seguir:

Quadro 2 - Levantamento da Produção em Avaliação da Aprendizagem escolar (Banco de Teses da CAPES)

(Continua)

CATEGORIA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	TOTAL
Avaliação da aprendizagem e educação inclusiva	DOURADO (2011); VALENTIN (2011)	UNESP; UFC	D	02
	GERMANO (2011)	UNESP	T	01
Avaliação e Psicologia Histórico-cultural	MACEDO (2012)	UNIR	D	01
	CAVALCANTE(2011)	UFsCar	T	01
Avaliação da aprendizagem e o professor	SATO (2012)	USP	T	01
Sentidos atribuídos a avaliação/representações sociais	PACHER (2011); LOPES (2012)	FURB; UNESA	D	02
Avaliação da aprendizagem em componentes curriculares diversos (Educação Física, História, Matemática, Língua Inglesa)	SILVA, A. H. (2011); GUIMARÃES (2012)	UFB; UFU	T	02
	OLIVEIRA (2011); CURZEL (2012); MACHADO (2012); PUNHAGUI (2012); LEIMIG (2012); GONÇALVES, I. V. R. (2012); ESCUDERO (2012); SOUSA, M. I. P. (2012); PINTO (2011)	UFSM; Unilasalle; Unimp; UEL UFPE; UCP USP; UFC; PUC	D	09
Avaliação da aprendizagem e formação de professores	BARBOSA (2011); FERRAZ (2011); SANTOS (2012)	UFRGS; UFAL; PUC-PR	D	03
Avaliação da Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos	NASCIMENTO (2011); GONCALVES (2011); BARATELLA (2012);	UFES; UFPb; Uniube;	D	03
Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem	LIMA (2011)	UnB	T	01
	BUHLER (2012); VIEIRA (2011)	Unilasalle; UECE	D	02
Avaliação da Aprendizagem na perspectiva do egresso	FILHO (2011)	UNOESTE	D	01
Avaliação da aprendizagem na perspectiva do aluno	GARCIA (2011); SILVA, I. M. (2012)	UEL; Uniube	D	02
Avaliação da aprendizagem na perspectiva do professor	EVANGELISTA (2011); MATOS (2012); SIBILA (2012); LEAL (2012); NASCIMENTO (2012); ALBUQUERQUE (2012)	UFV; UFS; UEL Unesa; UEL; UnB	D	06
Avaliação da aprendizagem no ensino superior	CARVALHO (2012); MIRANDA (2012);	UFC; UCB	D	02
	FREITAS (2011)	UFBA	T	01

(Conclusão)

CATEGORIA	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TIPO	TOTAL
Práticas avaliativas (escolar, institucional)	VALES (2011); LIMA, J. G. (2011); SANTOS, F. L. S. (2012); SANTOS, C. B. (2011); FAVARAO (2012); FALEIROS (2012)	USP; UFC; UFMA; UFC; UEL; Uniube	D	06
	NUNES (2012); PITOMBEIRA (2012); ALVES (2012)	UFES; UFC; UFRJ	T	03
Instrumentais/procedimentos de avaliação	OLIVEIRA, A. M. (2011); CARMINATTI (2012); BATISTA (2011)	UNESP; UDESC; UNESP	D	03
Avaliação e produção científica	BORGES (2011); POLTRONIERI (2012)	PUC-Campinas	D	02
Avaliação em larga escala	SILVA, C. V. A. P. (2011)	UFPB	D	01
	OLIVEIRA, J. C. (2012)	UFC	T	01
TOTAL			45 D 11 T	56

Legenda: D = Dissertação; T = Tese

Fonte: Levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES, 2015/1.

Encontramos no total, nas duas bases de dados pesquisadas, 86 trabalhos, distribuídos em quase uma década (2006-2014), o que revela que a produção em avaliação da aprendizagem não é muito significativa, ainda mais se considerarmos as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Psicologia e o enfoque temático de nossa pesquisa, encontrado somente em cinco trabalhos localizados nas categorias que denominamos de: “Avaliação e Psicologia Histórico-Cultural”, “Sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem/representações sociais” e “Avaliação da aprendizagem na perspectiva do egresso”.

Apresentaremos uma síntese dos cinco trabalhos que possuem correlação com a temática ou o viés de nosso estudo. Primeiramente evidenciamos a dissertação de Marasella Del Cármen Silva Rodrigues Macedo (2012), intitulada “A Avaliação da Aprendizagem Escolar na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” que aborda a avaliação da aprendizagem na perspectiva teórica (pesquisa bibliográfica), estudando a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a avaliação da aprendizagem escolar. O *problema* de pesquisa centra-se na seguinte questão: “Como a Psicologia Histórico-Cultural poderá contribuir para a formação da consciência de professores e alunos capazes de avaliarem a própria conduta, promovendo a sua inserção no gênero humano por meio da escola?” e o *objetivo* central é “analisar a avaliação da aprendizagem escolar, relacionando-a aos condicionantes históricos e culturais inerentes à atividade educativa e social, por meio de um estudo teórico.” Os resultados da pesquisa apontam que:

a Psicologia Histórico-Cultural pode fornecer subsídios teórico-metodológicos que contribuem para a constituição da consciência dos professores com vistas à formação da concepção da avaliação da aprendizagem escolar como mediação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, resultando em caminhos para a formação do pensamento dialético, partindo de reflexões acerca da realidade e do

que seja passível de transformação no sentido da superação da avaliação interpretada e aplicada apenas como instrumento de progressão, que tem como principal aporte as provas, testes e exames. A avaliação totalizante pode representar o início do percurso para a inserção de indivíduos singulares na coletividade para o agenciamento de novas reflexões que resultem no devir humano e social. (MACEDO, 2012, p. 9).

A tese de Leila Pacheco Ferreira Cavalcante (2011), “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Área de Saúde: Unidade de Produção de Sentidos sob a Perspectiva Histórico-Cultural” teve como objetivo “identificar e analisar os discursos e os sentidos da avaliação da aprendizagem produzidos em meio às relações entre professores e alunos de graduação em Enfermagem e Medicina.” (p. 7) Os sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem foram: “[...] instrumentos de coerção e controle, e os que a direcionam como estratégia essencial à qualidade do ensino, reconhecendo que as condições sociais são determinantes na produção do conhecimento.” (p. 7) Os resultados da pesquisa apontam que a avaliação constitui-se como elemento essencial do planejamento, da orientação da gestão pedagógica, para o desenvolvimento institucional, porém “[...] não conseguem fazer dela uma ferramenta apropriada para diagnosticar as deficiências do ensino e suas implicações na aprendizagem.” (p. 7) A título de conclusão, os professores

[...] questionam a pertinência da avaliação que praticam e dos instrumentos que dispõem para identificar se o aluno aprendeu ou não. Atribuem a insuficiente formação para o exercício da docência como elemento responsável pela vaga compreensão que possuem dessa situação, bem como pela deficiência de habilidades para lidar de forma apropriada com a avaliação e confirmam a inexistência de condições objetivas de trabalho que lhes proporcionem esse aprendizado na medida equivalente às especificidades da área que atuam (CAVALCANTE, 2011, p. 7).

Jean Carlos Pacher (2011) desenvolveu a dissertação intitulada: “Efeitos de Sentidos de Avaliação da Aprendizagem para Alunos da Educação de Jovens e Adultos”. A pesquisa tem como objeto de investigação a Avaliação da Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, com foco no discurso dos alunos. A questão problema do estudo foi: “Quais os efeitos de sentidos de avaliação da aprendizagem para os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos?” (p. 7). O objetivo da pesquisa era “compreender os efeitos de sentidos que os alunos, jovens e adultos, atribuem à avaliação da aprendizagem nesta modalidade de ensino.” (p. 7). A pesquisa contou com a participação de cinco sujeitos, tendo como instrumental de coleta de dados o questionário e desenhos produzidos pelos participantes. O método de análise dos dados foi a Análise do Discurso. Como considerações do estudo têm-se três sentidos atribuídos à avaliação: como compensação; como legitimadora da aprendizagem e do conhecimento; como socialização de aprendizagem. O primeiro refere-

se ao fato de “[...] ser uma atividade que esconde as carências de aprendizagem, bem como por ser uma dívida do Estado com aqueles que não concluíram os estudos.” (p. 7) Referente a legitimação, mencionam a questão da nota. O sentido de socialização remete as relações que se estabelecem nesse processo, juntamente os professores, com os colegas de classe, com a escola e com a sociedade.

Maria Tereza Lyra Lopes (2012) desenvolveu a dissertação “Representações Sociais de Avaliação da Aprendizagem por Pais e professores de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. A pesquisa teve como objetivo “[...] buscar indícios das representações sociais construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por pais dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem” (p. 5). Como resultados, a autora apresenta que

Embora os professores defendam a avaliação formativa em seus discursos, os significados atribuídos pelos professores à avaliação da aprendizagem estão condensados pela metáfora “a avaliação é como se fosse um mal necessário”, pois é o meio mais rápido e mais fácil de avaliar a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação se refere à tipologia somativa, já conhecida e vivenciada pelos docentes, ainda sendo o veículo de comunicação mais frequente entre professores e responsáveis (LOPES, 2012, p. 5).

Os significados atribuídos pelos pais à avaliação da aprendizagem mostram que estes consideram que “[...] a melhor forma de avaliar é a verificação do conhecimento realizada por meio de provas e testes, porque não apenas incentivam os estudos, como comprovam o nível de aprendizagem que vai garantir o sucesso profissional de seus filhos.” (LOPES, 2012, p. 5).

Francisco Barbosa do Nascimento Filho (2011), “Diálogo com os Egressos do Curso de Turismo da Unoeste: Um Percorso de Autoavaliação”. A pesquisa teve como objetivo “investigar a forma como os egressos do Curso de Turismo da Unoeste percebem o papel que o curso desempenhou na sua formação profissional” (p. 7). Como resultados do estudo notou-se que “[...] enquanto eram alunos, a maioria nutria expectativa da inserção do profissional na área de turismo; hoje, como egressos, a metade está fora da área do bacharelado; apenas 33,3% dos egressos manifestaram-se como plenamente satisfeitos com o curso.” (p. 7) Os estudantes sugeriram mudanças para melhoria do curso “[...] o foco foi em atividades práticas, parecendo traduzir uma visão tecnicista do Projeto Político Pedagógico do curso.” (p. 7). A pesquisa contribuiu para identificação da necessidade de repensar as linhas do curso.

Com o objetivo de identificar pontos semelhantes e diferentes entre os estudos produzidos e resumidamente trazidos aqui e o nosso, elaboramos o quadro 3.

Quadro 3 - Comparativo entre as convergências e divergências dos trabalhos pesquisados com a pesquisa desenvolvida

TÍTULO	AUTOR	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS
Desenvolvimento Profissional de Egressos da Pedagogia do CECITEC: Caminhos da Profissão	Cláudia Rodrigues Machado (2013)	- Estudo da avaliação na perspectiva de egressos do curso de Pedagogia; - Tem como objeto de análise a repercussão da formação inicial no desenvolvimento profissional	Metodologia: Estudo de caso
A Avaliação da Aprendizagem Escolar na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	Marasella Del Cármen Silva Rodrigues Macedo (2012)	- Estudo da avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.	Estudo somente na Perspectiva teórica
Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Área de Saúde: Unidade de Produção de Sentidos sob a Perspectiva Histórico-Cultural	Leila Pacheco Ferreira Cavalcante (2011)	- Estudo da avaliação da aprendizagem na perspectiva dos sentidos e da Psicologia Histórico-Cultural.	- Enfoque na área de saúde; - Participantes: professores e alunos
Efeitos de Sentidos de Avaliação da Aprendizagem para Alunos da Educação de Jovens e Adultos	Jean Carlos Pacher (2011)	- Estudo da avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos sentidos.	- Método de análise: Análise do Discurso.
Representações Sociais de Avaliação da Aprendizagem por Pais e professores de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Maria Tereza Lyra Lopes (2012)	- Estudo da avaliação da aprendizagem; - Utilização do método da análise do conteúdo; - Tem Luckesi como um dos autores para abordar a avaliação da aprendizagem escolar.	- Foco nos sentidos construídos pelos professores e pelos pais de alunos; - Aborda a avaliação da aprendizagem escolar em várias perspectivas.
Diálogo com os Egressos do Curso de Turismo da Unoeste: Um Percurso de Autoavaliação	Francisco Barbosa do Nascimento Filho (2011)	- Estudo da avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva do egresso; - Estuda a contribuição do curso de formação inicial para a atuação profissional	- Ênfase do curso pesquisa em outra área; - Pesquisa de abordagem quantitativa; - Uso de questionários como instrumento de coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizada da BDTD e no Banco de Teses da CAPES, 2015/1.

Silva (2015) alerta em seu estudo que a maioria dos professores pesquisados não produz textos aliando teoria e práticas avaliativas, não lê, não busca formação continuada no campo da avaliação da aprendizagem escolar. O autor destaca ainda que a maior base conceitual, teórica e prática que tiveram com relação ao processo avaliativo, ocorreram durante a formação inicial. Torna-se imprescindível que os protagonistas desse processo contribuam com a produção na área, a fim de buscarem uma maior aproximação com teorias de avaliação e agreguem suas práticas.

Considerando a avaliação por si só, como uma prática utilizada há muito tempo pelos seres humanos “ainda que apenas para a sobrevivência”, esta atividade “foi levada a outros campos mais complexos da atividade dos homens e foi traduzida pela escola como critério

para a identificação dos potenciais dos estudantes para a concretização da sua promoção.” (MACEDO, 2012, p. 37). É nesse contexto, que a avaliação da aprendizagem escolar se constitui como tal, de forma sistematizada e devido às várias contradições legais, documentais e de prática, que esta temática necessita ser discutida.

1.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A avaliação no contexto educacional contempla vários tipos: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional, avaliação de programas e projetos educacionais, avaliação do sistema educacional e avaliação do currículo (SOUZA, 2005).

Nosso objetivo nesta subseção é discutir os aspectos relativos à avaliação da aprendizagem escolar, baseando principalmente nas ideias de Luckesi, para quem:

Não se obtém resultados novos e positivos sem um largo e eficiente investimento cotidiano em sua conquista. A conquista é diária, passo a passo, com dedicação consistente. Acolher e investir na escola, acolher e investir no educando são atos que, no cotidiano escolar, fazem a diferença em termos de resultados bem-sucedidos. (LUCKESI, 2011a, p. 187).

A avaliação da aprendizagem escolar deve superar as questões estritamente relativas às notas, uma vez que o enfoque quantitativo que é atribuído a ela pouco diz sobre a aprendizagem. Sobre esse ponto de vista, Luckesi (2014, p. 100-101) afirma que o “[...] verdadeiro significado da aprendizagem na escola, que é a formação do ser humano, como pessoa, cidadão e como profissional. Notas escolares não formam, mas aprendizagem sim.” A avaliação precisa ser pensada como um processo contínuo do ato pedagógico, que tem sua parcela de contribuição para a superação de um pensamento por outro, no sentido de promover o desenvolvimento. De acordo com Cavalcante (2011, p. 7) o processo de avaliação da aprendizagem escolar “[...] deveria ser compreendido como atividade coletiva mediada pelos sujeitos que compõem a atividade de ensino.”

A escolha de Luckesi para embasar a pesquisa deu-se pela abordagem que ele faz acerca da avaliação, enxergando-a como um componente do ato pedagógico imprescindível que tem seus desdobramentos e acrescenta detalhes importantes na relação professor-estudante, tanto na aprendizagem quanto na vida. Outro fator é a compreensão do autor acerca do processo avaliativo, trazendo uma perspectiva crítica e reflexiva de formação do sujeito em sua condição de ser social inserido em uma dada realidade e seu destaque no campo da

avaliação escolar brasileira pela dedicação de seus estudos há mais de quatro décadas no campo da avaliação da aprendizagem.

Na concepção de Luckesi (2011a, 2011b), a avaliação da aprendizagem deve ser diagnóstica⁶, uma vez que, por meio dela, é possível identificar as falhas e acertos durante o processo, isto é, o que precisa ser melhorado, revisto e refletido, a fim de, com base nas constatações que a avaliação possibilita, agir e redimensionar suas ações para que o principal objetivo seja alcançado: a apropriação do conhecimento.

Além da função diagnóstica, a avaliação da aprendizagem também é composta pelo acompanhamento, que implica na intervenção na realidade. Por essa razão, a avaliação compreende também "*uma tomada de posição, que conduz a uma intervenção, se necessária.*" (LUCKESI, 2011b, p. 291, grifos do autor).

A avaliação por si, não é um fator natural da escola e é um termo que possui muitos significados a depender do contexto em que é utilizada. Avaliar em um sentido mais generalizado significa “estabelecer o valor ou o preço de” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 79). Partindo para um conceito mais elaborado, “[...] o termo *avaliação*, etimologicamente, tem a ver com qualidade. Ele provém de dois componentes latinos – *a* e *valere* – que, juntos, significam “atribuir valor a alguma coisa”, isto é, atribuir qualidade a alguma coisa” (LUCKESI, 2011b, p. 417). Mas, nem sempre o termo avaliação é compreendido qualitativamente. A ênfase, muitas vezes, prepondera no aspecto quantitativo, já que, de modo geral, se leva em consideração o valor, como algo numérico.

Fazendo uma interlocução com Saul (2000), a autora traz a ideia da avaliação de abordagem quantitativa como aquela que se pauta em objetivos comportamentais, análise de sistema e na tomada de decisões, sendo que “[...] os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem” (SAUL, 2000, p. 45).

Convertida em avaliação da aprendizagem no contexto escolar, ela deve ser entendida como processo contínuo que ocorre paralelamente às demais atividades, mas não se encontra nela o fim da atividade educativa. O que diferencia a avaliação escolar das demais práticas avaliativas de outros contextos e profissões é o objeto. Para Moretto (2001, p. 93), “O sistema escolar gira em torno desse processo e, tanto os professores como os alunos, se organizam em função dele”. Todavia, a avaliação da aprendizagem caracteriza-se como um importante

⁶ De acordo com Luckesi (2011b, p. 278), “Do ponto de vista etimológico, a palavra diagnosticar tem sua origem em dois termos gregos: *gnosis* (conhecer) + *dia* (através de). ‘Conhecer através de’ significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade”.

“componente do ato pedagógico” que serve às diversas atividades escolares e tem como foco a aprendizagem do educando.

Saul (2000, p. 46) diz que: “A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes.”

Um dos maiores problemas da avaliação na escola refere-se à apropriação de seu conceito e a prática. Segundo Luckesi (2011b, p. 210), “[...] fomos incorporando, em nosso cotidiano escolar, a expressão ‘avaliação da aprendizagem’, porém não fomos, ao mesmo tempo, modificando nossa prática.” Avaliar requer estudo, dedicação e reflexão sobre o ato pedagógico.

Assim como a escola possui uma função, a avaliação também. Esta deve ter como foco a tomada de decisões, e deve avaliar não só o estudante, mas também a prática pedagógica do professor e a escola como um todo. Para Lopes (2012) o ato de avaliar é uma tarefa complexa e desafiante para o avaliador, pois “[...] envolve a utilização de julgamentos, tomadas de decisão, de juízos de valor e de escolhas.” É importante lembrar que a escola é constituída por diversas relações e por seus atores que envolvem desde a pessoa que recebe os estudantes no portão ao professor que lida mais diretamente com eles em sala de aula. Estes devem trabalhar em busca de um objetivo comum, dividir responsabilidades e serem coautores do processo educativo. Nessa direção, todos são envolvidos no ato avaliativo, mesmo que os resultados da avaliação seja responsabilidade do professor.

A avaliação da aprendizagem possui uma essência histórica e social que deve ser levada em consideração, em razão de esta ter marcado vários momentos escolares, sendo utilizada como castigo, ameaça, coerção, dentre outras formas de utilização de poder. (LUCKESI, 2011a). Não que hoje esse enfoque punitivo não faça parte da avaliação da aprendizagem escolar, mas podem estar presentes de uma forma mais velada como as ameaças verbais ou até mesmo através de práticas restritivas ou mesmo punitivas.

Preocupa-nos a ênfase que possui os aspectos quantitativos na avaliação da aprendizagem escolar. Esse caráter da avaliação busca atender a um sistema de ensino que quer da escola resultados, geralmente numéricos, preferencialmente como bons índices de aprovação ou rendimento na promoção escolar, para mostrar à sociedade o sucesso da escola e assegurar recursos que estão relacionados ao desempenho escolar dos estudantes. Luckesi (2011a, p. 36) ressalta que

O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries

de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem torna-se então uma prestação de contas valorativa à sociedade, aos pais e à escola. É preciso que os profissionais da educação tenham clareza com relação às finalidades, resultados e a quem estes servirão para ter um plano com intenções conscientes que oriente essa ação tão importante no contexto escolar.

Avaliar a aprendizagem escolar não é uma tarefa fácil ao professor, visto que exige um planejamento prévio e que ele pense na execução dessa atividade pedagógica para além da mensuração de determinado conteúdo ensinado e aprendido pelo educando. A avaliação deve promover a reflexão e superação de um pensamento e conhecimento por outro, o que indiretamente possibilita o pleno desenvolvimento do educando e de suas funções psíquicas superiores. Orientar quem avalia também é muito complexo. Levando em consideração que a prática avaliativa subsidia o que está em construção, esta caracteriza-se por ser “[...] uma *prática rigorosa de acompanhamento do educando*, tendo em vista sua aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.” (LUCKESI, 2011b, p. 376, grifo do autor).

Existem várias formas de avaliar a aprendizagem do educando, mas, muitas vezes, a prática avaliativa se converte na prática do exame. Luckesi (2011b) destaca que a postura pedagógica do professor é que direciona para a avaliação ou o exame, pois estes, não são direcionados somente pelos instrumentos avaliativos. O exame tem seu foco no resultado final, isto é, a nota, enquanto a avaliação centra-se em todo o processo, portanto, na aprendizagem. Nesse sentido, Luckesi (2011a, p. 41) ressalta então que “[...] uma relação entre sujeitos – professor e aluno – passa a ser uma relação entre coisas: as notas.”

Se a avaliação da aprendizagem escolar tem tido como foco a nota, o processo de ensino não se relaciona com a aprendizagem. A nota por si só não coloca em evidência os elementos de superação da aprendizagem, nesse sentido também não contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Martins (2013, p. 79) “[...] o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura.” Por meio de um olhar mais atencioso para essa questão, é possível avaliar para além da mensuração, com foco na qualidade do aprendido, visando uma superação. Nessa direção, Luckesi (2011b, p. 208) afirma que “O aproveitamento não vem nem da ameaça nem do medo

da reprovação, mas sim de uma orientação e/ou reorientação consistentes e constantes da aprendizagem, mediante adequados procedimentos de ensino.”

Na recuperação, busca-se recuperar a nota baixa e não a aprendizagem (LUCKESI, 2011b). O mais preocupante é que esse enfoque valorativo com relação à avaliação da aprendizagem encontra-se dentro do contexto escolar e fora dele. Na contra mão dessa perspectiva Luckesi (2011b, p. 198) analisa que a avaliação é dinâmica, enquanto que a nota é estática, e considera que a avaliação deve ter uma perspectiva diagnóstica, pois o

[...] diagnóstico é dinâmico, à medida que subsidia o gestor a investir na ação, tendo em vista a melhoria de sua qualidade. Classificar um objeto é uma escolha do avaliador, o que implica que não é constitutiva da avaliação. Um objeto avaliado pode até ser classificado, porém não pertence à avaliação essa característica.

O conceito e forma de concretização da avaliação da aprendizagem na escola estão em constante mudança, porque a avaliação não ocorre isoladamente dentro dos muros da escola, ela acompanha as mudanças culturais e histórico-sociais. Luckesi (2011b, p. 211), analisa que,

A compreensão e a mudança dos conceitos são importantes, porém significam muito pouco ante a necessidade da mudança de condutas. Compreender intelectualmente é o ponto de partida para a mudança, porém permanecer só nessa compreensão é muito pouco para proceder às transformações necessárias. Importa compreender e, ao mesmo tempo, agir. A prática da avaliação da aprendizagem exige um conceitual novo, assim como recursos técnicos novos – entretanto, mais que tudo isso, exige uma atitude nova, um modo de ser: o modo de ser do educador que avalia.

Avaliar a aprendizagem requer que o educador ofereça condições para que o estudante se desenvolva e se supere. Ele deve atuar como um mediador dos signos⁷ culturais e não como um medidor da aprendizagem, por meio do processo de ensino. Para Vigotski (1995, p. 148), as relações mediadas dos homens estão em um nível mais elevado do desenvolvimento “[...] cuja característica fundamental é o signo através do qual se estabelece a comunicação”.⁸ Avaliar então se constitui como a investigação da qualidade, e esta não remete apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também à prática pedagógica do professor. Assim sendo,

⁷ Para Vigotski (1995, p. 83) “Denominamos signos os meios de estímulos artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que têm a função de autoestímulo; aportando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá comumente a essa palavra. [...] todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e que é utilizado como meio para controlar a conduta – própria ou alheia – é um signo.”

No original: “Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio, y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. [...] todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo.” (VIGOTSKI, 1995, p. 83).

⁸ No original: “[...] cuyo rasgo fundamental es el signo gracias al cual se establece la comunicación”. (VIGOTSKI, 1995, p. 148).

“[...] os exercícios que são executados na prática da avaliação podem e devem ser tomados como exercícios de aprendizagem” (LUCKESI, 2011a, p. 210).

Um aspecto importante para reflexão é sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos. “Muitas vezes as questões são elaboradas muito mais para confundir os educandos em suas respostas do que para saber se aprenderam o que foi ensinado.” (LUCKESI, 2011b, p. 324). Entretanto, qual a verdadeira intenção do professor ao criar um instrumento de avaliação que tem como objetivo prejudicar o estudante? A avaliação perde então seu foco e passa a não auxiliar o desenvolvimento e a formação da autonomia do educando. Ter claro o objetivo que se quer alcançar se faz essencial nesse processo, pois

Por vezes, nossos desejos são confusos e, em consequência, nossa ação também o será. Para chegarmos a resultados efetivos decorrentes de determinada ação, necessitamos ter nossos desejos configurados com clareza e assumidos conscientemente, assim como os meios pelos quais chegaremos aos resultados desejados (LUCKESI, 2011b, p. 23-24).

A avaliação não deve servir somente ao professor. Buscar um instrumento que facilite a correção ou a aplicação não é adequado. Os instrumentos avaliativos são essenciais para a ampliação da capacidade do professor em observar a realidade. Conforme a concepção de Luckesi (2011b, p. 306), “[...] instrumentos elaborados insatisfatoriamente geram prejuízos para todos: educandos, docentes, escola, pais, sistema de ensino, sociedade”.

Os instrumentos contribuem para que o professor reflita também sobre a sua atuação.

[...] será que as aulas que nós, educadores, realizamos foram bem conduzidas em termos de conteúdo, de metodologia didática, de relacionamento com os educandos? Será que o espaço e o tempo foram adequados para que a aprendizagem se fizesse? Será que o material didático utilizado foi adequado para o ensino-aprendizagem desse determinado conteúdo? (LUCKESI, 2011b, p. 374).

Diante dos fatores destacados, evidencia-se que os “instrumentos de coleta de dados sobre o desempenho do educando”, como diz Luckesi (2011b, p. 295), têm uma importante função, a de dar base para a descrição da realidade. Conseguirão ser instrumentos satisfatórios se forem coerentes às ações educativas previstas no projeto pedagógico da escola e no planejamento do ensino.

Refletir sobre a própria prática não é um exercício fácil, mas é necessário e, mesmo identificando os problemas, o importante é não culpabilizar este ou aquele, mas buscar soluções conjuntas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, afinal, a avaliação é subsidiária a toda ação pedagógica. Segundo Leite (2006, p. 8-9),

[...] a relação que se estabelece entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares) é, também, de natureza afetiva e depende, em grande parte, da história e da qualidade da mediação desenvolvida pelos agentes culturais, entre os quais se destaca o professor.

É preciso acreditar na capacidade do estudante em aprender. Por vezes, o fato de um estudante não ter um comportamento desejável não significa que ele não esteja aprendendo ou não possua a capacidade e interesse. Como adulto da relação pedagógica, o professor deve agir como tal, mediando a formação do educando e convidando-o à aprendizagem. Luckesi (2011b, p. 61) evidencia ser preciso compreender que

[...] o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida. Isso quer dizer que, se ele aprende, conseqüentemente se desenvolve; se não aprendeu ainda, pode aprender, se houver investimento para que aprenda.

Por vezes lança-se sobre o estudante um olhar faltoso, onde só se enxerga o que lhe falta e as suas falhas durante o processo, mas é preciso permitir que o estudante manifeste o que sabe e valorizar esse saber. Partindo da premissa da teoria de Vigotski, todo ser humano pode aprender, desde que lhe sejam oferecidas as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Desse modo, “[...] a avaliação, por ser diagnóstica, é *inclusiva*, desde que é utilizada subsidiariamente no processo de ensinar e aprender, o que implica na concepção de que ninguém pode ou deve permanecer sem aprender. O ato de avaliar ‘traz para dentro’.” (LUCKESI, 2011b, p. 199).

Atualmente um dos maiores desafios destacados por profissionais da educação é com relação aos educandos com deficiência (BENEVIDES, 2011; VALENTIN, 2011), onde se destaca a questão do acesso, da aprendizagem, da avaliação e do acompanhamento no contexto escolar. Mas é preciso refletir sobre a preparação da escola para atender com qualidade a todos os educandos, o que já é um grande desafio para as escolas. De acordo com Vigotski (1995, p. 42):

O defeito, ao provocar um desvio do tipo biológico humano estável, ao produzir a deterioração de algumas funções, o erro ou a alteração de órgãos – e com isso a reestruturação mais ou menos essencial de todo o desenvolvimento sobre algumas novas bases, de acordo com um novo tipo – prejudica, naturalmente, o curso normal do estabelecimento de uma criança na cultura. Não podemos nos esquecer de que a cultura está adaptada para um ser-humano normal, típico, está acomodada a sua constituição e que por isso o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito, não pode estabelecer-se direta ou indiretamente na cultura, como na criança normal.⁹

⁹ No original: “El defecto, al provocar una desviación del tipo biológico humano estable, al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos - y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a un tipo nuevo - vulnera, naturalmente, el curso

Ao analisar os resultados apresentados pelos estudantes com ou sem deficiência é essencial que sejam revistas as possibilidades que lhes foram dadas para desenvolver-se e as condições que cada um tem. Se durante o processo avaliativo o estudante não obteve resultados satisfatórios, há uma gama de situações e fatores que devem ser levados em consideração e muitas atitudes a serem tomadas. A avaliação serve como diagnóstico e, por isso, deve orientar as ações do professor ou qualquer outro profissional da educação. Estes devem levar em consideração fatores condicionantes como: “[...] disfunção emocional do educando, carência de pré-requisitos, qualidade das atividades docentes, assim como do material didático utilizado, sem esquecer fatores como as condições físicas e administrativas da escola em que o educando está matriculado, o regime escolar” (LUCKESI, 2011b, p. 182-183).

Observar os fatores externos à escola e identificar as influências destes nos resultados não satisfatórios dos estudantes não é buscar justificativa para a não aprendizagem a partir de um fator externo a ela, mas diagnosticar a não aprendizagem para poder reorientá-la (LUCKESI, 2011b). Afinal, a escola está inserida no contexto social e precisa enxergar outras variáveis que não se limitam aos seus muros.

Tendo como premissa de que a avaliação da aprendizagem escolar é uma atividade que possui foco na relação com o outro, esta relação precisa ser saudável. Neste sentido, em todo e qualquer momento avaliativo o diálogo deve se fazer presente, tendo em vista que “O diálogo possibilita o entendimento e a ‘negociação’ [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 204).

Uma questão muito recorrente nas avaliações é a supervalorização do “acerto” e a condenação pelo “erro”. O professor deve sim valorizar o que foi positivo, mas também é possível destacar o que foi negativo sem desqualificar ou humilhar o estudante, pois a partir do momento em que

[...] o estudante souber que, ao responder a um instrumento de coleta de dados para avaliação, sua aprendizagem está sendo investigada para ser ajudado e não para ser punido, não sentirá necessidade da “cola”. Ao contrário, procurará revelar efetivamente o que aprendeu e o que ainda não aprendeu, a fim de ser auxiliado na obtenção dos melhores resultados possíveis (LUCKESI, 2011b, p. 416).

Muitas vezes ao se falar em avaliação, logo vem à cabeça das pessoas um instrumento avaliativo: a prova. Geralmente isso acontece devido à prática do exame nas escolas. Nesse

normal de arraigo del niño en la cultura. No debe olvidarse que la cultura está adaptada para un ser humano normal, típico, está acomodada a su constitución y que por tanto el desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como en el niño normal.”

tipo de avaliação não é levado em consideração o processo de aprendizagem, já o peso recai somente sobre o desempenho final (LUCKESI, 2011b).

É importante evidenciar que o principal foco da escola deveria ser a promoção da aprendizagem do estudante, porque, conforme Luckesi (2011b, p. 187),

Dentro da escola, o educando não está concorrendo a nada, mas os exames são praticados de igual forma, como se ele estivesse concorrendo a alguma coisa [...]. O candidato que se submete a um concurso está em busca de uma vaga; na sala de aula, o estudante está somente em busca da aprendizagem.

Dentro de todo esse contexto, um aspecto muito importante que pode contribuir para a clareza do processo avaliativo é a definição de critérios. Estes demonstram as expectativas do professor e servem para orientar o estudante, de modo que este saiba quais critérios serão levados em consideração para avaliar a sua aprendizagem. São os critérios previamente declarados ou planejados que direcionam o ensino e a prática avaliativa. Nesse sentido, Luckesi (2011b, p. 411) destaca que “Os critérios que definem *o que* ensinar e *o que* aprender e a sua qualidade desejada determina *o que* e como avaliar na aprendizagem escolar.”

Uma das questões fundamentais que deve ser refletida pelos professores é o fato de a avaliação da aprendizagem não ter como foco a aprovação ou reprovação, tal como citado por Luckesi (2011b, p. 212): “Ser aprovado é consequência e não ponto de partida.”

A avaliação da aprendizagem baseia-se na descrição, tal como citado por Luckesi (2011b, p. 278): “Assim como não há possibilidade de fazer ciência sem descrição da realidade investigada, não há possibilidade de efetuar a avaliação de alguma coisa sem a sua descrição.” Por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados, o docente busca apreender a descrição da realidade a partir do desempenho manifestado pelos educandos, seja no campo cognitivo, afetivo e motor.

A avaliação é diagnóstica e o exame classificatório (LUCKESI, 2011b). Cada um possui um foco específico e o que os norteia são os objetivos. Nessa perspectiva Luckesi (2011b, p. 294) diz que “Os exames devem ser reservados para as situações seletivas, não para a sala de aula, espaço de aprendizagem.”

O fato de se utilizar nas avaliações instrumentos de coleta de dados estruturados não a caracteriza como exame. O que define se os atos praticados são exames ou avaliação são as ações pedagógicas e não se restringem a utilização de recursos técnicos para coleta de dados (LUCKESI, 2011b). Uma das formas mais coerentes para se descrever a realidade é a utilização de instrumentos, pois a observação, pode até permitir alguma descrição, mas “Diretamente, olhando para o educando, sentado em sua carteira, quieto, sem agir, não há

como ter ciência do que ele aprende (ou não) sobre esses conteúdos.” (LUCKESI, 2011b, p. 303).

Considerando-se que “*a concepção pedagógica guia todas as ações do educador*” (LUCKESI, 2011b, p. 27, grifos do autor) uma boa formação, seja ela inicial, em serviço ou continuada, torna-se fundamental. Pensar na formação inicial ou continuada implica em pensar em discussões teóricas, mas também em aplicação de atividades práticas e reflexivas sobre a atuação do professor. Nessa direção diz Luckesi (2011b, p. 220),

Muitas vezes compreendemos novos conceitos e discursamos sobre eles, mas nossa prática permanece atrelada a um modo comum, antigo e insatisfatório de agir, pois que, em grande parte de nossos dias de vida, somos guiados pela atuação do nosso inconsciente. Mudar hábitos é uma das condutas mais difíceis em nossa vida [...].

Toda mudança pressupõe desafios e, não diferentemente, a mudança de prática constitui-se como uma das principais resistências por parte dos profissionais em educação. Esse processo torna-se complexo pelo fato de envolver alterações para além das técnicas e metodologias. A mudança da prática de examinar para a prática de avaliar

[...] Implica muito mais: implica mudança de atitude, de postura, que significa novo modo de ser e de viver, um modo filosoficamente comprometido de relacionar-se com a prática educativa e com os educandos na perspectiva de uma escola de qualidade, para que todos se apropriem dos conteúdos socioculturais mais significativos por meio de uma relação construtiva educador-educando. (LUCKESI, 2011b, p. 262).

Muitos fatores influenciam no desafio de se promover mudança em avaliação da aprendizagem escolar e na resistência dos professores de superação do ato de examinar para o de avaliar. O autor destaca quatro fatores:

- 1) a replicação psicológica por parte do educador daquilo que ocorreu com ele em sua vida pessoal e escolar;
- 2) as relações de poder administradas no espaço microssocial da escola que sustentam o modelo macrossocial;
- 3) os efeitos da herança histórica que temos dos exames presentes em nossas ações cotidianas de ensino;
- 4) o modelo autoritário e excludente da sociedade burguesa na qual vivemos, que os exames reproduzem (LUCKESI, 2011b, p.261).

A prática pedagógica por vezes centra-se em aspectos examinativos, “[...] uma vez que estes oferecem, de forma subjacente ao ato pedagógico, possibilidades de exercício da autoridade e do controle disciplinar. (LUCKESI, 2011b, p. 231). As características de poder e controle atribuídas à avaliação faz com que esta perca a característica de avaliação e converta-se em prática de exame, perdendo-se o foco nos processos de ensino e de aprendizagem.

Evidencia-se, a partir das questões discutidas, a importância de refletir sobre a função da avaliação da aprendizagem escolar. A percepção dos docentes e gestores implica na concretização da avaliação da aprendizagem na escola, para isso uma boa formação torna-se essencial. Os profissionais da educação são atores importantes no processo de escolarização e, principalmente, no que tange a avaliação da aprendizagem escolar, em função de que os resultados desta geram ônus e bônus para todos.

Sabe-se que as práticas baseiam-se nas experiências vividas e nos conceitos formados e adquiridos durante a trajetória de vida. Essas experiências contribuem e influenciam na formação da postura profissional, porém é preciso ter consciência¹⁰ e cuidado para que ela não a determine, pois as práticas não podem ser traduzidas ou meramente repetidas da forma como as vivenciaram, sendo preciso considerar cada fato em seu contexto e fazer adaptações e reflexões acerca dos mesmos. A razão disso é que “[...] o ser humano de hoje já não é o dos períodos históricos anteriores, assim como não será o de amanhã; ele é o ser humano de hoje.” (LUCKESI, 2011b, p. 33).

Deve-se ter o cuidado para não se repetir nos atos pedagógicos as velhas fórmulas praticadas conosco na escola, pois geralmente estas fazem com que os velhos problemas tornem-se cíclicos. Desta forma, encontramos base nas palavras de Luckesi (2011b, p. 218): “Como estudantes, certamente fomos mais examinados que avaliados e, como educadores, será comum entre nós termos iniciado nossas atividades docentes mais como examinadores que como avaliadores, se é que ainda não permanecemos nessa mesma postura.”

A prática pedagógica da avaliação da aprendizagem escolar não pode ser norteadas somente pelas sistematizações e prescrições da vida escolar que se teve. Sabe-se que o vivido deixa muitas marcas, guia o pensar e o agir, e contribui para a formação da pessoa e do profissional, mas as experiências devem se atrelar a base de conhecimento teórico adquirido durante a formação inicial e continuada para guiar a prática, pois tal como evidenciado por Luckesi (2011b, p. 271), “Nenhum ato humano se dá num vazio teórico.”

O conhecimento dos aspectos legais que regem a avaliação da aprendizagem é imprescindível aos profissionais da educação, mas é preciso levar em consideração que, além dos fatores legais, o professor também é guiado por uma orientação teórica que embasa sua prática e esta, geralmente, é adquirida na formação. Portanto,

Da mesma forma, como qualquer outra prática humana, o ato de avaliar a aprendizagem só fará sentido se compreendido e realizado segundo um corpo

¹⁰ Ao nos referirmos a consciência, estamos falando do processo de internalização do social (LEONTIEV, 1988), que não é um fator natural, ou desencadeado pelo fator biológico ou psicológico por herança genética.

teórico, o qual, a nosso ver, deve ser consciente, ainda que, em muitos casos, a prática se efetive de modo automático, inconsciente (LUCKESI, 2011b, p. 272).

A ideia trazida por Luckesi remete a importância do aporte teórico para embasar a prática e também para modificá-la, transformando deste modo além do pensar, o agir. Novos conceitos, conseqüentemente, geram novas aprendizagens que contribuem para novas práticas e novas reflexões sobre o fazer pedagógico. Assim, deve-se sempre ter em mente que “O objetivo da ação pedagógica no contexto da sala de aula, é que todos aprendam e se desenvolvam [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 201).

Geralmente avaliação é compreendida como uma forma de poder que o docente tem em suas mãos para manipular atitudes dos educandos, podendo aprovar ou reprová-los. Uma forma diferenciada de poder que o docente tem é o “[...] poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Ela possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando.” (LUCKESI, 2011b, p. 203).

Na atualidade um dos grandes problemas da forma como a avaliação da aprendizagem vem sendo praticada nas escolas se dá pelo fato de que

[...] a avaliação não tem se constituído em meio de se identificarem causas de sucesso ou fracasso do processo pedagógico para subsidiar a definição de diretrizes e procedimentos de trabalho, mas tem servido, essencialmente, para julgar e classificar os alunos. (LUCKESI, 2011b, p. 218).

A avaliação que visa à classificação e julgamento exclui e seleciona os educandos. Como anteriormente já mencionado, a avaliação em sua constituição não possui essa premissa, pois ela é inclusiva e deve primar pela aprendizagem satisfatória de todos os educandos. Nesse sentido a avaliação da aprendizagem pode ser definida como

[...] um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. [...] subsidia o educador [...] lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados. (LUCKESI, 2011b, p. 263).

Durante os cursos de formação inicial de professores, é comum ouvir a seguinte afirmação: “A teoria não condiz com a prática” ou “na prática a teoria é outra”. Sobre essas afirmações é importante refletir que até mesmo para ter essa compreensão o conhecimento teórico se faz necessário. É evidente que a teoria em si não se traduz em prática, mas é ela que a embasa, tal como citado por Luckesi (2011b, p. 272), “As ações, sejam elas simples ou

complexas, fazem sentido e são compreensíveis à luz de uma concepção teórica. [...]. A teoria é um arcabouço que dirige e sustenta a ação.”

Nessa mesma direção, Saviani (2008, p. 107) afirma que “[...] a teoria tem o seu fundamento, o seu critério de verdade e a sua finalidade na prática. Então o primado da prática sobre a teoria é posto aí de forma clara. Isso significa que não podemos nos limitar a apenas pensar a prática a partir do desenvolvimento da teoria.”

O profissional em educação precisa realizar a avaliação de modo consciente e refletida, para que ela possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento do educando e do processo educativo, pois, “Sem a clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, mais arbitrários do que já o são em sua própria constituição.” (LUCKESI, 2011b, p. 290). A avaliação precisa superar os aspectos quantitativos e passar a se preocupar com o relato e registro da qualidade dos resultados da aprendizagem, pois a escola exerce muita influência na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Nessa direção Macedo (2012, p. 26) alerta que:

A partir da intervenção da escola na vida dos indivíduos, são ponderados alguns caminhos para a avaliação da aprendizagem escolar, partindo de reflexões do que seja passível de transformação no sentido da superação de uma avaliação interpretada e aplicada apenas como instrumento de progressão que tem como principal aporte as provas, testes e exames, para uma avaliação totalizante e que representa o início do percurso para a inserção de indivíduos singulares na coletividade.

A avaliação da aprendizagem, assim como outros processos e fatores educacionais, adquire um sentido distinto a cada sujeito, pois as experiências vividas e as relações que unicamente cada ser humano estabelece com o seu meio social, produtivo, afetivo, dentre outros, interfere diretamente e contribui para a mudança, alienação ou superação de uma dada concepção acerca do processo avaliativo.

Para se compreender os sentidos construídos pelas profissionais em educação, é essencial conhecer a partir de qual conceito de sentido e significado estamos trabalhando. Nessa perspectiva, compreende-se o sentido para além do encontrado em dicionário: “[...] o que uma palavra, frase num determinado contexto quer dizer, significado [...]” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 682), mas por meio dessa definição já se identifica a relação entre sentido e significado, expressões muito utilizadas no campo da psicologia. Com a finalidade de compreender a formação dos sentidos pelos seres humanos, na próxima

subseção abordamos a temática estabelecendo relação com o foco da questão investigada: avaliação da aprendizagem.

1.3 OS PAPEIS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

No contexto escolar, cada pessoa que nele atua possui importância para o bom funcionamento da escola. O(a) coordenador(a) pedagógico(a), o(a) orientador(a) educacional e o(a) docente compõem o eixo central que norteia, orienta, acompanha e avalia o processo educativo e mais especificamente a avaliação da aprendizagem. Cada profissional possui sua importância e valor, não tendo uma função mais importante que a outra, pois o objetivo educacional é alcançado por meio do trabalho coletivo, realizado pela articulação dos diferentes papéis daqueles que compõe a equipe pedagógica.

Abordaremos brevemente em três subseções o papel do professor, do coordenador pedagógico e do orientador educacional, respectivamente, no que tange a avaliação da aprendizagem escolar.

1.3.1 O papel do professor

Além do papel pedagógico com relação à avaliação da aprendizagem escolar o professor precisa conhecer e estar atento aos seus deveres, constantes nos documentos oficiais legais que norteiam a educação, ser consciente e coerente no seu fazer pedagógico.

Seu principal papel remete ao ensino, nesse contexto, a avaliação da aprendizagem também será avaliação do processo de ensino. Luckesi (2014, p. 102) ilustra a questão do ensinar por meio de uma parábola que diz que ensinar “[...] assemelha-se a conduta do *jardineiro* que prepara o terreno, semeia suas sementes e cuida de todas para que germinem, cresçam e produzam frutos. Aquelas que apresentam mais dificuldades, mais atenção e cuidados merecem.”

O papel do professor no processo avaliativo é de fundamental importância, pois ele como gestor do ensino em sala de aula, sabe melhor o que foi ensinado, o que deve ser exigido e o que precisa ser melhorado e no âmbito da aprendizagem, o que foi aprendido, o que não foi, quais foram as dificuldades, para buscar implementar métodos e técnicas para promoção da aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, o artigo 13 faz referência à função do professor no que concerne a avaliação: “V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de *participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*” (grifo nosso).

Planejamento e avaliação andam lado a lado no processo educativo e são aliados. Não há como executar uma satisfatória avaliação sem o planejamento do que ensinar, como, em qual momento e como investigar os resultados das aprendizagens. Luckesi (2001b, p. 412) diz que: “A avaliação diagnostica se se chegou aos resultados definidos no planejamento e com que qualidade se chegou a esse nível de resultados”. Nota-se então que para realizar a atividade do ensino é preciso planejamento e para realizar a avaliação também.

Os critérios para o exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem *o que ensinar e o que aprender e a sua qualidade desejada determina o que e como avaliar na aprendizagem escolar* (LUCKESI, 2011b, p. 411).

A postura pedagógica do professor implicará de forma decisiva nos resultados do ensino e da aprendizagem, e ainda será determinante para estabelecer a relação harmoniosa entre professor e aluno tão necessária ao processo educativo. Martins (2011, p. 139) diz que “[...] o processo de personalização do professor desempenha importante papel na objetivação de sua atividade como educador”.

O professor precisa ter uma postura pedagógica ética e em certos momentos de imparcialidade, não deixando que eventuais mudanças de humor manipulem os resultados esperados, como exemplifica Luckesi (2011b, p. 205):

Por exemplo, se um professor ou professora sentirem-se em oposição aos estudantes de uma turma por razões de convivência, poderão tornar seus critérios de aprovação/reprovação mais exigentes, o que lhes possibilita a obtenção de um maior número de reprovados e, por conseguinte, o exercício de uma espécie de castigo para os meninos e/ou meninas “rebeldes” ou “desinteressados(as)”, como se costuma dizer.

O papel do professor no processo avaliativo também é de manter claro e bem definido seus objetivos e critérios. Luckesi (2011b, p. 334) aponta que “[...] em geral (e muitos estudantes têm suas aprendizagens desqualificadas por isso), o difícil não é o conteúdo aprendido e a ser respondido nos instrumentos, mas sim compreender o que os professores solicitam”.

O professor, como “adulto da relação pedagógica” precisa ter consciência de seu papel e lugar, pois a alienação do professor pode trazer muitos prejuízos à aprendizagem dos educandos. A busca de novos conhecimentos, de formação continuada é importante para a tomada de consciência das ações pedagógicas para promoção de mudanças e transformações delas.

Para Duarte (2001) se faz necessário que o docente tenha foco na principal função da escola, que é a transmissão de conhecimentos científicos sistematizados, a fim de não despender suas ações somente considerando outros problemas que emergem no contexto escolar, que muitas vezes não dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. O trabalho educativo deve atuar de forma contextualizada e com foco na função precípua da escola. O docente precisa formar uma consciência crítica profissional, para que realize

[...] conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. Isso não significa pretender anular o cotidiano do aluno, o que seria por si só, impossível. O que se pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos. (DUARTE, 2001, p. 58).

A avaliação não é somente da aprendizagem, mas também do ensino, pelo fato de permitir ao docente “[...] reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções e correção dos rumos da atividade e dos seus resultados” (LUCKESI, 2011b, p. 263).

A partir dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar o docente pode refletir sobre variadas questões pertinentes a sua atuação pedagógica, para identificar se um problema ou dificuldade de aprendizagem do educando encontra-se em algum ponto do fazer pedagógico. Luckesi (2011b, p. 374) sugere que se indague:

[...] será que as aulas que nós, educadores, realizamos foram bem conduzidas em termos de conteúdo, de metodologia didática, de relacionamento com os educandos? Será que o espaço e o tempo foram adequados para que a aprendizagem se fizesse? Será que o material didático utilizado foi adequado para o ensino-aprendizagem desse determinado conteúdos? [...].

No processo educativo considera-se que “O educando tem o encargo de aprender e desenvolver-se, e o educador, de ensinar e dar suporte ao seu desenvolvimento” (LUCKESI, 2011b, p. 133). Porém, é importante destacar que a aprender ou não aprender não remete somente a características exclusivas da pessoa do educando, “[...] nem, com exclusividade, do próprio educador” (LUCKESI, 2011b, p. 183). Há uma gama de fatores intra e extraescolares

intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem, que tanto podem contribuir para o sucesso quanto para o fracasso destes.

Luckesi (2011b, p. 372) diz que o papel do professor no processo de avaliação “[...] não é nem vigiar nem castigar, mas ensinar, formar um cidadão sadio. E isso se faz com o confronto amoroso, e não com o castigo, com a ameaça ou com a desqualificação” (p. 372). Muitos docentes utilizam a avaliação como “arma” poderosa para ter domínio dos educandos, como ameaça e coerção, porém essa não é sua finalidade.

O papel do professor na avaliação não lhe dá “[...] o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Ela possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando.” (LUCKESI, 2011b, p. 203).

No entanto, a forma como a avaliação tem sido praticada nas escolas, mas como uma “pedagogia do exame do que uma prática realmente avaliativa” traz a compreensão de que são necessárias mudanças, que venham a beneficiar todos os atores do processo. É preciso rever conceitos, práticas e paradigmas. Não é a prova que faz da avaliação um exame, mas sim como se planeja, se efetiva, se corrige, se devolve o instrumental avaliativo ao educando e o que é feito a partir do resultado desse instrumento. Portanto, diz Luckesi (2011b, p. 211):

A compreensão e a mudança dos conceitos são importantes, porém significam muito pouco ante a necessidade da mudança de condutas. Compreender intelectualmente é o ponto de partida para a mudança, porém permanecer só nessa compreensão é muito pouco para proceder às transformações necessárias. Importa compreender e, ao mesmo tempo, agir. A prática da avaliação da aprendizagem exige um conceitual novo, assim como recursos técnicos novos – entretanto, mais que tudo isso, exige uma atitude nova, um modo de ser: o modo de ser do educador que avalia.

O autor esclarece ainda que o papel do educador é também de

[...] *acolher* (receber o educando), *nutrir* (oferecer-lhe o melhor de nós mesmos em termos de informação, procedimentos, valores, afetividade), *sustentar* (garantir condições para que aprenda; em termos psicológicos, tempo, atendimento) e *confrontar* (nem tudo está adequado; é possível mostrar outra possibilidade) o educando, para que ele possa, passo a passo, constituir-se a si mesmo e, nesse processo, tomar posse de si. (LUCKESI, 2011b, p. 132-133).

O professor precisa estar atento ao nível de desenvolvimento do educando, buscando promover atividades que visem à superação do atual nível. Para Vigotski, (1995, p. 123),

“[...] *na estrutura superior o signo e o forma de emprega-lo é o determinante funcional ou o foco de todo o processo.*” (grifo do autor).¹¹

Os professores, por meio de diversificadas metodologias de ensino, devem agir como mediadores entre os signos culturais e os educandos. Mas, o desenvolvimento dessa prática deve ocorrer de forma consciente porque, como adverte Martins (2007, p. 132),

[...] as significações presentes nos saberes escolares terão maiores probabilidades de adquirir sentido para os alunos na medida em que o trabalho educativo, orientado pelo professor, sintetizar uma tríplice orientação: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar; isto é, sintetizar as três dimensões nucleares da prática pedagógica, a saber, o *conteúdo* (saberes científicos) a *forma* (didática) e a *intencionalidade ético-política*. (grifos da autora).

Caso contrário, como alerta Meira (2007, p. 56), “[...] uma interferência inadequada no processo de formação dos conceitos pode, inclusive, provocar prejuízos para a criança.” Desse modo, o professor carrega uma responsabilidade que deve ser partilhada entre os demais profissionais em educação que atuam na escola.

Partindo da compreensão do ser humano como um agente ativo no processo de criação e transformação de seu ambiente, acredita-se que os profissionais em educação devem agir como tal, buscando sempre a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Essa ótica encontra afinidade com a proposição de Facci (2007, p. 140): “A apropriação do conhecimento, portanto, não se dá a partir de uma adaptação passiva do indivíduo à realidade; ela representa o resultado da atividade do indivíduo com o objetivo de dominar os procedimentos socialmente elaborados.” Lembrando que os conhecimentos do homem são constituídos por meio da

[...] *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. (LURIA, 1979, p. 73, In: DUARTE, 2001, p. 91).

É essencial ao professor saber o que, como, e por que ensinar, mas é primordial que ele promova junto aos educandos o desejo de aprender. Esse aspecto vai além da compreensão e domínio pedagógico, exige do professor mediações teóricas com outras áreas do conhecimento como a psicologia. Desse modo, é essencial a atualização do professor por meio de formação continuada para ter acesso aos avanços produzidos acerca das teorias

¹¹ No original: “[...] *en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso.*” (grifo do autor).

pedagógicas e pelas várias ciências que contemplam aspectos educacionais. Ainda, segundo Facci (2007, p. 152), “Os professores, em muitas situações, não sabem como provocar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de seus alunos. Nem sempre eles têm noção do quanto o conteúdo trabalhado em sua disciplina provoca o desenvolvimento do aluno.”

Compreendendo o papel do professor a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ele deve ser consciente da importância de seu trabalho como mediador entre os conhecimentos e o estudante para “[...] provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais.” (FACCI, 2007, p. 147).

Duarte (2001) destaca um importante aspecto que deve permear a prática pedagógica dos professores: *Conhecer o indivíduo*, e explica que

[...] para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa de mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que pode vir a ser. (DUARTE, 2001, p. 22).

Os profissionais em educação como um todo devem atuar na escola com a finalidade de contribuir para que os educandos expressem e desenvolvam o que por si só não conseguem (FACCI, 2007). Portanto, os cursos de formação de professores precisam provocar “[...] suas funções psicológicas superiores, com conteúdos científicos que contribuam para eles refletirem sobre a prática, e com práticas que os façam discutir os conteúdos teóricos apresentados” (FACCI, 2007, p. 152).

A educação é uma das atividades que possibilita ao ser humano, reafirmar sua condição e características de superioridade distintas dos animais, por meio de sua capacidade de acumular e transmitir experiência e conhecimento. (DUARTE, 2001). Considera-se que o educador também transforma a si mesmo no processo educativo, porém isso ocorre “[...] somente fundamentados na consciência sobre a natureza inacabada, histórica, dos homens [...]” (MARTINS, 2011, p. 149). A apropriação de conceitos teóricos faz-se essencial ao educador para formação da consciência crítica e também para fundamentar, embasar e orientar a prática pedagógica.

Em síntese, o papel do professor no processo avaliativo, é de garantir a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, realizando uma prática avaliativa coerente ao que foi

ensinado, ao método de ensino utilizado, levando em consideração e tendo como foco a formação e conseqüentemente humanização do estudante.

1.3.2 O papel do coordenador pedagógico

Coordenar alguma atividade, ou uma equipe não constitui-se em uma tarefa fácil, pois exige organização, liderança, responsabilidade e tantos outros adjetivos. Segundo Houaiss, Villar e Franco (2009, p. 191) a palavra coordenar significa num sentido amplo, “organizar (-se), ordenar (-se) [...] ser responsável por (setor, equipe etc.)” No contexto escolar, principalmente a partir da necessidade de alguém para gerenciar e apoiar as atividades docentes que o coordenador pedagógico ganha importância.

Compreendemos o desenvolvimento da atividade do coordenador baseada no tripé: coordenar, avaliar e formar, assim como proposto por Batista (2003). Toda atividade planejada, possui uma intencionalidade, principalmente as intervenções realizadas pelo coordenador pedagógico. Segundo Batista (2003, p. 116)

Ao nos filarmos a uma concepção de formação que privilegia a pessoa inserida em determinado contexto sócio-histórico, tendo portanto suas práticas um caráter intersubjetivo e condicionadas por condições concretas de existência, entendemos que qualquer movimento de intervir no caminho formativo de outra pessoa está, necessariamente, presidido por uma intencionalidade.

As atribuições do coordenador pedagógico contemplam: lidar com os professores, cuidando de sua formação em serviço, trabalhar com os educandos e suas famílias, buscando permanentemente avanços, superações e o desenvolvimento da escola como um todo. Lidar com questões burocráticas e cuidados com a formação em serviço dos professores também é sua tarefa. O coordenador deve atuar visando a garantia da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Placco (2003, p. 57) evidencia que: “[...] uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente [...]”.

Por meio do trabalho em conjunto com os demais membros da equipe pedagógica, o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar é de atuar como mediador da formação continuada em serviço dos professores, pois as mudanças sociais ultrapassam os muros escolares e impõe situações das mais diversas que necessitam serem refletidas e discutidas pelo coletivo da escola. Nesse contexto, a fala de Orsolon (2003, p. 178) se destaca:

A família não ficou imune às mudanças sociais mais amplas e tem delegado para a escola, cada vez mais, funções educativas que historicamente vinha exercendo, tais como a formação de valores morais, a criação e o fortalecimento de vínculos, a colocação de limites, entre outras.

Diante do contexto social, a formação continuada do professor torna-se uma necessidade, pois lidar com fatores extraescolares mas que intervêm na rotina educacional, é extremamente necessário. Souza (2003, p. 27) diz que:

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” por que é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que freqüentam (sic) a escola.

O professor, que é o principal agente formador dos educandos também precisa constantemente de formação atualizada e diferenciada da formação inicial, que promova a reflexão sobre sua prática para a promoção de mudanças, e é o coordenador pedagógico que orienta essa formação e deve se mostrar como

[...] um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. (ORSOLON, 2003, p. 20).

O coordenador pedagógico precisa contar com uma equipe, que compartilhe as angústias e pensem conjuntamente na melhor forma para administrar os conflitos e chegar a soluções, para que se tenha qualidade no processo educacional. Para Orsolon (2009, p. 19), “o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente [...]”.

As formações podem contemplar diversas dimensões do processo de ensino, como a dimensão da formação continuada, do trabalho educativo, dos saberes e práticas de ensino e também a dimensão avaliativa. (PLACCO; SILVA, 2004). O processo avaliativo pode ser repensado por meio de discussões grupais, apresentação e mediação de signos por meio de proposições de ações inovadoras, grupos de estudos, dentre outras formas. A avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida “[...] como uma expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado contexto formativo” (BATISTA; SEIFFERT, 2003, p. 163).

Nessa direção, a avaliação deve ser um mecanismo utilizado para identificar potencialidades do educando e também o que ele ainda não sabe, para se pensar novas formas de ensino, que favoreçam a aprendizagem.

Por vezes, a avaliação da aprendizagem parece ser algo a parte do ato pedagógico, porém, ela está contemplada nas concepções da escola evidenciadas no Projeto Pedagógico Escolar, no planejamento, nos objetivos e metas traçados, nos conteúdos desenvolvidos e na metodologia de ensino, que refletem na aprendizagem do educando. Ela é transversal à todas as atividades, processual e contínua, pois ocorre em todo percurso formativo, não se destinando somente um momento para que ela ocorra, como as semanas de provas.

É essencial ao coordenador pedagógico a capacidade de conseguir ler, observar e congrega as necessidades dos professores para planejar as formações continuadas. Nesse sentido, necessita-se ter um coordenador atento às demandas que surgem. As formações exigem do coordenador muito estudo e preparação, para que esses momentos se concretizem como verdadeiros espaços para repensar a prática e aprender algo novo que realmente contribua e o auxilie efetivamente na prática do professor. Garrido (2004, p. 9) enfatiza que:

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Muitas vezes o professor está tão imerso em sua rotina da atividade de ensino que precisa do olhar do outro para identificar possíveis superações de problemas e possibilitar a tomada de consciência para um melhor encaminhamento do ato pedagógico, pois o trabalho pode torná-lo alienado. Para Orsolon (2003, p. 23)

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador pedagógico assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Souza (2003, p. 28) evidencia uma dificuldade permanente do coordenador pedagógico: reunir os professores não é tarefa fácil, pois trata-se de conciliar horários possíveis a todos.” Com a precarização do trabalho docente, que não é atual mas se intensifica a cada dia, os professores possuem carga horária de trabalho cada vez maiores e por vezes

trabalham em mais de uma instituição de ensino, além de fatores pessoais que interferem na organização do tempo destinado às formações.

No contexto frenético em que a rotina escolar se dá, faz-se necessário uma pausa no cotidiano para que seja possível pensar sobre o que está sendo feito, como, e para quê. A parada faz com que seja possível observar as necessidades de formação por meio da discussão entre os pares. Fala-se muito nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, porém a dificuldade de “ensinagem” também existe. Souza (2003, p. 28) destaca que: “Podemos observar, por exemplo, que o professor conhece pouco sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sobre avaliação, sobre como lidar com a disciplina, ou mesmo sobre estratégias de ensino.”

O coordenador como formador também precisa de formação, pois a ideia de que “[...] o coordenador/professor sabe tudo e vai provê-lo em suas necessidades” é falsa. Cabe aos coordenadores juntamente com os professores organizar projetos, estudar e buscar soluções para as dificuldades apresentadas no espaço escolar. Assim como o professor tem dificuldade em lidar com a heterogeneidade do grupo de educando, o coordenador pedagógico também a possui, pois “como sujeitos constituídos pelas relações de mediação que estabelecemos com o mundo a nossa volta, somos seres únicos, situados, e, portanto como um jeito próprio de ser em todas as instâncias em que atuamos.” (SOUZA, 2003, p. 33).

Apesar do papel e do compromisso do coordenador pedagógico com a formação contínua, existem diversas tarefas “[...] de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo ‘mundo de vozes’ que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar.” (CLEMENTI, 2003, p. 54).

O coordenador precisa buscar meios para superar os obstáculos que se colocam em sua atuação e reconhecer sua importância na promoção das mudanças tão emergentes no contexto escolar. Clementi (2003, p. 65) destaca que “[...] o mundo de hoje solicita uma escola voltada para a formação mais ampla dos alunos, que considere as diferenças e os diferentes, que não esteja presa a conteúdos formais, mas aberta a um trabalho mais amplo das capacidades dos alunos”. Nesse sentido, a atuação do coordenador deve basear-se nas necessidades atuais, e buscar sua própria atualização, visando o desenvolvimento de um trabalho conjunto com o professor, com a escola e sociedade, dividindo os sucessos, fracassos e responsabilidades, em contra ponto ao que Placco (2003, p. 47) alerta:

o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada,

anciosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” [...].

No estado de Rondônia, a Portaria nº 522/2014-GAB/SEDUC em seu artigo 6 destaca como responsabilidade da Coordenação Pedagógica:

- I - orientar aos professores na definição e/ou elaboração dos instrumentais para a realização do planejamento, *da avaliação da aprendizagem*, dentre outros;
 - II - *acompanhar o processo avaliativo e os registros nos instrumentais* definidos pela escola;
 - III - desenvolver ações de intervenção sempre que se fizer necessário;
 - IV - coordenar a elaboração de atividades complementares.
 - V - Visar as avaliações planejadas pelos professores a serem aplicadas para os estudantes, e manter em seus arquivos copia das mesmas.
- Parágrafo único. Os instrumentais de avaliação definidos, elaborados pela escola e registrados no Projeto Político Pedagógico, de caráter obrigatório para o corpo docente, deverá ser amplamente divulgado entre os estudantes e pais/ responsáveis com registro em ata. (grifos nosso).

O trabalho do coordenador pedagógico exige zelo e cuidados referentes aos docentes em seus planejamentos, na organização da avaliação da aprendizagem e de outras atividades componentes do ato pedagógico, acompanhamento dos estudantes, arquivamento de documentos e preservação de registros.

A divisão de responsabilidades é destaca no art. 19 da Portaria nº 522/2014-GAB/SEDUC, onde consta que:

Art. 19. *A organização e implementação do horário de planejamento e formação continuada é de responsabilidade da Equipe Gestora: direção, coordenação pedagógica/supervisor escolar, orientador educacional e psicopedagogo da escola.*
[...]
§ 2º Ao Coordenador Pedagógico/Supervisor Escolar compete coordenar e garantir a organização, o dinamismo, a execução, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao planejamento escolar e formação continuada, inerentes ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, inclusive o acompanhamento da operacionalização do projeto de recuperação. (grifos nosso).

Em síntese o papel do coordenador pedagógico não remete a ações propriamente referentes à avaliação da aprendizagem, mas por meio da formação continuada, mediada por ele ou por convidados se este não se sentir preparado para tal capacitação, pode fazer com que os professores repensem sobre a avaliação no processo de ensino e aperfeiçoem-na em seus vários aspectos: planejamento, elaboração, correção e devolutiva do instrumental avaliativo, tendo sempre em mente a pessoa do educando atendendo coerentemente ao que foi ensinado e o que será avaliado.

1.3.3 O papel do orientador educacional

No âmbito conceitual, orientar significa: “voltar-se em ou tomar certa direção; posicionar(-se) [...] tomar certa direção moral, intelectual etc.; guiar(-se), nortear(-se)” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 544).

A orientação educacional remete ao acompanhamento dos processos pedagógico com ênfase no bom desempenho do educando. Queiroz (2003, p. 190) define orientação como: “Ação de orientar; Processos pedagógicos ou psicológicos que visam direcionar as atividades do aluno, a fim de favorecer seu desempenho e o melhor aproveitamento de suas potencialidades”.

Há algum tempo, se tem a noção de que o desenvolvimento do educando não se dá somente na dimensão intelectual, mas sim, contempla uma integralidade composta pelos aspectos físicos, sociais, emocionais, morais, vocacionais e profissionais. A escola além da transmissão do saber científico, deve atuar no desenvolvimento social e cultural de seus educandos. Para Giacaglia e Penteado (2006) o papel do orientador educacional contempla a orientação do educando no conhecimento pessoal e do ambiente sociocultural onde está inserido, a fim de que este tome decisões acertadas e reflexivas mediante ao seu desenvolvimento pessoal e social.

A principal função do orientador educacional, é de orientar os educandos com relação ao conhecimento pessoal, social e cultural. O orientador é a ponte entre o professor, o educando e a família. Cabe a ele planejar, coordenar e implementar ações inerentes ao espaço escolar e comunidade, de forma a integrá-los, para a busca de soluções, confronto de problemas que interferem no contexto escolar e no desempenho do educando. Suas ações sempre têm foco na orientação ao educando.

A Lei n. 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que prevê sobre o exercício da profissão de orientador educacional, apresenta em seu art. 1º que:

A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

As atribuições do orientador educacional, de acordo com o que regulamenta o decreto nº 72.846 de 26 de setembro de 1973, dividem-se em privativas e participativas. A primeira, compreende o planejamento, coordenação de ações escola-comunidade e implementação e

funcionamento dos serviços de orientação educacional. A segunda atribuição contempla a participação efetiva nas atividades escolares, bem como na identificação das características inerentes a elas. As atribuições específicas do orientador apresentam-se no art. 9º

- a) Participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;
- b) Participar no processo de caracterização da clientela escolar;
- c) Participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;
- d) Participar na composição caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
- e) Participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;
- f) Participar do processo de encaminhamento dos alunos estagiários;
- g) Participar no processo de integração escola-família-comunidade;
- h) Realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional.

As escolas do Estado de Rondônia não possuem psicólogo escolar, porém muitas vezes é atribuída ao orientador a resolução de questões referentes ao âmbito psicológico do educando. Cabe ao orientador harmonizar situações conflitantes ocorridas no espaço escolar, por meio da leitura da realidade, do diálogo e promoção de ações preventivas e não remediativas, para minimização de problemas escolares e bom andamento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, identifica-se que o orientador educacional possui função pedagógica mediadora.

Conforme o decreto nº 72846 de 26 de Setembro de 1973, cabe ao Serviço de Orientação Educacional (SOE):

- a) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de:
 - 1 - Escola;
 - 2 - Comunidade.
- b) Planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional dos órgãos do Serviço Público Federal, Municipal e Autárquico; das Sociedades de Economia Mista Empresas Estatais, Paraestatais e Privadas.
- c) Coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global.
- d) Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando.
- e) Coordenar o processo de informação educacional e profissional com vista à orientação vocacional.
- f) Sistematizar o processo de intercâmbio das informações necessárias ao conhecimento global do educando.
- g) Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial.
- h) Coordenar o acompanhamento pós-escolar.
- i) Ministrar disciplinas de Teoria e Prática da Orientação Educacional, satisfeitas as exigências da legislação específica do ensino.
- j) Supervisionar estágios na área da Orientação Educacional.
- l) Emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional.

Na legislação específica do Estado de Rondônia, Portaria nº 0522/2014-GAB/SEDUC o orientador educacional é parte da equipe gestora. Considerando o que preconiza o Artigo 19

“A organização e implementação do horário de planejamento e formação continuada é de responsabilidade da Equipe Gestora: direção, coordenação pedagógica/supervisor escolar, *orientador educacional* e psicopedagogo da escola.” (grifo nosso). Recai também sobre esse profissional a atribuição prescritiva.

A atuação do orientador também está interligada ao docente. Algumas situações que interferem nas aulas, como atitudes indisciplinas, desentendimento entre professor e educando devem ser resolvidas em seu próprio contexto. Giacaglia e Penteado (2006, p. 8) alertam para o cuidado que tem que se ter “[...] para que o SOE não se transforme em refúgio de alunos que cabulam aula ou são tirados da classe por problemas com professores, como indisciplina e falta de lição de casa ou de material.”

O orientador precisa estabelecer laços com o professor e com a família, pois ambos são fundamentais para o bom aproveitamento do aluno na escola. Orientador, professor e família, deve agir em um objetivo comum, cada um desempenhando seu papel, na busca de adoção de medidas que intervenham de modo colaborativo e efetivo para o favorecimento do desenvolvimento e da aprendizagem do educando. Os papéis de cada um deve estar bem estabelecido, para que não ocorra a inversão dessas funções. Giacaglia e Penteado (2006, p. 63) orientam que:

[...] a O. E. será exercida em cooperação com a família, cabendo ao Or. E. participar no processo de integração escola-família-comunidade. Como elemento de ligação entre a escola e a família, esse profissional deve manter uma comunicação constante com a mesma, respeitando os seus valores e procurando obter sua colaboração, já que ambos têm por objetivo o bem-estar, o desenvolvimento e a formação do educando.

O papel da família, no entanto, é de estimular o aluno no processo de aprendizagem. Ao orientador, cabe estabelecer a ponte entre a escola e a família, buscando a melhor formação para o educando. Atribuir funções de cunho pedagógico a família é um equívoco, assim como atribuir à escola a responsabilidade de educar e impor limites, pois esta corresponde à orientação familiar. Por vezes, para aquelas crianças que não são atendidas pela família, a escola atua nesse âmbito, porém esta não é sua função precípua, e se a escola tomar para si esta responsabilidade pode perder-se na sua atividade fim. Conforme afirma Saviani (2008, p. 16), quando a escola passa a cuidar de outras incumbências que não a sua “[...] se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.”

Muitas escolas não possuem a estrutura necessária para o Serviço de Orientação Educacional. Conforme Giacaglia e Penteado (2006, p. 45) destacam que “quanto às

instalações, é essencial que o SOE disponha de local próprio, de uso exclusivo, onde não sejam desenvolvidas outras atividades”. Atender os educandos junto com outras demandas e em um espaço inadequado o expõe muito e o atendimento não fica centrado no educando. Um fato importante a se considerar é o de que “[...] o SOE não deve ser transformado em sala de visita de alunos, pais ou de outras pessoas e, muito menos, em sala de punições.” (GIACAGLIA; PENTEADO, 2006, p. 9).

Outro cuidado que o orientador educacional deve ter é com relação às informações dos educandos. Giacaglia e Penteado (2006, p. 12), dizem que:

[...] o sigilo das informações constantes dos prontuários dos alunos deve ser igualmente preservado. Assim, questionários preenchidos com dados mais íntimos sobre o aluno e seus familiares; resultados de entrevistas e de testes e opiniões de professores sobre determinado aluno devem ser mantidos fora do alcance de pessoas que, propositada ou casualmente, possam chegar a eles. Por esse motivo, tais dados devem ser arquivados no SOE em local seguro, com chave, ao qual apenas Or. E. tenha acesso.

Diante dos aspectos evidenciados, considera-se que a atuação do orientador educacional deve pautar-se nas necessidades dos educandos, não perdendo de vista os princípios éticos, o planejamento de objetivos, ações e estratégias que tenham como foco a pessoa do educando em todas as suas dimensões e o pleno desenvolvimento de suas capacidades, de modo a assegurar condições básicas ao seu desenvolvimento juntamente com a família e os professores.

A atividade principal que o sujeito desenvolve influencia fortemente a formação de seus sentidos, podendo esses tornarem-se alienados ou não. Os saberes científicos apropriados pelos sujeitos é que guiam suas práticas e os tornam humanizados.

1.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: SÍNTESE LEGAL

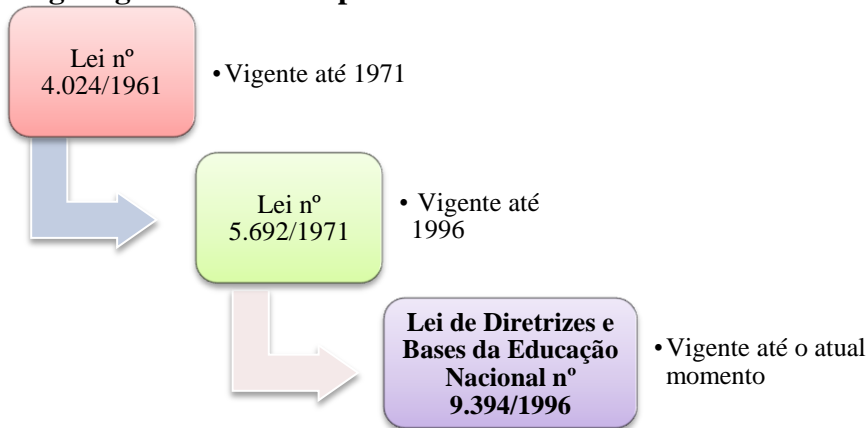
A avaliação da aprendizagem escolar teve e ainda tem muitos vieses. A partir da década de 1980, de acordo com Souza (2005), a visão crítica predominou. As discussões da época fizeram emergir a necessidade de mudança de muitas questões didático-pedagógicas. Souza (2005) diz que a avaliação da aprendizagem, inserida nesse contexto, também passou por várias perspectivas teóricas, das quais emergem produções que se destacam no Brasil: avaliação emancipatória proposta por Saul (1988); avaliação diagnóstica apontada por Luckesi (1992); avaliação mediadora apresentada por Hoffmann (1991; 1993); avaliação dialógica, preconizada por Romão (1998); avaliação dialética-libertadora, “[...] em

contraposição aos modelos clássicos de avaliação” (SOUZA, 2005, p. 9), elaborada por Vasconcelos (1998).

Diante da diversidade de concepções de avaliação existentes, as práticas pedagógicas e especificamente a avaliação da aprendizagem escolar deve ser orientada por uma perspectiva teórica e também pelas legislações educacionais que são determinadas com o objetivo de estabelecer padrões mínimos.

Temos várias leis que nortearam a avaliação da aprendizagem escolar desde seu surgimento no processo educativo e várias concepções histórico-sociais nortearam a elaboração das leis e o modo de acompanhamento do rendimento escolar por meio de implantação de Sistemas de Avaliação.

Organograma 1 - Principais Leis Nacionais Norteadoras da educação



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

No que se refere à Educação Básica, inicialmente, a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 norteou as diretrizes para a Educação Brasileira. Com relação especificamente a avaliação da aprendizagem, constava referência somente em seu artigo 39, que:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, *liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento*.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente. (grifo nosso).

A Lei nº 4.024 de 20/12/1961 abrangia de modo bem geral e pouco específica a avaliação da aprendizagem escolar. Não contemplava os direitos e deveres dos educandos sobre a avaliação da aprendizagem e tinha como centro do processo o professor.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 substituiu a Lei nº 4.024 de 20/12/1961 e no tocante a avaliação da aprendizagem escolar destacava que:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a *apuração da assiduidade*.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em *notas* ou *menções*, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo. (grifos nosso).

Com a Lei nº 5.692 de 11/08/1971, além das atividades, exames e provas, insere-se a questão da assiduidade como requisito para aprovação do educando. Esta lei já traz a expressão da avaliação em notas ou menções, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e coloca a prova final como opção da instituição escolar. No parágrafo 2º traz o direito do educando com relação ao aproveitamento insuficiente, sendo obrigatório às instituições promover os estudos de recuperação. O artigo 15 prevê a organização por série e possibilita promoção do educando mesmo com pendência em disciplinas.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz em seu artigo 9º a incumbência da União, ressaltando o primeiro aspecto referente à avaliação, mas a avaliação em larga escala:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

[...]

VIII - assegurar *processo nacional de avaliação das instituições de educação superior*, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; (grifo nosso).

Outro artigo em que consta referência aos aspectos da avaliação, é o artigo 13, que traz o dever dos docentes em seu inciso V: “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à *avaliação* e ao desenvolvimento profissional” (grifo nosso).

A avaliação ocorre em todos os níveis e etapas da educação, porém de forma diferenciada. Na Educação Infantil (EI) a avaliação da aprendizagem ocorre por meio do acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança “[...] sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” (BRASIL, 1996, art. 31). Somente para esta etapa da educação, não há atribuição de notas.

Na Educação Básica, composta pelos níveis fundamental e médio, têm-se como regras referentes à avaliação, o artigo 24, e seu inciso II. Consta que

- II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
 - b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
 - c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

O inciso V, do artigo 24 aborda os critérios para verificação do rendimento escolar e para a promoção.

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

O Ensino Fundamental é obrigatório e tem duração mínima de nove anos, preconiza o Artigo 32. Esta etapa tem como objetivo “[...] a formação básica do cidadão [...]”. Estritamente relativo à avaliação no ensino fundamental, consta que:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, *sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem*, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

No tocante à avaliação no Ensino Médio (EM), o artigo 36 que aborda sobre o currículo e dispõe no inciso II, que se deve ter como diretriz a adoção de:

[...] *metodologias de ensino e de avaliação* que estimulem a iniciativa dos estudantes;

[...]

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de *avaliação* serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; (grifo nosso).

Com relação à avaliação na Educação Profissional, consta no artigo 41 que: “O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.”

As únicas menções a avaliação na Educação Superior (ES), estão colocadas no artigo 47, no parágrafo 1º e 2º:

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e *critérios de avaliação*, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

§ 2º Os alunos que tenham *extraordinário aproveitamento nos estudos*, demonstrado por meio de *provas e outros instrumentos de avaliação específicos*, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (grifos nossos).

Dentre os aspectos de valorização dos profissionais da educação, no art. 67º, inciso V, o período destinado ao estudo, planejamento e a avaliação dentro da carga horária de trabalho, consta como uma das formas de valorização.

No artigo 87, parágrafo 3º consta que:

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

[...]

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao *sistema nacional de avaliação do rendimento escolar*.

Por fim, nota-se que houve avanços em termos da legislação geral que norteia a educação brasileira, avanços notáveis por meio da melhor descrição do que se quer, das incumbências e responsabilidades do Estado e de cada sujeito. Porém, muitos aspectos da LDB vigente ainda parecem utópicos, pois por mais que haja um discurso de valorização da aprendizagem e qualidade do processo de ensino, a notaç o ainda prevalece e domina a avalia o, n o s o dadas as devidas condi oes e suporte para as escolas e os profissionais da educa o.

“A m o que d ,   a mesma que tira”. Cobran as e responsabiliza oes s o necess rias, por m   preciso oferecer condi oes para que o processo educativo ocorra em sua plenitude, de

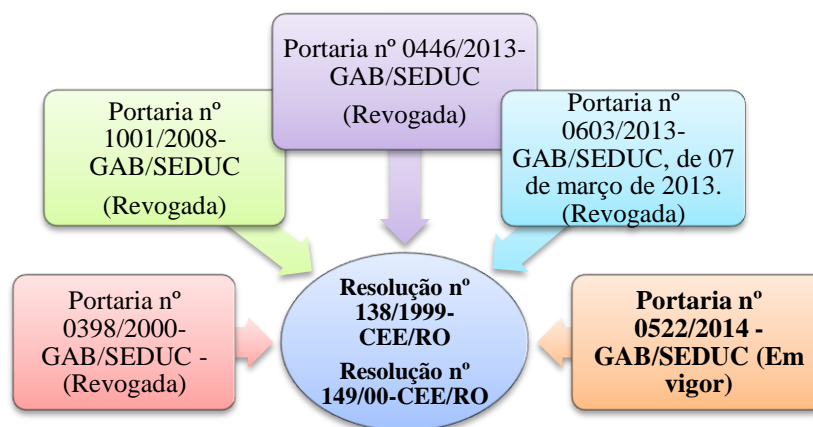
modo a cumprir efetivamente sua função na transmissão dos saberes sistematizados histórico-socialmente para que os educandos se apropriem desses saberes científicos e se desenvolvam. A escola tem tido muitas responsabilizações que não são inerentes à sua função precípua, deixando seu papel principal, ensinar, em segundo plano para dar suporte a outras questões e problemas sociais.

A LDB é o documento maior que orienta a avaliação escolar. Apresenta aspectos da avaliação de forma abrangente, deixando que outros documentos da esfera Estadual e Municipal norteiem e acompanhem com maior especificidade os processos avaliativos. Além desses, cada instituição de ensino precisa explicitar em seus regulamentos e no Projeto Pedagógico Escolar o passo a passo da avaliação, os direitos e deveres do educando e do docente, seguindo a legislação vigente e suas especificidades.

1.4.1 Documentos legais da Avaliação da Aprendizagem Escolar em Rondônia

Além das Leis Nacionais instituídas para direcionamento das ações educacionais e da avaliação da aprendizagem, existem ainda as portarias e resoluções das Esferas Estaduais e Municipais. No estado de Rondônia os documentos oficiais que norteiam a avaliação da aprendizagem escolar são: Resolução nº 138, de 27 de dezembro de 1999 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO) e Resolução nº 149, de 18 de dezembro de 2000 - CEE/RO, Portaria nº 522/2014/GAB/SEDUC. Em um breve histórico do aspecto legal já efetivado no Estado temos o seguinte organograma:

Organograma 2 - Documentos Oficiais Norteadores da Avaliação da Aprendizagem em Rondônia



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados de Silva (2015).

A Resolução 138/1999-CEE/RO regulamenta dispositivos da LDB 9.394/96 para os sistemas de Ensino no Estado de Rondônia. Considerando o fato de a resolução estadual não

poder ferir o que está posto na LDB, muitos aspectos referentes à avaliação se reafirmam na resolução. Nesse contexto, apresentaremos somente os aspectos novos que esta resolução traz. As referências à avaliação da aprendizagem escolar têm início no artigo 10, que trata da incumbência dos municípios, parágrafo 2º: “Nos Municípios que não instituírem seus Sistemas de Ensino, as incumbências [...] de reconhecimento e *avaliação* da qualidade de ensino, serão exercidas pelo Conselho Estadual de Educação.”

Em seu artigo 13, inciso V consta a atribuição do docente com relação à avaliação. No artigo 21, inciso II, alínea c, estabelece que:

Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato para localização na série(s) e curso(s) quando não possuem comprovante de escolaridade, permitindo sua matrícula na série adequada, observada as seguintes regras:

c – I – Os testes para localização na série ou forma equivalente e em curso para candidatos que não possuam comprovante de escolaridade, serão classificatórios, considerando-se o elenco curricular da Base Nacional Comum, abrangendo as áreas fundamentais do conhecimento da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

c – II – Os testes aos quais se refere o item anterior, só poderão ser aplicados por escola que possua o curso e o nível de ensino correspondente autorizado ou reconhecido pelo respectivo Conselho de Educação ou por órgão próprio do Sistema Estadual ou Municipal de Ensino.

c – III – Os testes em referência serão elaborados pela equipe de técnicos e professores da escola, constituídos por conteúdos terminais das disciplinas do elenco curricular da Base Nacional Comum, equivalente a série ou outras formas adotadas imediatamente anterior a pretendida pelo candidato à matrícula. Localização de série

c – IV – O candidato, logrando aprovação nos testes aos quais for submetido, a escola procederá a devida classificação na série ou forma equivalente, nessa o matriculando.

c – V – As notas ou menções obtidas no teste classificatório deverão constar, obrigatoriamente, dos documentos que integram a vida escolar do aluno.

Ainda no artigo 21, o inciso IV aborda os critérios das escolas que podem realizar avaliação, para comprovação de grau de desenvolvimento e experiência.

IV – A avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato ou aluno será feita por escola que:

a) Comprove estar com autorização de funcionamento vigente ou reconhecida pelo órgão próprio do sistema de ensino;

b) Esteja regularizada para oferecer o(s) nível(is) de ensino em que pretende credenciar-se para aplicar as avaliações;

c) Esteja credenciada pela Secretaria de Estado da Educação ou pelo órgão correspondente nos Municípios, conforme o sistema de ensino a que pertença;

d) A escola credenciada deve ter em seu quadro técnico, equipe de avaliadores formada por Pedagogos, Psicólogos e Professores, devidamente habilitados e idôneos, designados para compô-la pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ou órgãos equivalentes dos respectivos sistemas de ensino;

e) A escola credenciada para aplicar as avaliações ou o setor próprio da Secretaria de Educação deve lavrar as Atas de Resultados Finais e expedir o documento escolar do aluno, fazendo menção a esta Resolução.

O inciso VII do artigo 21, atesta a avaliação contínua conforme evidenciada na LDB, dá autonomia às escolas para definição de critérios mínimos para recuperação, definidos previamente no Regimento Escolar e que não firam esta resolução.

O artigo 22 aborda sobre a reclassificação mediante processo de avaliação presidida por comissão própria da escola para este fim. O artigo 29 confirma a avaliação da educação infantil mediante acompanhamento e registro, conforme exposto na LDB. O artigo 30 também traz as mesmas observâncias de normas para progressão regular por série, abordadas na LDB.

O artigo 35 refere-se aos cursos e exames supletivos que têm “[...] função suplência, a serem oferecidos gratuitamente na rede pública, aos jovens e adultos, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho.” No inciso V, parágrafo 2º, consta uma especificação para organização da avaliação para estes tipos de cursos:

- I – De forma sistemática: com o contato direto professor e aluno, exigida a sequência de escolaridade e a frequência às aulas, observadas as regras constantes do art. 21, incisos I, II, III, V, VII e VIII, desta Resolução. (Seriado Semestral);
- II – De forma assistemática: sem a necessidade de ensino presencial, respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno e sem a exigência de sequência escolar e frequência, observado o disposto no § 1o deste artigo. (Modular)
- III – De forma sistemática/assistemática com momentos presenciais e não presenciais, sendo exigida a presença professor/aluno e a frequência nas sistematizações e dispensada a sequência de escolaridade, observado o disposto no § 1o deste artigo. (Circulação de Estudos)

O artigo 36 aborda a questão da circulação de estudos (ensino supletivo e ensino regular; regular e supletivo; e supletivo e supletivo), sendo

§ 3º. As normas referentes a formas, períodos de realização, elaboração, aplicação, avaliação da aprendizagem e expedição de documentos escolares referentes à circulação de estudos serão expedidas pelo órgão próprio do sistema de ensino, observada a legislação vigente.

O artigo 41, inciso V, traz a questão do atendimento ao estudante com deficiência, por parte do Centro Integrado de Educação Especial, sendo este também, responsável pela avaliação diagnóstica. Enquanto o artigo 59 aborda a questão da “avaliação” na Educação a Distância:

Art. 59. A *avaliação do aproveitamento* para fins de promoção, expedição de certificado e diploma de educação a distância realizar-se-á por meio de *exames presenciais*, conforme critérios definidos no projeto autorizado da instituição de ensino credenciada pelo órgão próprio do sistema de ensino. (grifos nossos).

O artigo 69 também reafirma o que estabelece a LDB quanto à valorização dos profissionais da educação, mencionando o período destinado ao planejamento e a avaliação como uma forma de valorização.

Em resumo, a Resolução 138/1999-CEE/RO aborda de forma abrangente a avaliação, sendo este aspecto, um dos focos desta resolução. A menção aos testes e exames remete realmente aos processos de inclusão e exclusão, sendo o foco da aplicação destes, a seleção.

A Resolução nº 149/2000 – CEE/RO em sua ementa estabelece normas para avaliação e recuperação da aprendizagem a serem dispostas nos regimentos escolares ou similares, dos estabelecimentos do sistema de ensino e, dá outras providências.

No artigo 1º a resolução esclarece que os estabelecimentos de ensino têm autonomia para proceder à verificação do rendimento escolar de seus discentes, devendo ser observada a legislação de ensino vigente. O artigo 2º diz que a verificação do rendimento escolar contempla a avaliação do aproveitamento e a assiduidade. O § 1º reafirma o estabelecido na LDB 9.394/96 com relação à preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos no processo avaliativo.

O artigo 3º expõe que fica a critério de cada instituição de ensino adotar ou não o exame final. O artigo 4º destaca que a instituição não pode vetar os estudos de recuperação, sendo um direito do discente a todos os componentes curriculares, e a recuperação deve ser realizada preferencialmente paralela ao período letivo, sendo oferecida de forma gratuita.

Sobre o controle de frequência, no artigo 5º está posto que para promoção e aprovação do aluno é necessária frequência mínima de 75% (do total de horas letivas anuais), exceto as exceções previstas em lei. A observação a esse aspecto e o acompanhamento é de responsabilidade do estabelecimento de ensino. O referido artigo, alerta ainda para o fato de o aluno com insuficiência de frequência (mais de 25% de faltas), mesmo estando aprovado por aproveitamento será considerado reprovado, não havendo possibilidade de recuperação de faltas. Destaca-se ainda que a frequência não será registrada com fins de promoção ou retenção em um único componente curricular, não basta o aluno estar frequente para ser retido ou promovido é necessário o aproveitamento dos estudos.

A Resolução Estadual cumpre a função de normatizar o processo avaliativo, para além do que está na LDB, especificando principalmente a questão da frequência obrigatória, do exame final e dos estudos de recuperação da aprendizagem, cabendo à portaria específica, normatizar e contemplar mais os aspectos avaliativos.

A Portaria nº 0522/2014-GAB/SEDUC, de 21 de fevereiro de 2014, dispõe sobre Projeto Político Pedagógico, *Sistema de Avaliação, Estudos de Recuperação, Exames Finais,*

Frequência, Calendário Escolar, Horário de Planejamento e dá outras providências para as escolas públicas estaduais nas etapas de ensino e modalidades de Educação Básica. (grifo nosso).

A portaria instituída para o sistema educacional público do Estado de Rondônia atende ao preconizado na LDB. No artigo 3º, em seu parágrafo 2º estabelece que: “§ 2º O Plano de Intervenção Pedagógica da Escola - PIPE deverá ser construído considerando o levantamento das dificuldades detectadas, os resultados dos indicadores da escola e os resultados das *avaliações internas e externas.*”

Reafirmando o estabelecido na LDB vigente, o art. 4º aborda sobre os critérios da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, e deixa evidente a responsabilização do diretor e do vice-diretor em assegurar o cumprimento deste.

Art. 4º *A avaliação da aprendizagem na Educação Básica* de oferta sistemática nas diferentes modalidades, obedecerá aos seguintes critérios:

I - ser contínua e cumulativa;

II - ocorrer de forma diagnóstica, sistemática, processual com finalidade formativa e somativa;

III - basear-se em objetivos claramente definidos;

IV - realizar-se em função do estudante considerando os aspectos cognitivo, psicomotor, afetivo e cultural;

V - suceder-se ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem com a realização de intervenções pedagógicas a fim de assegurar o direito a aprendizagem do estudante;

VI - registrar bimestralmente os resultados obtidos pelos estudantes a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, observada a *escala de notas adotada*;

VII - considerar os objetivos e critérios estabelecidos pela escola no seu Projeto Político Pedagógico e respectivos Planos de Curso tomando por base as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Estadual.

§ 1º Na avaliação da aprendizagem do estudante o professor deverá utilizar procedimentos e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas e testes adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias.

§ 2º O professor deverá evidenciar o zelo pela qualidade da aprendizagem dos estudantes, de acordo com seu plano de trabalho, sendo-lhe vedada a realização de uma única avaliação para constatação das aprendizagens, estando sujeito a responder pedagógica e administrativamente conforme disposto em regimento escolar e demais legislações vigentes. (grifos nosso).

Conforme apresentado no artigo 4º, os resultados são expressos em forma de notas. Deste modo o artigo 5º, ilustra como deve ocorrer a verificação do rendimento escolar.

I - ser expressa em notas em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez);

II - prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos;

III - preponderar os resultados obtidos no decorrer do ano letivo sobre os dos exames finais, quando adotados pela escola e regulamentados em seu regimento escolar; e

IV - cumprir os seguintes critérios de distribuição da escala de nota adotada:

- a) Atividades em Classe - AC – 3,0 pontos;
- b) Atividades Extraclasse - AEC – 2,0 pontos;
- c) Avaliações Escritas - AE – 5,0 pontos.

§ 1º Os instrumentais de avaliação dos estudantes do Ciclo Básico de Aprendizagem - CBA, que compreende o período do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental regular, serão definidos em portaria específica.

§ 2º Aos estudantes indígenas é assegurado a avaliação oral em substituição total ou parcial da avaliação escrita, de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola e os instrumentais serão definidos pela escola com a participação da Coordenadoria Regional de Educação - CRE.

§ 3º Aos estudantes da educação especial é assegurado avaliação diferenciada de acordo com regulamentação específica.

§ 4º A Escola de Educação Integral, além dos critérios estabelecidos no caput e incisos deste artigo deverá observar o disposto em norma específica de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

O artigo 7º apresenta o direito do estudante que não obteve domínio dos conteúdos para a continuidade da caminhada escolar a recuperação, realizada por meio da Intervenção Pedagógica-Processual (IPP) no decorrer do ano letivo. O planejamento e a forma de realização da recuperação devem estar previstos no Projeto Pedagógico da Escola e no Regimento Escolar. As exigências para sua aplicação contemplam alguns critérios e definições por parte da escola, também apresentados no artigo 8º.

I - ser realizado em sala de aula pelo professor sobre o conteúdo ministrado;

II - proporcionar a superação das dificuldades detectadas no processo ensino-aprendizagem;

III - ofertar novas situações de aprendizagens, atividades diversificadas, avaliações e reavaliações; IV - ser registrado em instrumental elaborado pela escola o desempenho do aluno.

Parágrafo único. Os resultados das reavaliações oportunizadas ao estudante ao longo da - IPP substituirão os resultados parciais, quando superior.

Art. 8º A escola deverá, além de garantir os estudos contínuos de recuperação por meio de IPP, optar pela oferta de uma das formas de recuperação a seguir:

I - interperíodos: na forma bimestral, semestral ou final;

- a) recuperação bimestral, ao término de cada bimestre letivo;
- b) recuperação semestral, ao término de cada semestre letivo;
- c) recuperação final, ao término do ano letivo.

[...]

§ 2º A escola deverá assegurar em seu calendário escolar os dias destinados aos estudos de recuperação adotada devendo observar a não utilização de sábados e oferta de transporte escolar.

§ 3º A forma de recuperação adotada deverá ser amplamente divulgada a toda comunidade escolar.

§ 4º A escola deverá encerrar o ano letivo ofertando a mesma forma de estudos de recuperação adotada no início, e será responsabilizada pelos os resultados obtidos.

§ 5º Os dias destinados aos estudos de recuperação, não serão computados dentro dos 200 (duzentos) dias e 800 (oitocentas) horas letivas, devendo constar do Calendário Escolar;

O artigo 10 define as condições para promoção do estudante, que devem ser: obtenção de média anual igual ou superior a 6,0 (seis) em cada componente curricular; obtenção de nota igual ou superior a 6,0 após os estudos de Recuperação Final; “III - após os exames finais quando obtiver Média Final igual ou superior a 5,0 (cinco) nos componentes curriculares a que for submetido.”

O artigo 11 apresenta fórmulas específicas para cálculo da média anual, considerando cursos anuais, cursos semestrais. O artigo 12 especifica fórmula para as escolas que adotam Exame Final, e esclarece que: “Parágrafo único. Os Exames Finais serão ofertados após a realização dos estudos de Recuperação para o estudante que não obtiver nota igual ou superior a 6,0 (seis) na recuperação.”

Destaca-se que algumas disciplinas que compõem o currículo escolar não são objetos de retenção do estudante, conforme previsto no art. 13:

Para efeito de promoção os componentes curriculares da Base Nacional Comum Arte, Educação Física no Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ensino Religioso no Ensino Fundamental e os da Parte Diversificada *não serão objeto de retenção do estudante* no ano escolar ou outra forma de organização, devendo:

I - ser objeto de avaliação das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada um desses componentes curriculares;

II - ter seus resultados expressos em notas com registro na Ficha Individual;

III - do estudante a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.

Parágrafo único. Os componentes curriculares de que trata o caput deste artigo são de oferta obrigatória enquanto preceito legal ao pleno desenvolvimento do cidadão. (grifo nosso).

Além de necessitar obter a média de 6,0 (seis) pontos, a frequência é um pré-requisito para a promoção. Conforme artigo 16:

Para efeito de promoção a frequência será calculada sobre o total de horas letivas por ano escolar ou outra forma de organização presencial e não nos componentes curriculares separadamente.

§ 1º O controle da frequência do estudante fica a cargo da escola, conforme disposto no Regimento Escolar, sendo exigida a frequência mínima de 75% do total de horas letivas do ano escolar ou do curso para sua promoção.

§ 2º O estudante que ultrapassar o limite de 25% de faltas do total de horas letivas será retido no ano letivo, ou outra forma de organização presencial independente do aproveitamento obtido.

§ 3º É responsabilidade da escola controlar a frequência prevenindo reprovações por infrequência.

§ 4º A carga horária de Ensino Religioso no Ensino Fundamental e a de Língua Estrangeira Moderna de matrícula facultativa no Ensino Médio, não serão computadas nos 75% do total das horas letivas anuais para fins de promoção e nem nos 25% para fins de retenção do estudante.

§ 5º As faltas coletivas não interrompem o componente curricular a ser lecionado quando pelo menos um estudante se fizer presente à sala de aula, e neste caso não deverão ser ministrados conteúdos novos.

§ 6º Será garantido ao estudante com a infrequência acima de 25% a permanência no convívio escolar, participando das atividades escolares mesmo que sua promoção esteja comprometida.

A portaria estadual nº 0522/2014-GAB/SEDUC que normatiza a avaliação aborda pelo viés e enfoque na nota, de períodos destinados para avaliação, retenção, promoção. A referida portaria traz ensino e aprendizagem como um processo único, dando foco maior ao processo de aprendizagem na avaliação. Porém, um dos pontos contraditórios é a questão notação. Em alguns momentos evidencia-se a necessidade de realizar a avaliação em função do estudante, levando em consideração vários aspectos: “cognitivo, psicomotor, afetivo e cultural”, enquanto que supervaloriza a mensuração e os aspectos citados perdem a evidência.

No contexto das Políticas Públicas de Avaliação da Educação Brasileira, para acompanhamento, regulação e aferição dos resultados do rendimento escolar instituíram-se alguns Sistemas de Avaliações externas em larga escala, sendo a maioria sob gerenciamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como foco fornecer dados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que foi implantado em 2007.

Organograma 3 - Sistemas de avaliação



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O SAEB foi instituído pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, sendo composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Anebc) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Anebc¹² “[...] é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais.” Já

¹²Instituída pela Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria89_Anebc.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

a Anresc¹³ possui foco em cada unidade escolar. “Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações”. (INEP, 2011).

O SAERO foi instituído no ano de 2012, e caracteriza-se pela aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática para estabelecimento de padrões de desempenho definidos como: Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado.

Os Padrões indicam os conhecimentos e as habilidades que os estudantes já desenvolveram e quais são os desafios que eles ainda estão enfrentando em sua busca para melhorar cada vez mais. Os resultados após analisados pela equipe gestora e docentes, serão utilizados para orientar o processo de intervenção pedagógica com vista a melhoria da qualidade da educação.¹⁴

Vale salientar que por questões técnico-políticas o SAERO foi desativado em 2013, e não está sendo realizado. No período em que o sistema estava ativo, foram realizadas duas avaliações, sendo uma no ano de 2012 e outra no ano de 2013. A finalidade da avaliação é que os resultados desta possam subsidiar ações de planejamento e execução de políticas públicas por parte da gestão, caracterizando-se como indicadores para “[...] criar metas de qualidade e equidade educacionais, promover mecanismos de formação continuada e implementar medidas de responsabilização.”¹⁵

Para os gestores escolares os resultados do SAERO constituem indicadores para “[...] elaborar a sua avaliação institucional e o projeto pedagógico da escola, bem como monitorar a qualidade do ensino ofertado.”¹⁶

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,

[...] é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Os instrumentos complementares desse sistema são formados por: “[...] auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro)”. (INEP, 2011).

¹³Instituída pela Portaria nº 69, de 04 de maio de 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2005/portarias/Portaria69_Anresc.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.saero.caedufjf.net/>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.saero.caedufjf.net/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

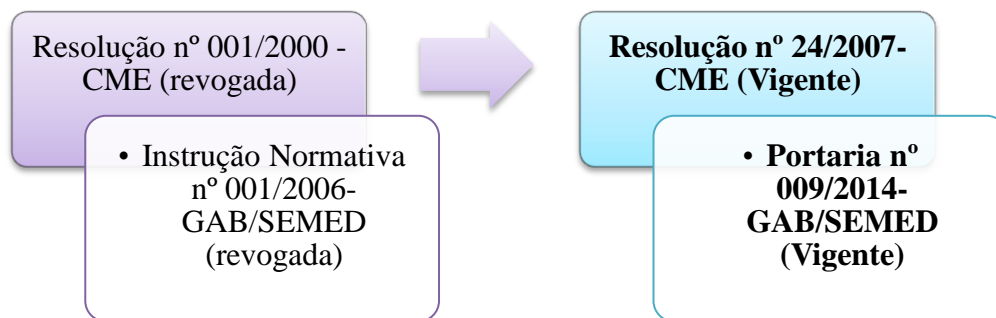
¹⁶ Idem.

Uma Comissão própria, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) coordena e supervisiona os processos avaliativos. Os resultados permitem uma visão panorâmica da qualidade dos cursos e instituições de Ensino Superior.

1.4.2 A perspectiva legal da Avaliação da Aprendizagem Escolar do Município de Porto Velho – RO

No âmbito Municipal, para as escolas de Porto Velho, a Resolução nº 24, de 11 de dezembro de 2007, do Conselho Municipal de Educação (CME) e a Portaria nº 009/2014-GAB-SEMED, de 28 de janeiro de 2014 orientam a avaliação da aprendizagem escolar. Conforme apresenta-se no organograma abaixo, houveram outras resoluções e pareceres relativos a avaliação no Município.

Organograma 4 - Legislações da Avaliação da Aprendizagem do Município de Porto Velho



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A Resolução nº 24/2007-CME, regulamenta as normas para avaliação do ensino e aprendizagem do Sistema Municipal de Ensino de Porto Velho. O diferencial deste documento legal para os demais, é que em seu preâmbulo é constituído por um breve texto acerca da avaliação escolar e legislação.

A elaboração das normas gerais para avaliação do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção de alunos da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, parte do processo de atualização das legislações existentes, que este Conselho Municipal de Educação efetiva, com a finalidade de compatibilização ao estabelecido na Lei nº 9394/96. A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação citada estabelece que compete as estabelecimentos de ensino, nos termos de seus regimentos, a avaliação do rendimento escolar de seus alunos. De fato, é a escola, consideras as suas peculiaridades, que tem condições para avaliar seus alunos, pois é ela a responsável pelo ensino, é nela que os professores e alunos convivem diariamente, se conhecem, interagem, é nela que deve existir o acompanhamento contínuo do desempenho escolar global. É, portanto, na escola que devem ser resolvidas as questões referentes à avaliação do aluno, mediante uma

prática avaliativa coerente, adequada, levando em conta critérios pedagógicos admitidos nos textos legais.

A avaliação necessita de diretrizes teórico-metodológicas, que auxiliem o educador e a escola como um todo, durante o processo ensino-aprendizagem, e os órgãos competentes nas questões relacionadas com o acompanhamento, orientação e decisão quanto a possíveis pedidos de reconsideração e recurso.

[...] Entenda a Escola a avaliação como meio ou suporte para descobrir o que o aluno aprendeu, quanto aprendeu, por que não aprendeu, como ele aprende e como direcionar a sua prática para que ele aprenda.

O Capítulo I trata da Avaliação do Aproveitamento e o primeiro artigo da Resolução Municipal expressa que deve constar no PPP a “[...] avaliação diagnóstica, formativa e somativa, voltada ao aperfeiçoamento do desempenho global da escola e do aluno”.

No artigo 2º explicita-se que as “informações e diretrizes sobre o processo de ensino e de aprendizagem, de avaliação e recuperação [...]” devem constar no Regimento Escolar. No parágrafo único consta que: “Os critérios de avaliação do aproveitamento escolar serão elaborados em consonância com a organização curricular do estabelecimento de ensino.” Enquanto o artigo 3º aponta a função da avaliação:

A avaliação deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, com as finalidades de acompanhar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhes valor.

§ 1º - A avaliação deve possibilitar novas alternativas para o planejamento do estabelecimento de ensino e do sistema de ensino como um todo.

§ 2º - A avaliação deve proporcionar dados que permitam ao estabelecimento de ensino promover a reformulação do currículo com adequação dos conteúdos e métodos de ensino.

§ 3º A avaliação deve dar condições para que seja possível ao professor e ao aluno tomar decisões quanto ao aperfeiçoamento das situações de aprendizagem.

O artigo 4º propõe que o estabelecimento de ensino elabore os critérios e os instrumentais de avaliação e que os mesmos constem no Regimento Escolar. O artigo 5º e seus incisos deixam claro que a avaliação do aproveitamento compreende diferentes situações de aprendizagem e deve contemplar diversos instrumentais.

O artigo 7º e seu parágrafo único, destaca que na avaliação a preponderância remete aos aspectos qualitativos da aprendizagem, e a atividade crítica, a capacidade de síntese e elaboração pessoal se sobressai à memorização.

No artigo 8º fica expresso que a avaliação deve ser contínua, ocorrer de forma permanente e possuir caráter cumulativo.

A função de acompanhamento do processo avaliativo, caberá a um órgão colegiado indicado no Regimento Escolar. Cabe a este “[...] debater e analisar todos os dados intervenientes na aprendizagem” (art. 9º). Consta ainda, no § 3º deste artigo, que “A

individualidade e especificidade do aluno e o seu domínio dos conteúdos necessários deverão ser assegurados nas decisões sobre o processo de avaliação.”

Alguns componentes curriculares não têm fins de retenção, nesse contexto, o artigo 10 esclarece que “A avaliação do ensino da Educação Física, Educação e Cidadania, Ensino de Língua Estrangeira Moderna, Arte e Ensino Religioso, deverá adotar procedimentos próprios, visando ao desenvolvimento formativo e cultural do aluno.”

O capítulo II desta Resolução destina-se exclusivamente para tratar da avaliação e da recuperação de estudos. É dever do professor, planejar estratégias de ensino e de avaliação para os estudos de recuperação dos alunos que não obtiverem aproveitamento escolar suficiente (art. 12).

O objetivo da recuperação é possibilitar a “[...] apreensão de conhecimentos básicos ou pré-requisitos para prosseguir seus estudos.” (art. 13). A recuperação de estudos deve se adequar às dificuldades apresentadas pelos alunos, se constituindo em um conjunto integrado ao processo de ensino. (art. 15).

Após o encerramento do período letivo, pode haver a recuperação que visa corrigir deficiências persistentes ao longo do processo. (art. 16).

Cabe às instituições de ensino zelar pelo registro sistemático e contínuo do processo avaliativo, dos estudos de recuperação e dos pedidos de reconsideração e recurso. (Art. 19).

O capítulo III trata Da Promoção, sendo esta, sistemática para os alunos do ensino fundamental, devendo-se cumprir 75% de frequência da carga horária anual e obter média final mínima conforme estabelecido no PPP e Regimento Escolar. (Art. 20); e automática para os alunos da Educação Infantil (art. 21) e para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental para o 2º ano do Ensino Fundamental (Art. 22).

Deve constar no PPP e no Regimento Escolar a forma de promoção dos estudantes com deficiência. (Art. 23).

A responsabilidade da direção escolar com o processo de avaliação da aprendizagem, gira em torno dos cuidados na elaboração do PPP:

[...] que irá integrar e articular as práticas ali desenvolvidas, dando sentido e direcionamento ao processo ensino-aprendizagem e, em particular, ao processo avaliativo e oferecendo informações e recursos pedagógicos necessários, bem como apontando imprescindíveis ajustes de rumo. (art. 27).

A Resolução Municipal nº 24/2007-CME, aborda a avaliação como um aspecto importante para os processos de ensino e de aprendizagem, que serve tanto como suporte ao professor para redimensionar sua prática quanto para investigar a aprendizagem dos

educandos. A resolução evidencia ainda a importância de a avaliação estar contemplada em todos os documentos oficiais (PPP e Regulamento/Regimento) das instituições de ensino e que sirva de diretriz para auxiliar os professores e estudantes. Outro ponto importante a ser analisado na resolução municipal, é o fato desta dar pouca ênfase ao aspecto das notas, evidenciando em muitos de seus artigos a preocupação com os processos de ensino e de aprendizagem e também das discussões e elaborações conjuntas de propostas para o processo educativo.

A Portaria nº 009/2014-GAB/SEMED, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação, Estudos de Recuperação, Frequência, Calendário Escolar, Horário de Planejamento e dá outras providências para as Escolas Públicas Municipais nas etapas de ensino e modalidades do Ensino Fundamental, aborda em seu art. 2º, inciso I, alíneas a e b, respectivamente, que a Educação Infantil terá progressão automática e o Ensino Fundamental ocorrerá de forma sistemática, presencial, com avaliação no processo.

O art. 3º descreve a necessidade de a escola possuir um Projeto Político Pedagógico, construído de forma coletiva, em observância a alguns critérios expostos nas alíneas de I a X. As alíneas que se referem à avaliação são:

II – a concepção sobre educação, conhecimento, *avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar*;

[...]

VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de *superação da retenção escolar*.

IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistemas de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros; (grifos nosso).

O artigo 5º retrata os critérios da avaliação da aprendizagem na Educação Básica, para as escolas da Rede Pública Municipal, considerando as diversas modalidades:

I – ocorrer de forma diagnóstica, sistemática, processual, contínua e cumulativa, com finalidade formativa e somativa;

II – basear-se em objetivos claramente definidos;

III – realizar-se em função do estudante considerando os aspectos cognitivo, psicomotor, afetivo e cultural;

IV – suceder-se ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem registrando-se bimestralmente os resultados obtidos pelos estudantes a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental da modalidade Regular ou dos Cursos da EJA, observada a escala de notas adotada;

V - considerar os objetivos e critérios estabelecidos pela escola no seu Projeto Político Pedagógico e nos respectivos Planos de Ação, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No artigo 6º se explicita as formas de registros a serem utilizados na avaliação da aprendizagem das crianças da educação infantil:

- I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros tais como: relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.;
- III – documentação específica que permita às famílias conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

No ensino fundamental na modalidade Regular e na EJA os resultados da avaliação da aprendizagem devem ser expressos em notas de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), distribuídos entre Atividades em Classe até 3,0 (três) pontos, atividades extraclasse até 2,0 (dois) pontos e avaliação(ões) Escrita(s), com maior percentual da nota total, valendo até 5,0 (cinco) pontos. (art. 7º, inciso I, alíneas a, b e c).

Além dos aspectos apresentados, os incisos subsequentes do artigo 7º, reafirmam o estabelecido na LDB sobre a prevalência dos aspectos qualitativos e a preponderância dos resultados obtidos ao longo do processo sobre os resultados dos Exames Finais. (Art. 7º, incisos II).

Os parágrafos do art. 7º explicitam a forma de notação dividida em bimestres a partir de variados instrumentais avaliativos (§1º); Aos estudantes com deficiência é “[...] assegurada Avaliação da Aprendizagem diferenciada/flexibilizada de acordo com as necessidades educacionais específicas individuais regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação e/ou Secretaria Municipal de Educação” (§4º); As escolas de Educação Integral podem definir outros critérios de avaliação (§5º); no parágrafo 6º é atribuída responsabilidade de acompanhamento do processo avaliativo e realização de intervenções por parte da Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica).

A recuperação da aprendizagem devido ao baixo rendimento é direito do estudante e devem ser garantidos obrigatoriamente, por meio de estudos de recuperação paralela, para os estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Regular ou EJA. (Art. 8º). Para os estudantes do 6º ao 9º ano, os estudos de recuperação também são garantidos, porém, podem ser de forma paralela, semestral ou final. (Art. 9º).

O Conselho de Classe tem como objetivo o acompanhamento e avaliação do processo de desenvolvimento dos estudantes e também do fazer pedagógico docente, e tem como instrumentos para isso a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. (Art. 20).

A Portaria Municipal que normatiza a avaliação faz uma abordagem com enfoque na distribuição de notas nas diversificadas atividades avaliativas, apresenta vários anexos com

modelos de fichas avaliativas, explicita as formas de registros que podem ser adotadas na avaliação da educação infantil, em outras modalidades de ensino, bem como a avaliação do estudante com deficiência.

Importante destacar que os significados legalmente atribuídos à avaliação pelos mais diferentes instrumentos e mecanismos legais desde o âmbito Nacional ao local, quando alienados das condições objetivas pelas quais os professores possam concretizá-los em suas práticas pedagógicas, perdem completamente a sua efetividade.

Os aspectos legais geram significado e sentido as ações pedagógicas, muitas vezes engessando-as. As políticas públicas oficiais precisam ser reconduzidas no que tange a formação inicial e continuada de professores e dos demais profissionais da educação, para que se faça acontecer o que de bom propõem os documentos oficiais legais e se possa refletir sobre eles de forma mais consciente e crítica, na busca de proposição de mudanças e transformações.

2 MARCO TEÓRICO: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Partindo do pressuposto de que nenhuma atividade se dá num vazio conceitual, mas sim é norteadas por modelos teóricos constituídos e produzidos histórico-socialmente que se expressam em teorias e práticas, nesta seção apresentamos os referenciais teóricos adotados para discutir a pesquisa. Inicialmente abordamos a Pedagogia Histórico-Cultural discutindo as premissas dessa teoria como norteadoras da educação escolar, posteriormente; evidenciamos e contextualizamos a psicologia histórico-cultural relacionada à avaliação da aprendizagem escolar e fazemos o fechamento desta seção abordando a formação do sentido e significado pelo ser humano.

2.1 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A função profícua da educação escolar no contexto da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica se concretiza no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (MARTINS, 2013, p. XVI). No entanto, nem todo projeto educativo está atrelado a um projeto de humanização, assim como propõe esta teoria.

A educação promove desenvolvimento à medida que dá qualidade as apropriações que os educandos realizam, que se convertem em produto da internalização dos signos da cultura. O professor insere-se nesse processo como mediador dos signos e encontra-se aí a grande responsabilidade deste, auxiliar o educando na superação dos conceitos espontâneos pelos científicos. Essa superação ocorre por meio da internalização de signos, que possibilita a formação de conceitos mais elaborados e promovem a conscientização¹⁷ e formas mais elaboradas de comportamentos complexos culturalmente formados.

O saber escolar primordial “[...] é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.” (SAVIANI, 2008, p. 7). Nesse contexto os saberes espontâneos devem ser superados pelos saberes científicos e cabe a escola

¹⁷ Para Martins (2013, p. 29) “[...] a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.”

promover a aprendizagem do mesmo para o apropriação destes e conseqüente desenvolvimento do educando.

Os saberes escolares referem-se principalmente ao “[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada.” (SAVIANI, 2008, p. 15). Diante disso, cabe a escola não perder de vista sua função profícua com relação ao ensino das diversas linguagens (números, natureza e sociedade). Na escola deve-se ensinar o conteúdo fundamental para dar suporte a aprendizagem, desenvolvimento e superação dos conceitos espontâneos que devem ocorrer por meio da apropriação da leitura, escrita, números e das diversas ciências.

A partir dessa ideia torna-se clara a função da escola que de acordo com Saviani (2008, p. 14) “[...] diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” O autor enfatiza a importância do ensino dos clássicos, sem perder de vista que este não significa o que é antigo, mas sim o que se constitui como essencial. A partir de então, delinea-se e seleciona-se os conteúdos fundamentais ao trabalho pedagógico.

Existem vários tipos de saberes e conhecimentos¹⁸ que devem se levados em consideração, no entanto o mais importante na educação escolar é considerá-los não individualmente, mas sim “[...] enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.” (SAVIANI, 2008, p. 7). Deste modo, torna-se essencial ao professor a apropriação destes e a conscientização da importância dos diversos saberes para humanização dos educandos, a fim de mediar intencionalmente os signos.

Para Saviani (2008, p. 9) a teoria da Pedagogia Histórico-crítica possui três tarefas principais:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

O conhecimento e apropriação da Teoria da Pedagogia Histórico-crítica pelos protagonistas escolares devem ser realizados observando sua principal função e o modo de

¹⁸ De acordo com Saviani (2008, p. 7) são: “[...] conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico [...]”

aplicabilidade na prática educativa. A teoria torna-se essencial para uma prática mais consciente, consistente e fundamentada, ultrapassando a esfera da teoria pela teoria e da prática pela prática. A historicidade deve ser levada em consideração, pois “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Cabe a educação, como principal objeto a: “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2008, p. 13). A existência da escola torna-se essencial e necessária a partir do momento em que a apropriação do conhecimento sistematizado garante o desenvolvimento das novas gerações.

A análise sobre o papel principal e o papel secundário da escola deve ser realizada pelos protagonistas escolares, tanto na organização dos conteúdos quanto das atividades e projetos desenvolvidos, pois muitas vezes inverte-se o sentido da escola, e acaba priorizando-se questões secundárias (SAVIANI, 2008). Sobre a função da escola, o autor ressalva que

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2008, p. 98).

Um dos principais desafios à escola é planejar, elaborar e encontrar melhores métodos para a transmissão do saber sistematizado. De acordo com Saviani (2008, p. 18): “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.”

A escola vai muito além de seus muros, sendo determinada e também determinante para a sociedade. De acordo com Saviani (2008, p. 93): “[...] o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação.” Portanto, a apropriação dos saberes pelos educandos deve visar à transformação e mudança social.

O autor (2008, p. 77) alerta ainda, para a distinção entre elaboração e produção do saber e afirma: “A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social.” Assim, a escola só conseguirá cumprir sua função se viabilizar as condições de

transmissão e assimilação dos saberes sistematizados, pois a existência do saber por si só não basta.

Saviani (2008, p. 22) afirma que a

[...] educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Logo, não há neutralidade na relação pedagógica e muito menos na apropriação dos saberes. A intencionalidade está presente, pois os interesses que orientam a apropriação de conceitos e teorias. Nesse contexto, a posição que o indivíduo ocupa e sua visão de mundo também influenciam a apropriação dos saberes (SAVIANI, 2008).

A produção dos saberes não está pronta e acabada, não é estática. É constante e considera o que já se tem produzido historicamente e o está em fase de produção social. Saviani (2008, p. 78) faz um alerta quanto a transformação dos saberes existentes: “[...] É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do *domínio deste saber pelos agentes sociais*.” (grifo nosso).

A Teoria da Pedagogia Histórico-crítica se baseia nas concepções do materialismo histórico dialético, “[...] ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (SAVIANI, 2008, p. 88). Ao adotar a pedagogia histórico-crítica como concepção teórica e prática no cotidiano escolar faz-se necessária a compreensão de que esta

[...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2008, p. 100)

A Pedagogia Histórico-crítica implica mudança e transformação, para além do âmbito da escola e deve ser práxis na vida do professor. De acordo com Saviani (2008, p. 141) práxis: é “[...] uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.”

Considerando que de acordo com Martins (2013, p. 10) “Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos”, é nesse contexto que se insere a

importância da mediação dos signos por meio da educação escolar. O trabalho educativo deve atuar na formação do indivíduo, sendo considerado como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objeto. (SAVIANI, 1991, p. 21).

O processo de internalização compreende a mediação de outros indivíduos, que ocorre principalmente pelo processo educativo, pois segundo Martins (2013, p. 271): “[...] comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.”

A partir da constatação de Martins (2013, p. 270) de que “[...] não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico¹⁹, [...] não são quaisquer aprendizagens que o promovem”, a teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica aliada à teoria da Psicologia Histórico-Cultural são complementares para a compreensão da importância da formação plena do ser que é social e tem seu desenvolvimento condicionado pela atividade que o vincula à natureza (MARTINS, 2013).

Faz-se necessário que o educador possua a capacidade de “síntese precária”, conforme afirma Duarte (2001). A “síntese precária” se caracteriza pela compreensão das relações mediatizadas no processo pedagógico, contemplando as relações do indivíduo com o conhecimento, aliados a prática social e a utilização dos conhecimentos para promover a transformação social porque,

Sem a compreensão dessas mediações, o educador não consegue conduzir a apropriação do conhecimento de forma que ela se constitua em verdadeiro salto qualitativo da consciência do indivíduo educando. O educador, quando não domina essas mediações, pode até conseguir que se alterem elementos do discurso do aluno acerca da prática social, mas não conseguirá, a não ser por mera força das circunstâncias, fazer com que a apropriação do conhecimento seja aquele momento mencionado por Gramsci, de transformação das forças exteriores em instrumento para criar uma nova realidade. (DUARTE, 2001, p. 73)

Professor e educando desempenham diferentes papéis e funções no contexto social, mas parte-se da ideia da “[...] *prática social como ponto de partida do trabalho pedagógico*. [...] professor e aluno se impõem como agentes sociais distintos.” (MARTINS, 2013, p. 289).

¹⁹ Vigotski (1995, p. 53) afirma que “[...] os processos psíquicos são reações a estímulos.” (VIGOTSKI, 1995, p. 53). No original: “[...] los procesos psíquicos son reacciones a estímulos.” (VIGOTSKI, 1995, p. 53).

A prática do professor é considerada sintética²⁰ a partir dos domínios de que dispõe, mas também considera-se precária “[...] na medida em que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos.” (MARTINS, 2013, p. 289). Enquanto que a prática social do educando é considerada sincrética, pelo fato de não haver a “[...] articulação entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. [...] articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. [...] objetivos da prática pedagógica.” (MARTINS, 2013, p. 289-290).

No entanto, é necessário observar que o percurso da aprendizagem deve partir do particular para o geral, “[...] do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano.” (MARTINS, 2013, p. 293). Nota-se aí a atividade educativa com foco no desenvolvimento e humanização do educando.

A escola tem um papel essencial na formação dos indivíduos, mas para isso, deve assumir o compromisso e buscar meios para promover e garantir processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais qualitativos, com ênfase no desenvolvimento do educando, para que seja reconhecido e valorizado o seu papel a partir da “[...] análise dos conteúdos veiculados por ela, [...] natureza dos conhecimentos as serem transmitidos.” (MARTINS, 2013, p. 273).

Buscar promover o desenvolvimento do educando significa visar a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser* humano.” (MARTINS, 2013, p. 275, grifo da autora). Lidar com o indivíduo em sua concretude e considerando as diversas dimensões não é tarefa fácil. Mas o intelectual é somente uma parte do que deve ser desenvolvido no educando.

Os processos de ensino e de aprendizagem são dependentes, pois conforme afirma Martins (2013, p. 278) “[...] a ‘quantidade’ de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a ‘quantidade’ de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino.”

A formação docente é tão importante quanto a formação do educando. É emergente a atuação de professores conscientes e críticos, para que a formação dos educandos também assim seja, visando a transformação social. Para isso, “[...] a própria formação docente precisa ser problematizada, com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico, posto que,

²⁰ De acordo com Martins (2013, p. 289) “Nota-se que a dimensão sintética resulta dos conhecimentos disponibilizados ao docente, fundamentalmente por sua formação acadêmica, acerca das condições sociais objetivas que, em última instância, pautam o seu trabalho.”

esvaziada dos conhecimentos clássicos, resulta impotente para a assunção dos desafios requeridos ao bom ensino.” (MARTINS, 2013, p. 295).

Uma boa relação e compreensão teórico-prática contribui para a atuação do professor. Nessa direção, Saviani (2008, p. 107) assevera que

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

O planejamento da atividade educativa caracteriza-se como uma atividade pedagógica essencial a prática do professor, pois a práxis dar-se de forma intencional, com base na forma do conteúdo, das ações e ferramentas didáticas e a partir dos saberes sistematizados ao longo da história. Martins (2013, p. 219) alerta para o fato de que “[...] na ausência de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se, transformando-se no arremedo daquilo que de fato deveria ser.”

Cada educando tem um tempo para assimilar, compreender e aprender o que foi ensinado. O trabalho educativo não pode visar somente os conteúdos sem ater-se ao que está sendo aprendido, se está sendo aprendido. “O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos [...]” (SAVIANI, 2008, p. 126).

A prática educativa caracteriza-se pela mediação dos signos que ocorre por meio da prática social. Cabe ao professor “[...] possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.” (SAVIANI, 2008, p. 143).

Esta proposta parece ser coerente ao que muitas escolas têm se proposto ou prometido, no entanto, nota-se que este não é o foco do processo de escolarização. Cada vez mais os professores alienam-se em seus afazeres, cada vez mais o conhecimento fragmenta-se e perde seu sentido, pois partem do pressuposto da escola como determinada socialmente. É preciso levar em consideração que “[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.” (SAVIANI, 2009, p. 28).

A precarização do trabalho docente, temática emergente na atualidade, tem colocado em evidências muitos aspectos que comprometem as condições de ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos educandos. Conforme Martins (2013, p. 278), “[...] para a pedagogia

histórico-crítica, há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos.”

Ultrapassar a esfera dos conceitos espontâneos por meio da apropriação dos conceitos científicos caracteriza-se na formação das funções psíquicas superiores. Para isso o ensino dos saberes sistematicamente elaborados deve ser o foco na transmissão dos conceitos científicos que vão muito além dos cotidianos, visando superá-los, possibilitando uma amplitude de significações. (MARTINS, 2013).

Um grande desafio para a educação escolar tem sido a descoberta de formas adequadas para atingir o objetivo de tornar os indivíduos humanos por meio dos elementos culturais. (SAVIANI, 2003). A partir da função educativa, de cunho pedagógico, de responsabilidade da escola, se faz necessário “[...] resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.” (SAVIANI, 2003, p. 98).

A contribuição da educação escolar deve visar a transformação social. No entanto esta só se dará de maneira efetiva, a partir da práxis pedagógica que centre na formação plena do indivíduo, por meio da mediação dos signos de forma que os educandos se apropriem dos mesmos e tornem-se conscientes de suas ações e práticas para agir de forma intencional rumo a promoção de mudanças e transformação em si e socialmente.

2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A psicologia histórico-cultural, em sentido amplo, é uma construção teórica elaborada por Vigotski e seus colaboradores para compreender a atividade do ser humano no plano psicológico. A apropriação do saber sistematizado historicamente e reconhecido como parte da cultura precisa ser apropriado pelo educando para que este se humanize. Mas é importante destacar que não é somente o trabalho educativo que promove o desenvolvimento, mas ele também pode contribuir para tal.

[...] o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo ou, para utilizar a categoria de Leontiev, um produto da atividade principal de cada estágio do seu desenvolvimento. (DUARTE, 2001, p. 105).

Os comportamentos complexos são culturalmente formados, e o trabalho educativo que se traduz na ação dos protagonistas da escola, deve conduzir a formação do indivíduo consciente e crítico e não alienado. De acordo com Martins (2011, p. 147),

[...] a natureza histórico-social do homem apresenta-nos a educação como possibilidade para a humanização, para a criação das forças vivas da ação, isto é, para o desenvolvimento da práxis. A verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornam indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade.

Vigotski, mesmo não sendo um pedagogo, trouxe grandes contribuições teóricas para se pensar a educação a partir de uma nova perspectiva de olhar para a escola e seus atores, partindo da compreensão do professor como um mediador dos signos na relação pedagógica. Em sua visão, o educando é sujeito do processo tendo participação ativa e intencional na apropriação dos saberes. Nesse caso, os saberes escolares não se constituem por si só, mas compreendem a produção cultural e histórico-social. De acordo com Martins (2013, p. 7): “[...] para a psicologia histórico-cultural a natureza dos conteúdos e das atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos [...]”.

O desenvolvimento psíquico caracteriza-se como um importante processo de desenvolvimento humano. Para Vigotski (1995, p. 62) “[...] o proceso do desenvolvimento psíquico do homem é uma parte do processo geral do desenvolvimento histórico da humanidade.”²¹

Fazemos nossas as palavras de Duarte (2001, p. 20) para justificar a escolha teórica:

[...] sendo a educação um processo mediador entre a vida do indivíduo e a sociedade (e, portanto, a história), não nos parece possível analisar crítica e historicamente o processo pedagógico sem a mediação de uma teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social.

Considera-se que, por meio da aprendizagem, da apropriação do conhecimento historicamente construído, da formação da consciência (processos complexos) e das relações que estabelece com o meio e com outros indivíduos, o sujeito se desenvolve e se constitui como tal. Para produção da consciência é essencial ao sujeito “[...] apropriar-se das objetivações genéricas para-si e estabelecer relações entre os sentidos e as significações de seus atos [...]” (MARTINS, 2011, p. 149).

²¹ No original: “[...] el proceso del desarrollo psíquico del hombre es una parte del proceso general del desarrollo histórico de la humanidad.” (VIGOTSKI, 1995, p. 62).

Sobre a formação do indivíduo para-si Duarte (2001, p. 29-30) esclarece que esta compreende

[...] a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação.

A escola tem um papel importante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores²² de seus educandos e os protagonistas escolares devem atuar de forma consciente, fundamentada teoricamente e amparada por instrumentos e ferramentas que visem orientar o desenvolvimento deles. Vigotski (1995, p. 168) diz que “[...] as etapas fundamentais de formação da memória, da vontade, dos conhecimentos aritméticos, da linguagem, são as mesmas etapas das quais falamos e através das quais passam todas as funções psíquicas superiores da criança em seu desenvolvimento.”²³ Nesse processo, os signos se caracterizam com ferramentas ou instrumentos que possibilitam a complexificação da atividade humana, e conseqüentemente das funções psíquicas. (MARTINS, 2013).

Com relação ao processo de significação, Vigotski (1995, p. 84) o define como

[...] a atividade mais ampla e fundamental do ser humano, a que diferencia acima de tudo o homem dos animais do ponto de vista psicológico, é a significação, ou seja, a criação e o uso dos signos. [...] La significación é a criação e o emprego dos signos, ou seja, de sinais artificiais.²⁴

A educação exerce influência intencional no desenvolvimento do educando, e nesse contexto Duarte (2001, p. 103) alerta para o fato de que “[...] a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela *produz* desenvolvimento.” Nesse contexto, pensar a organização das ações educativas no espaço escolar remete, sobretudo, a discutir as formas pelas quais a escola compreende os processos

²² “[...] as funções superiores (pensamento verbal, memória lógica, formação de conceitos, atenção voluntária etc.)” (VIGOTSKI, 1995, p. 33). No original: “[...] las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.)” (VIGOTSKI, 1995, p. 33).

²³ No original: “[...] las etapas fundamentales de formación de la memoria, de la voluntad, de los conocimientos aritméticos, del lenguaje, son las mismas etapas de las que hemos hablado y por las cuales pasan todas las funciones psíquicas superiores del niño em su desarrollo.”

²⁴ No original: “[...] la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la *significación*, es decir, la creación y el empleo de los signos. [...]. La significación es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales.” (VIGOTSKI, 1995, p. 84).

que envolvem o ensino e a aprendizagem, em especial a avaliação da aprendizagem, processo pelo qual a escola deve pautar suas ações do ensino, sem que isso implique em prejuízo para o educando, considerando que muitos professores têm dificuldades de compreender que a aprendizagem resulta em desenvolvimento e não observam as necessidades do indivíduo.

Desenvolvimento na perspectiva Vigotskiana

[...] trata-se de um processo dialético complexo que se diferencia por uma periodicidade complicada, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, las metamorfoses ou transformação qualitativa de algumas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um processo complexo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 1995, p. 141).²⁵

Há que se considerar deste modo, que a aprendizagem não é sinônimo de desenvolvimento, mas contribui e é essencial para que o desenvolvimento aconteça. Os profissionais da educação precisam estar atentos e conscientes da importância de suas ações para o desenvolvimento do educando. Por isso se faz necessário que a escola tenha claramente definida, no papel e em suas ações – para além do projeto pedagógico – a finalidade e objetivo do processo educativo. Vigotski (1995, p. 155) destaca que “[...] a aprendizagem de toda nova operação é o resultado de um processo de desenvolvimento.”²⁶

O educando chega à escola com um vasto conhecimento adquirido por meio de suas experiências, denominado de conceitos espontâneos, sendo necessário deste modo, superá-los por meio da aprendizagem de conceitos científicos. Vigotski (1995, p. 150) diz que o desenvolvimento cultural é caracterizado pela “[...] atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.”²⁷ É por meio do ensino escolar, da aprendizagem, que a formação de conceitos científicos ocorrem. Na apropriação dos conceitos espontâneos o desenvolvimento ocorre das funções elementares e inferiores para as superiores, já os conceitos científicos, caracterizam-se pelo desenvolvimento das funções mais complexas e superiores para as elementares.

Para Vigotski (1995, p. 117): “[...] a relação entre as formas superiores e inferiores pode ser expressa de uma maneira melhor, ao reconhecer aquilo que na dialética se denomina comumente: <<superação>>. Os processos e as leis inferiores, elementais, que as governam,

²⁵ No original: “[...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidade, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfoses o transformación cualitativa de unas formas em otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación.” (VIGOTSKI, 1995, p. 141).

²⁶ No original: “[...] el aprendizaje de toda nueva operación es el resultado de un proceso de desarrollo.”

²⁷ No original: “[...] atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad.”

são categorias superadas.”²⁸ As funções elementares são superadas pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores e esse processo é fundamental e caracteriza o desenvolvimento do indivíduo. Vigotski (1995, p. 119) afirma ainda que “Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou suplementares não esgota a essência da superior.”²⁹

Martins (2013, p. 106) considera que o desenvolvimento cultural caracteriza-se por processos de domínio dos meios externos como “[...] a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, e processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, dentre as quais citou atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos.”

Para o desenvolvimento dos conceitos científicos se faz necessária à mediação dos signos. A mediação é aqui entendida para além do ato de estar entre, ligar ou interligar, mas sim como evidenciado por Martins (2013, p. 46) na “[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento.” Para Vigotski (1995, p. 153)

[...] a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, o uso de signos externos como meio para o desenvolvimento ulterior da conduta. Dessa forma, a distinção das funções, o emprego do signo, têm importância primordial em todo o desenvolvimento cultural. (grifo nosso).³⁰

A apropriação dos conceitos científicos é fundamental no processo de aprendizagem e também está interligada aos significados constituídos histórico-socialmente. Martins (2011, p. 148) afirma que

[...] os educadores não nascem educados, sendo eles próprios sujeitos ou objetos de um desenvolvimento histórico, biográfico, que encarna uma classe social, dadas condições objetivas de vida, desenvolvimento este mediador das próprias relações que estabelecem para com os conhecimentos sistematizados.

O domínio das funções ocorre por meio da apropriação do conhecimento, de sua intelectualização. Dessa forma, nota-se que a escola contribui nesse processo por meio das relações que deve estabelecer entre aprendizagem e desenvolvimento, sabendo que o

²⁸ No original: “[...] la relación entre las formas superiores e inferiores puede ser expresada de una manera mejor, al reconocer aquello que en dialéctica llaman habitualmente: <<superación>>. Los procesos y las leyes inferiores, elementales, que las gobiernan son categorías superadas.” (VIGOTSKI, 1995, p. 117).

²⁹ No original: “Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior.” (VIGOTSKI, 1995, p. 119).

³⁰ No original: “[...] la base estructural de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediadora, la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta. Por lo tanto, el desglose de las funciones, el empleo del signo, tienen primordial importancia en todo el desarrollo cultural.” (grifo nosso).

desenvolvimento cria potencialidades e a aprendizagem possibilita sua realização, contribuindo assim para a formação do indivíduo e também para sua humanização. Mas é importante ressaltar que “[...] todo desenvolvimento pressupõe aprendizagem” (MARTINS, 2013, p. 109), no entanto nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, pois este implica mudanças e transformações na estrutura psíquica. Macedo (2012, p. 28) diz que os “[...] seres humanos são únicos e singulares, mas que se constituem e humanizam pela mediação de outros sujeitos igualmente ímpares e singulares para a sua inserção na cultura.”

Aprendizagem e desenvolvimento se constituem por processos complexos de inter-relações, que compreendem também o processo de ensino. Macedo (2012, p. 31) evidencia que “[...] a educação deve ser encarada como fundamento para a formação da personalidade a partir da relação entre aprendizagem e desenvolvimento.” Entende-se deste modo, que a aprendizagem deve estar a favor do desenvolvimento, motivando, desencadeando e estimulando as funções para que passem a um nível mais elevado nas zonas de desenvolvimento. De acordo com Saviani (2008, p. 80): “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.”

As funções psíquicas só se desenvolverão se houver investimento pedagógico intencional, planejado e bem delineado. Nesse sentido, “[...] as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem.” (MARTINS, 2013, p. 276).

O contexto escolar consiste em levar o educando a participar ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber científico sistematizado. Para isso, faz-se necessário dar abertura para essa participação durante os processos de ensino e de aprendizagem. Martins (2011, p. 147) destaca que

[...] para o processo de humanização dos indivíduos, [...] apropriação das objetivações genéricas para si, em especial aquelas referentes à cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para a decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências em direção à essência, enfim, para o estabelecimento de relações cada vez mais conscientes para com os fenômenos histórica e socialmente construídos, tendo em vista a implementação da práxis.

Embora muitos educadores tenham consciência teórica, muitas vezes entendem que a avaliação não se constitui como mediação de signos. Martins (2011, p. 148-149) afirma que existe a

[...] dependência da consciência que disponha o educador sobre seu papel mediador na implementação de um ato educativo a serviço do desenvolvimento das atividades fundamentais e objetivas de humanização, ou a serviço da formação exclusiva da mão-de-obra exigida pelo mercado.

As relações mediadas potencializam os signos como principal meio de comunicação. Para Martins (2013, p. 98) “A linguagem converte, assim, em função central das relações sociais, desdobrando-se e instrumentalizando inúmeras outras funções entre os homens.”

As relações sociais compõem outro aspecto marcante na teoria de Vigotski. Para ele as relações que se estabelecem promovem aprendizado e mobilizam o desenvolvimento. Vigotski (1995, p. 148) considera a linguagem como a principal função das relações sociais “[...] e da conduta cultural da personalidade.”³¹ A atividade mediadora constitui-se como base das formas culturais e esta deve ser mediada pelos signos.

Partindo do pressuposto de que a atividade mediadora compreende o emprego de ferramentas e o emprego de signos, Vigotski (1995, p. 94) diz que a diferença

[...] entre o signo e a ferramenta, [...] é sua orientação distinta. Através da ferramenta, o homem influi sobre o objeto de sua atividade e a ferramenta está direcionada para fora: deve provocar algum tipo de mudança no objeto. [...] O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é a forma pela qual se vale o homem para influenciar psicologicamente, não apenas em sua própria conduta, mas também nas dos demais; é o meio para sua atividade interior, direcionada para o domínio do próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.³²

Martins (2013, p. 101) alerta para o fato de que “O emprego de signos ou a ausência se revela como diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento.” A qualidade da mediação dos signos que são disponibilizados para o processo de internalização dos educandos, devem ser analisados a partir das condições postas para que haja efetivamente formação e transformação, e conseqüentemente desenvolvimento.

A compreensão e apropriação dos signos é bastante complexa. De acordo com Vigotski (1995, p. 74)

[...] a criança se torna consciente do nexos e das relações existentes entre o signo e seu significado. [...] questiona-se que a criança pequena tenha uma experiência psicológica tão complexa que lhe permita compreender a relação entre o signo e o significado. [...] é comum o fato de que inclusive crianças de mais idade e adultos nunca alcancem o tal descobrimento ao longo de suas vidas; não conseguem

³¹ No original: “[...] y de la conducta cultural de la personalidad.”

³² No original: “[...] entre el signo y la herramienta, [...] es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. [...]. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro.” (VIGOTSKI, 1995, p. 94).

compreender o significado convencional da palavra assim como não compreendam a relação entre o signo e seu significado.³³

O aprendizado é uma das peças chave para o desenvolvimento mental e de outros processos que são viabilizados por meio dele. Segundo Vigotski (1995, p. 147) “[...] no começo, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois surgem em sua própria conduta de reflexão.”³⁴

É preciso ter claro que não cabe somente à escola estabelecer objetivos, metas e traçar o perfil de ser humano que se quer formar, uma vez que a formação do estudante não se dá somente na escola, mas é construída nas relações histórico-sociais e culturais que estes estabelecem e vivenciam com o meio. Deste modo, “[...] pensar em contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Psicologia da Educação implica necessariamente um comprometimento com as necessidades sociais humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem” (MEIRA, 2007, p. 55).

A educação constitui-se como essencial ao desenvolvimento humano. Tal afirmativa se baseia na explicação de Meira (2007, p. 53): “Os conceitos cotidianos desenvolvem-se de forma espontânea enquanto os científicos dependem da instrução. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos.” Deste modo, a escola, base do saber sistematizado, precisa desenvolver uma educação de qualidade para a formação do estudante e seu pleno desenvolvimento. No entanto sabe-se que “[...] todo desenvolvimento pressupõe transformações dos comportamentos, todavia, nem toda transformação do comportamento pode ser identificada com desenvolvimento.” (MARTINS, 2013, p. 101).

A prerrogativa do direito de todos os cidadãos a educação é colocada na Constituição Federal de 1988, mas é importante refletirmos que ainda hoje nem todos têm acesso à educação, principalmente quando se fala em educação de qualidade. Esta precisa ser entendida como prioridade, pois, conforme Meira (2007, p. 55), “[...] a condição para a concretização da humanidade em cada homem é a apropriação das aquisições da cultura humana [...].”

³³ No original: “[...] el niño se hace consciente del nexo y de las relaciones existentes entre el signo y su significado. [...] es dudoso que el niño pequeño posea una experiencia psicológica tan compleja que le permita comprender la relación entre el signo y el significado. [...] es frecuente que incluso niños de más edad y adultos no lleguen a tal descubrimiento a lo largo de toda su vida; no alcanzan a comprender el significado convencional de la palabra do mismo que no comprenden la relación entre el signo y su significado.”

³⁴ No original: “[...] al principio, las funciones superiores del pensamiento se manifiestan en la vida colectiva de los niños como discusiones y solamente después aparece en su propia conducta de reflexión.”

O acesso aos conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social é imprescindível para seu desenvolvimento, uma vez que a experiência do educando precisa ser confrontada com o saber sistematizado para que este seja participante e o docente mediador entre os saberes e os educandos. Vigotski (1995, p. 154) exemplifica que

[...] podemos chamar de desenvolvimento o que vem de dentro, mas o que vem de fora é educação, adaptação, já que na natureza não existe uma criança cujas funções aritméticas amadureçam espontaneamente e, entretanto, tão logo chegue à idade escolar ou um pouco antes disso, assimila externamente, graças às pessoas que a rodeiam [...].³⁵

Sabe-se que nenhuma prática é neutra, mas é permeada pelos anseios do momento histórico, levando em consideração os fatores econômicos e sociais que influenciam, modificam e determinam os objetivos da educação. Nesse sentido “Os objetivos da educação estão atrelados às necessidades históricas da sociedade e, desta forma, o trabalho do professor também atende às necessidades postas em uma época determinada.” (FACCI, 2007, p. 145-146). Considera-se, então, que a constituição da educação não se dá num vazio teórico, nem ocorre de forma descontextualizada da prática social. Vigotski (1995, p. 151) considera que “[...] tudo que é cultural é social. [...] a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano.”³⁶

Para a Psicologia Histórico-Cultural a educação tem como dever produzir a humanização dos sujeitos. Duarte (2001) compreende que a humanização e o desenvolvimento também ocorrem para o educador.

Para o educador, sua reprodução como indivíduo torna-se um processo de desenvolvimento de sua personalidade quando ele pode produzir a humanização dos educandos. A atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando. Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. (DUARTE, 2001, p. 56-57).

A partir da contribuição teórica da Psicologia Histórico-cultural pode-se considerar a atividade pedagógica do ensino e conseqüentemente a avaliação da aprendizagem como

³⁵ No original: “[...] podemos calificar de desarrollo lo que viene desde dentro, pero lo que viene desde fuera es educación, adaptabilidad, ya que en la naturaleza no existe un niño cuyas funciones aritméticas maduren espontáneamente y, sin embargo, tan pronto como llega a la edad escolar o un poco antes, assimila externamente, gracias a la gente que le rodea [...]”.

³⁶ No original: “[...] todo lo cultural es social. [...] la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano.”

ferramentas que contribuem para a formação e desenvolvimento dos educandos. Para que isso ocorra, torna-se essencial que os professores tenham a perspectiva crítica e possuam consciência de seu papel e do papel da escola.

2.3 A FORMAÇÃO DO SENTIDO PELO SER HUMANO: TRABALHO, ESCOLA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM QUESTÃO

Com o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores (FPS), o ser humano toma consciência de suas ações e adquire a noção de arbitrariedade, sendo desenvolvidas por meio das mediações que se consolidam na atividade coletiva, pela prática social e também pelos processos educativos. Nesse contexto, os signos são imprescindíveis, pois como citado por Martins (2013, p. 71) “[...] o emprego de ferramentas possibilita a complexificação da atividade humana, o emprego de signos promove a complexificação das referidas funções.” Diante dessa afirmativa nota-se a relação presente entre signo e ferramenta. Para Vigotski (1995, p. 91): “O uso dos signos manifesta em certo sentido uma certa analogia com o emprego das ferramentas.”³⁷

Para Macedo (2012, p. 24): “A promoção da tomada de consciência do movimento avaliativo como atividade humana e social poderá favorecer processos mais efetivos de transformação.” As FPS são desenvolvidas por meio das relações estabelecidas e mediadas socialmente, principalmente por meio das atividades que compreendem aquisição de aprendizagem, apropriação de conhecimentos e conteúdos e também por meio do trabalho³⁸. Leontiev (1988, p. 26) diz que para compreender as particularidades do ser humano é necessário “penetrar na atividade do sujeito em sua relação direta com o mundo dos objetos.”³⁹

Considerando que o trabalho é “[...] o que define a essência da realidade humana [...], [...] é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades.” (SAVIANI, 2008, p. 94), este também é muito importante para a construção dos sentidos e compreende-se sua realização por meio da apropriação de diversificadas capacidades. Para Duarte (2001, p. 45): “Trata-se de um duplo processo de apropriação e objetivação. O trabalho é uma atividade objetivadora. Para que o indivíduo possa realizar a objetivação no

³⁷ No original: “La utilización de los signos pone de manifiesto en *cierto sentido* una cierta analogía con el empleo de las herramientas.” (VIGOTSKI, 1995, p. 91).

³⁸ Para Marx (1989, p. 165-166 apud DUARTE, 2001, p. 47): “[...] o trabalho é, em sua essência historicamente constituída, a atividade fundamental para o desenvolvimento tanto da sociedade quanto de cada indivíduo como membro do gênero humano.”

³⁹ No original: “penetrar en la actividad del sujeto en su relación directa con el mundo de los objetos.”

trabalho precisa se apropriar dos meios materiais e não-materiais sem os quais não há essa objetivação.” O pensamento humano precisa ser compreendido como produto do desenvolvimento sócio-histórico, “[...] como uma forma teórica peculiar da atividade humana que não é mais do que um fruto da atividade prática.” (LEONTIEV, 1988, p. 29).⁴⁰

A objetivação humana individual ocorre por meio da apropriação das objetivações produzidas historicamente (DUARTE, 2001), e isto ocorre por meio da realização de sua atividade objetivadora. Porém, Martins (2011, p. 144) destaca que entre as “[...] atividades fundamentais e objetivas de humanização e as atividades conformadoras e operacionalizadoras da força de trabalho [...]”, tem ocorrido o predomínio dessas sobre as primeiras.

Para a formação do ser humano uma condição essencial é a apropriação das objetivações produzidas histórica e socialmente. Mas é necessário refletir que a “[...] apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação.” (DUARTE, 2001, p. 24).

A construção dos sentidos é influenciada pelo motivo da atividade e também a partir de sua finalidade. Duarte (2001) esclarece que o trabalho⁴¹ pode ser considerado pelo indivíduo de duas maneiras, o trabalho como *work* e o trabalho como *labour*. O primeiro corresponde “[...] à reprodução da sociedade. Isso significa que o produto desse trabalho não pode ser um produto que atenda apenas às particularidades do indivíduo.” (DUARTE, 2001, p. 45). Já o trabalho como *labour* é considerado como “[...] reprodução individual um processo de desenvolvimento. Trabalhar passa a ser uma necessidade para o desenvolvimento da individualidade e não apenas um meio para sua existência.” (DUARTE, 2001, p. 48).

Ambos são importantes e relevantes na formação do indivíduo, pois a

[...] generalização cada vez maior, existente no trabalho como *work*, exige que o indivíduo se aproprie de conhecimentos e habilidades que são produto da atividade social e histórica. Para que o indivíduo possa realizar o trabalho como *work* ele precisa que o trabalho como *labour* inclua, na sua reprodução como indivíduo, a reprodução das características humanas produzidas historicamente. (DUARTE, 2001, p. 46).

A Prática pedagógica escolar se caracteriza como “[...] *trabalho*, o *trabalho educativo*.” (DUARTE, 2001, p. 43). No âmbito escolar, os processos de ensino, aprendizagem e também a avaliação da aprendizagem, em relação um com o outro, agem,

⁴⁰ No original: “[...] como una forma teórica peculiar de la actividad humana que no es más que un derivado de la actividad práctica.” (LEONTIEV, 1988, p. 29).

⁴¹ “[...] atividade ao mesmo tempo cotidiana e não-cotidiana, isto é, ao mesmo tempo voltada para a reprodução do indivíduo e para a reprodução da sociedade.” (DUARTE, 2001, p. 43).

geram mudanças, transformam e significam esta atividade. É nesse contexto, que a ação do educador precisa ser consciente, pois

A capacidade de produção da própria existência, por meio da qual cada indivíduo ao se apropriar da natureza se objetiva nela, gera no homem novas necessidades e condiciona novas formas de ação, mas também agrega a alienação como sua forma contrária. Deste modo, o homem precisa se apropriar do que foi objetivado na história e desenvolver a capacidade de utilizar formas sociais adequadas para a constituição da sua consciência com vistas a resultar em novos processos de humanização, o que dependerá da ação coletiva. (MACEDO, 2012, p. 14).

Duarte (2001) chama atenção para o fato do trabalho educativo também contemplar o trabalho como *work* e como *labour*, no entanto não se pode perder de vista os dois sujeitos envolvidos nesse processo: educando e o educador, e a diferença de cada um desses para cada sujeito. Para o autor

[...] não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade, para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos. A relação entre o trabalho educativo enquanto *labour* (a reprodução dos indivíduos educandos) e o trabalho educativo como *work* (a reprodução da prática social) precisa ser intencionalmente dirigida pelo educador desde o início do processo educativo. (p. 51).

A partir dos significados⁴² constituídos histórico-socialmente, o ser humano constrói sentidos subjetivos para as diversas experiências vividas e sobre determinados fatos, podendo ser de forma consciente e crítica ou alienada. Konder (1985, p. 78-79) chama atenção para a importância da formação da consciência crítica, alertando que: “[...] os indivíduos precisarão se empenhar em elevar o seu nível da consciência crítica, para poderem participar mais efetiva e conscientemente do movimento de transformação da sociedade; e para isso precisarão assimilar melhor e aprofundar o pensamento dialético.”

Leontiev (1988) evidencia o processo de comunicação verbal como imprescindível para transmissão e formação do sistema de conhecimentos que constituem a consciência coletiva da sociedade. O autor diz que: “[...] as noções, conceitos e ideias em algumas pessoas se formam, se generalizam e se submetem à seleção não apenas no transcurso da prática individual [...], mas também sobre a base da mais ampla experiência da prática social.” (p. 31).⁴³

⁴² “Por *significado*, entendemos o sistema de relações que se formou no processo histórico e que está encerrado na palavra.” (LURIA, 2001, p. 45, grifo do autor).

⁴³ No original: “[...] las nociones, conceptos e ideas en algunas personas se forman, se generalizan y se someten a selección no sólo em el transcurso de la práctica individual [...], sino además sobre la base de la más amplia experiencia de la práctica social. (p. 31).

Reconhecidamente a escola tem como papel social a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados como atividade fim, e como atividade meio encontra-se sua contribuição na formação de um indivíduo mais consciente e crítico, porém “[...] a escola, ao realizar esse papel mediador entre cotidiano e o não-cotidiano na formação do indivíduo, não tem o poder de, por si só, de produzir a superação da alienação da vida do indivíduo.” (DUARTE, 2001, p. 40).

As ações humanas além de serem influenciadas pelas experiências acumuladas por meio das relações com outros seres humanos na vida social se fundamenta em uma teoria. Leontiev (1988, p. 33) diz que “[...] a prática como fundamento e critério da autenticidade do conhecimento.”⁴⁴ e que “A prática pode estar separada dos resultados teóricos por várias décadas e nem sempre pode ser direta, e isso faz com que seja necessário que a experiência da prática social esteja presente na própria atividade do pensamento.”⁴⁵

No que tange a avaliação da aprendizagem escolar Macedo (2012, p. 26) diz que “[...] os homens não nascem avaliadores, eles constituem esta capacidade na ação coletiva a partir de apropriações, objetivações e em constante atividade que ora libertam, ora alienam e promovem a exclusão.” Deste modo, a avaliação da aprendizagem escolar no contexto profissional, a depender da forma de sua apropriação pode se concretizar em uma prática alienada ou consciente e crítica. Duarte (2001, p. 49) diz que: “[...] o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social”.

Para Duarte (1993, p. 18) “A objetividade das características humanas historicamente formadas [é que] constitui o *gênero humano*.” (grifo do autor). Considerando que a formação dos sentidos não se dá de forma isolada e independente dentro de cada ser humano ou somente da sua historicidade é preciso levar em consideração esses aspectos para se compreender como se dá a construção de seus sentidos, pois conforme afirma Leontiev (1988, p. 127),

[...] o indivíduo não se encontra simplesmente ‘parado’ na frente de uma certa ‘vitrine’ de significações expostas, restando-lhe apenas fazer sua escolha entre elas; estas significações – representações, ideias, conceitos – não estão esperando

⁴⁴ No original: “[...] la práctica como fundamento y critério de la autenticidad del conocimiento.”

⁴⁵ No original: “La práctica puede estar separada de los resultados teóricos por varias décadas y no siempre puede ser directa y esto hace que sea necesario que la experiencia de la práctica social esté presente en la propia actividad del pensamiento.”

pacientemente para ser escolhidas, mas sim penetram nas suas relações com as pessoas que formam o círculo de sua esfera de comunicações reais.⁴⁶

Estabelecendo uma relação da constituição dos sentidos com a avaliação da aprendizagem escolar, Macedo (2012, p. 15) diz que é necessário “[...] compreender a avaliação como atividade humana que pode receber significado a partir da intervenção da escola, que por sua vez ressignifica a atividade humana por meio de uma atividade eminentemente escolar.”

A partir das relações socialmente estabelecidas e da comunicação é que o indivíduo constitui-se e passa a se apropriar dos significados e dar sentido as suas experiências e aprendizagens. Para Leontiev (1988, p. 125), a diferença entre significado e sentido encontra-se na seguinte ideia:

Se a sensibilidade externa relaciona na consciência do sujeito as significações com a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal as relaciona com a realidade de sua própria vida dentro desse mundo, com suas motivações. O sentido pessoal é também o que origina a parcialidade da consciência humana.⁴⁷

Nota-se que as significações relacionam-se a tomada de consciência e por meio das relações o sentido pessoal é motivado. Essa ótica encontra afinidade com as proposições de Smolka (2004, p. 12), quando afirma que

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

Assim, percebe-se que a constituição dos sentidos é orientada pelas experiências de vida ao longo do tempo que são influenciadas pelas relações com os outros e com o meio, sendo o sentido formado também na subjetividade, dado que pertence a cada sujeito em sua essência. Os sentidos remetem aos significados que caracterizam-se pelo

⁴⁶ No original: [...] el individuo no se encuentra sencillamente 'parado' ante una cierta 'vitrina' de significaciones que em ella se exponen, entre las cuales a élle resta solamente hacer su elección; estas significaciones - representaciones, ideas, conceptos - no están esperando pacientemente ser elegidas, sino que penetran en sus relaciones com las personas que conforman el círculo de su esfera de comunicaciones reales.

⁴⁷ No original: “Si la sensibilidad externa relaciona en la conciencia del sujeto las significaciones con la realidad del mundo objetivo, el sentido personal las relaciona com la realidad de su propia vida dentro de ese mundo, con sus motivaciones. El sentido personal es también lo que origina la parcialidad de la conciencia humana.”

[...] resultado da apropriação, pelo homem, das objetivações elaboradas historicamente e se fundamentam em relações objetivas, na prática social da humanidade, pertencendo ao mundo dos fenômenos históricos. As significações ocupam um lugar específico nas relações do indivíduo com o mundo e representam a maneira pela qual a experiência humana generalizada é assimilada pelos homens; adquire um sentido subjetivo, um caráter individual (LEAL, 2010, p. 94).

A assimilação das experiências avaliativas no âmbito escolar e a forma com que se concretiza na ação docente remete às questões legais que as norteiam, as teorias avaliativas já produzidas, a formação inicial e continuada do indivíduo. Então a avaliação “Trata-se, portanto, de uma atividade eminentemente humana que promove processos de individuação ou de alienação e que são solidificadas na configuração atual de escola.” (MACEDO, 2012, p. 26).

A formação de conceitos também está relacionada aos significados construídos e elaborados historicamente, e a escola possui um papel muito importante na constituição do indivíduo. Vigotski (1995, p. 53) diz que “Nos processos de formação de conceitos ou significados da linguagem, tanto o mecanismo de associação como os outros mais simples, brincam de uma função subordinada.”⁴⁸

Para Leontiev (1988, p. 116),

[...] Os conceitos não são formados de modo algum dentro da cabeça da criança, da maneira como se formam as imagens genéricas sensitivas, mas são o resultado do processo de apreensão de significações historicamente elaboradas, ‘feitas’, e que este processo transcorre dentro da atividade da criança, em condições de comunicação com as pessoas que a rodeiam. Ao instruir-se na realização de ações, a criança chega a dominar as operações correspondentes, que estão dentro delas de forma condensada, idealizada e dotadas de significação.⁴⁹

Os significados constituem-se em atos do pensamento, são mais amplos e mais gerais que os sentidos. Geralmente um objeto pode ter o mesmo significado para todos. O que muda é o sentido que se atribui ao objeto. Mas os significados não são estáticos, eles passam por processos de evolução e desenvolvimento que contribuem para sua modificação, constituindo-se em formação dinâmica. Para Elkonin (1987, p. 121), “[...] a comunicação pessoal é aquela

⁴⁸ No original: “En los procesos de formación de conceptos o significados del lenguaje tanto el mecanismo de asociación, como otros más elementales, juegan un rol subordinado.” (VIGOTSKI, 1995, p. 53).

⁴⁹ No original: [...] los conceptos no se forman en modo alguno dentro de la cabeza del niño, a la manera en que se forman las imágenes genéricas sensitivas, sino que constituy en el resultado del proceso de aprehensión de significaciones históricamente elaboradas, 'hechas', y que este proceso transcurre dentro de la actividad del niño, en condiciones de comunicación con las personas que lo rodean. Al intruirse en la realización de unas acciones u otras, el niño llega a dominar las operaciones correspondientes, que están contenidas en ellas en forma condensada, idealizada y dotadas de significación.

atividade na qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; é uma palavra, esratura-se no sentido pessoal da vida.”⁵⁰

Nas palavras de Leal (2010, p. 92), “[...] o *significado* é um sistema estável de generalizações, igual para todas as pessoas e o *sentido* é o significado individual da palavra, composto por enlaces que se relacionam a momentos e situações determinados.” A apropriação do significado da palavra e a necessidade de atribuição de um sentido contribuem para o desenvolvimento e mudança da estrutura da consciência. Deste modo, considera-se que o sujeito passa de um determinado nível a outro superior. Portanto, essa superação de uma função para outra se compõe por um processo complexo e delicado no desenvolvimento humano.

Esse processo constitui-se “[...] no movimento de apropriação/objetivação que, [...], irão se formar os significados abstratos, os conceitos, que representarão a atividade mental interna, compondo a consciência do indivíduo.” (LEAL, 2010, p. 93).

Smolka (2004, p. 11) afirma que

Não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada... A significação, enquanto produção de signos e sentidos é (resultante de) um trabalho coletivo em aberto, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (interin-compreensão constitutiva...).

Com relação ao objeto estudado – avaliação da aprendizagem – e a ênfase que as notas têm sobre esse processo, encontra-se no escrito de Leontiev (1988, p. 119) uma relação destas com a atribuição de sentido:

[...] todos os alunos de maior idade compreendem perfeitamente, é claro, a significação que têm as notas das provas e as consequências que delas advêm. Entretanto, as notas podem ter sentidos completamente diferentes para cada um dos educandos [...]. É essa circunstância que coloca a psicologia frente à necessidade de diferenciar a significação objetiva conscientizada e o significado que esta tem para o sujeito. Para evitar dualidades terminológicas, vou utilizar para o segundo caso a expressão: sentido pessoal. [...] a significação das notas obtidas pode ter um sentido pessoal na consciência dos educandos.⁵¹

⁵⁰ No original: “[...] la comunicación personal constituye aquella actividad dentro de la que se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro propio; en una palabra, se estructura el sentido personal de la vida.”

⁵¹ No original: “[...] todos los alumnos de mayor edad comprenden perfectamente, por supuesto, la significación que tienen las notas de los exámenes y las consecuencias que de ellas se derivan. No obstante, las notas pueden tener sentidos completamente distintos para cada uno de los educandos [...]. Es esta circunstancia la que pone a la psicología ante la necesidad de distinguir la significación objetiva conscientizada y el significado que esta tiene para el sujeto. En evitación de dualidades terminológicas voy a utilizar para el segundo caso la expresión: sentido personal. [...] la significación de las notas obtenidas puede cobrar en la conciencia de los educandos un sentido personal.”

Existe uma relação de interdependência entre sentido e significado, sendo fundamentais para o pleno domínio da consciência para orientar a tomada de decisões e das ações.

Os significados, portanto, têm uma dimensão objetiva, sendo compartilhados pelos membros do grupo social e outra, subjetiva, traduzida pela relação do sujeito com os fenômenos conscientizados, como resultado das apropriações feitas pelo indivíduo ‘por meio das atividades que circunscrevem sua história particular, chamando então de sentido pessoal’ (MARTINS, 2001, p. 154).

Partindo da premissa que “A atividade do homem é a substância de sua consciência.” (LEONTIEV, 1988, p. 129)⁵², considera-se que o trabalho educativo contribui e influencia fortemente a atribuição de sentidos porque a atuação profissional envolve relação com o outro e, desse modo, os significados vão sendo trazidos para o ambiente organizacional, aos poucos são modificados no grupo e geram em cada um a constituição de vários sentidos pessoais. Ressaltando o aspecto apresentado, Leontiev (1988, p. 123) diz que “[...] A consciência consiste em ‘valorizar’, em certo sentido, a significação vital que as circunstâncias têm para o sujeito, lhe conferem um sentido pessoal que não coincide diretamente com a compreensão de sua significação objetiva.”⁵³

Conclui-se, então, que “Os significados são ‘componentes’ importantíssimos da consciência humana” (LEONTIEV, 1988, p. 114)⁵⁴, e que, portanto, a estrutura desta é formada pela relação entre “significado social, sentido pessoal e o conteúdo sensível.” (LEAL, 2010, p. 95).

O significado social remete aos construídos por outrem. Já o sentido pessoal, conforme Macedo (2012, p. 22) é

[...] atribuído pelos indivíduos às significações sociais. A realidade não é percebida pelos homens de maneira imediata e sua interpretação depende das relações e atividades que são estabelecidas pelos indivíduos no campo social, cuja significação dependerá fortemente do sentido pessoal atribuído a estas significações sociais por meio da linguagem.

⁵² No original: “La actividad del hombre constituye la sustancia de su conciencia.” (LEONTIEV, 1988, p. 129)

⁵³ No original: “[...] La conciencia, consiste en 'valorar' em cierto sentido la significación vital que tienen para el sujeto las circunstancias, le confieren un sentido personal que no coincide directamente con la comprensión de su significación objetiva.”

⁵⁴ No original: “Los significados constituy en importantísimos ‘componentes’ de la conciencia humana.”

Para Vigotski a linguagem é primordial nas relações sociais. O autor afirma que “[...] a determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos. Entre todos os sistemas de relação social, o mais importante é a linguagem.”⁵⁵ (VIGOTSKI, 1995, p. 86)

Duarte (2001, p. 56) evidencia a diferença da alienação em qualquer outra atividade da alienação desenvolvida no trabalho educativo, sendo esta a que gera grandes prejuízos aos indivíduos em formação, fazendo com que a alienação torne-se cíclica. Nesse contexto, a prática pedagógica alienada prejudica o processo educativo como um todo.

A alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença em relação a outros tipos de trabalho. Em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano. Mas isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. (DUARTE, 2001, p. 56).

As condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo podem contribuir para que o trabalho se torne “[...] um simples meio de assegurar a sua existência, um simples meio de satisfazer a necessidade da existência ao invés de ser uma atividade na qual ele, o educador, se reproduza a níveis cada vez mais elevados como indivíduo pertencente ao gênero humano.” (DUARTE, 2001, p. 53).

Centra-se no educador, grande responsabilidade na transmissão do conhecimento objetivado historicamente pelos seres humanos. Por isso, torna-se importante a “[...] concepção de educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano.” (DUARTE, 2001, p. 39).

O processo de ensino é tão importante quanto o processo de aprendizagem, principalmente quando a atividade docente é concretizada na ação consciente dos processos de aprendizagem. O ensino deve primar pela apropriação consciente dos conhecimentos científicos, de forma a instigar a superação das experiências da vida cotidiana e do conteúdo espontâneo, pois a apropriação de forma alienada tem pouco contributo na formação do indivíduo. Para Duarte (2001, p. 58)

⁵⁵ No original: “[...] la determinación social del comportamiento que se realiza con ayuda de los signos. Entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje.” (VIGOTSKI, 1995, p. 86).

[...] uma prática pedagógica escolar voltada para a formação da individualidade para-si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir no aluno necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para-si.

O novo só é produzido a partir do que foi sendo construído historicamente (DUARTE, 2001). É nesse contexto que a escola ganha importância na transmissão dos saberes sistematizados e mais ainda, na apropriação do conhecimento e na formação do educando. A base do processo educativo deve levar em consideração “[...] os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.” (DUARTE, 2001, p. 91).

Neste contexto teórico, a pesquisa se insere e torna-se importante para entender o significado que a avaliação da aprendizagem tem no processo de ensino e os sentidos construídos pelos professores ao longo de sua constituição histórica sobre avaliação e sua contribuição para a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos.

A avaliação da aprendizagem precisa ser desenvolvida no ambiente escolar a partir da valorização do processo de aprendizagem e também do processo de ensino, para que os sentidos construídos sobre ela sejam positivos e contributivos ao desenvolvimento do indivíduo, levando-o a superação do pensamento para um nível superior⁵⁶, para que possa formar uma consciência crítica. Luckesi (2014, p. 101) diz que “[...] na vida, agimos com base nos conhecimentos, habilidades e capacidades que temos e não nas notas escolares que obtivemos. [...] somos, vivemos e nos expressamos como aprendemos.” Por isso a aprendizagem é um fator importantíssimo na formação e desenvolvimento dos seres humanos, agregando as outras experiências vividas sentidos diversos.

Torna-se importante a abordagem da perspectiva histórica e legal acerca da avaliação da aprendizagem, pois como o estudo possui caráter longitudinal, situar o contexto em que os discursos foram produzidos durante a formação inicial (2004) e o agora (2015), valoriza o material coletado e coloca o conteúdo evidente e/ou latente como parâmetro para inferir sobre a produção, considerando os contextos individuais, sociais e históricos.

⁵⁶ Vigotski (1995, p. 329) afirma que: “Apenas quando a personalidade domina algum tipo de forma de conduta é que consegue elevá-la a um nível superior.” No Original: “Sólo cuando la personalidad domina una u otra forma de conducta consigue elevarlos a un nivel superior.”

3 CAMINHOS E RESULTADOS DA PESQUISA

O objeto e o método de pesquisa mantêm uma relação muito estreita. (VIGOTSKY, 1995, p. 47).⁵⁷

Nesta seção apresentamos inicialmente o método utilizado na realização e desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a abordagem da pesquisa, as participantes, o método de coleta de dados e análise dos dados. Na segunda subseção trazemos os resultados da pesquisa, com a apresentação da tese de Souza (2005) a qual iluminou e fundamentou a pesquisa desenvolvida e posteriormente apresentamos os resultados e discussões da pesquisa realizada.

3.1 PERCURSO DA PESQUISA: MÉTODO

Consideramos que para a realização de toda pesquisa torna-se essencial primeiramente saber aonde se quer chegar e traçar os caminhos para se chegar ao resultado esperado. Nessa perspectiva, a presente pesquisa parte da seguinte questão problematizadora, gerada a partir da leitura e análise da pesquisa de Souza (2005)⁵⁸: As experiências avaliativas vividas pelas acadêmicas durante o curso de Pedagogia contribuíram para o desenvolvimento da consciência crítica e profissional acerca das competências avaliativas realizadas na prática profissional atual?

Partimos da hipótese de que mais de 10 (dez) anos após o percurso inicial de formação em pedagogia, as profissionais em educação tenham conseguido por meio de sua prática profissional, construir e ampliar suas capacidades e os sentidos com relação à avaliação da aprendizagem.

A pesquisa tem como principais objetos de análise o conteúdo dos discursos das profissionais em educação sobre a relação estabelecida em torno do processo avaliativo, a partir de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tendo como técnica de coleta de dados a entrevista (SZYMANSKI, 2011), e análise dos dados baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009).

Consideramos que os sentidos apresentados pelas profissionais em educação, não são completos ou fechados, mas encontram-se em pleno processo de (trans)formação, pois o ser

⁵⁷ No original: “El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha.” (VIGOTSKY, 1995, p. 47).

⁵⁸ A pesquisa de Souza (2005) é abordada na subseção 3.5.1 deste escrito, intitulada: “Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno: Breve Contextualização da Pesquisa de Souza (2005)”.

humano vive constantemente em processo de aprendizagem, e os fatores histórico-sociais e a atividade principal do sujeito contribuem para a formação dos sentidos. A expressão oral de uma pessoa, por si só, não representa a sua opinião definitiva sobre determinado aspecto, pois as condições históricas e materiais contribuem para a modificação do discurso, podendo torná-lo consciente e crítico ou alienado.

Nesse sentido, não se busca com este escrito, esgotar ou afirmar que os discursos apresentados representam engessadamente os sentidos construídos pelas profissionais em educação sobre a avaliação da aprendizagem, mas sim, que estes discursos expressam os sentidos construídos no momento em que eram estudantes do curso de Pedagogia e agora, em que são profissionais da área de educação, e um aspecto chave na pesquisa é a comparação entre o que foi dito (2004) e o que se diz agora (2014/2015).

A pesquisa baseia-se na perspectiva longitudinal, por se basear em dados de mais de 10 anos atrás (2004) e buscar estabelecer um paralelo com os dados obtidos mais recentemente (2014/2015) com as mesmas participantes da primeira pesquisa realizada por Souza (2005). De acordo com Flick (2009a, p. 67) no “[...] estudo longitudinal se volta a campo duas ou mais vezes e se coleta os mesmos dados para dar conta de evoluções e mudanças no campo e na questão do estudo.”

Em nossa pesquisa, os questionamentos feitos durante a entrevista às participantes, não foram exatamente os mesmos feitos em (2004), porém as questões apresentam o mesmo enfoque e remetem a aspectos da formação inicial, o que permitiu a comparação entre os dados trazidos na pesquisa de Souza (2005) e os dados de 2014/2015, além das novas questões ampliarem trazendo novo enfoque e discussões mais recentes. Nesse sentido, de acordo com Flick (2009b) estudos longitudinais buscam documentar desenvolvimento ou mudanças referente a atitudes de um ou mais grupos ao longo dos anos.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, assim denominada por Bogdan e Biklen (1994), pois se realiza a partir do contato direto da pesquisadora com o fato estudado, possui ênfase no processo e busca apresentar a perspectiva das participantes. Este tipo de pesquisa contempla os objetivos deste estudo, pois ouvir as profissionais em educação exige a qualificação dos discursos.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pelas características peculiares que contemplam os objetivos da pesquisa, como: descrição de realidades múltiplas e desenvolvimento de conceitos sensíveis; descrição de dados; o foco no discurso dos sujeitos; caracteriza-se por pequena amostra, não representativa; dentre as técnicas a entrevista está

contemplada. O instrumento auxiliar da entrevista é o gravador, a transcrição sendo a análise dos dados contínua, baseada em modelos, temas e conceitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os autores evidenciam cinco características da investigação qualitativa: 1. *Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*; 2 – *A investigação qualitativa é descritiva*; 3 – *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*; 4 – *Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva*; 5 – *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*.

A partir das características apresentadas, considera-se que a pesquisa de abordagem qualitativa contempla o tipo de pesquisa que nos propomos a realizar, pelo fato de considerarem o contexto e ponto de vista dos sujeitos investigados, e pela possibilidade de riqueza dos dados a partir da realidade estudada.

Os critérios de seleção das participantes da pesquisa constituíram-se por: ter participado da pesquisa de Souza (2005); residir em Porto Velho – RO; estar atuando na área da educação como docente, coordenadora pedagógica ou orientadora escolar e manifestar interesse em participar deste estudo.

Das 12 participantes na pesquisa de Souza (2005), conseguimos contatar oito e dessas, três preencheram os critérios estabelecidos nesta pesquisa, portanto, limita-se a essas cursistas convidadas⁵⁹ a participar, constituindo um total de três profissionais em educação, sendo que uma atua na área de orientação educacional, outra na coordenação pedagógica e outra na docência em séries iniciais. Todas atuam em escolas públicas e residem no município de Porto Velho – RO.

Foram realizadas entrevistas individuais com as três participantes da pesquisa. Quanto ao perfil de formação profissional Iara⁶⁰ possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar. Atuou como professora na Educação básica e desde 2013 atua como orientadora educacional em uma escola pública. Atua juntamente com uma equipe multidisciplinar formada por orientador educacional, psicólogo, assistente social e enfermeiro. Na época da realização dos grupos focais na pesquisa de Souza (2004) Iara era definida como aluna-não-professora, pois não trabalhava. Além de cursar Pedagogia, participava de estágio remunerado em uma instituição particular.

⁵⁹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A.

⁶⁰ Nome fictício. O mesmo utilizado na Tese de Souza (2005).

Sâmia⁶¹ possui curso de Graduação em Pedagogia e atuava no ano de 2014 como coordenadora pedagógica em uma escola e como vice-diretora em outra, ambas, escolas públicas. Em 2015 passou a atuar na docência no período matutino e vespertino. Na pesquisa de Souza (2004) Sâmia era considerada aluna-professora, pois já atuava na educação por possuir magistério.

Antônia possui Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar. Atua como orientadora educacional pela manhã e no período da tarde como docente no projeto “Se liga⁶²” do Instituto Ayrton Senna desenvolvido em Porto Velho – RO por meio de parceria com Secretaria de Educação Municipal.

Quanto à escolha da técnica da entrevista para a coleta de dados com as profissionais em educação, se baseou na premissa de que discutir a avaliação da aprendizagem escolar ouvindo os sujeitos que participam deste processo é evidenciá-los, é buscar as opiniões singulares, o que outra técnica de coleta de dados dificilmente possibilita. Szymanski (2011) evidencia a entrevista como uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, pois possui foco em questões complexas que dificilmente podem ser mensuradas ou até mesmo serem investigadas tendo como base instrumentos fechados e padronizados.

Além dos aspectos apresentados, a entrevista possui um caráter de interação social (SZYMANSKI, 2011, p. 11): “[...] a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.” Sabe-se que toda ação possui uma intencionalidade, e na realização da entrevista não é diferente, pois tanto o entrevistador quanto o entrevistado possuem uma intenção. É importante destacar também que a entrevista envolve “[...] as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas [...]”. Apesar do tema já ter sido discutido com as participantes há algum tempo atrás quando eram estudantes da graduação, destaca-se como ponto central, a nova interlocução e o diferente momento e contexto profissional em que se situam. Trata-se então, de expor uma narrativa em uma nova perspectiva.

Nesta pesquisa, justifica-se a escolha das entrevistas individuais, pelo fato de as participantes não se encontrarem atuando profissionalmente na mesma escola e/ou no mesmo cargo ou função. Reuni-las tornou-se inviável e poderia comprometer então a coleta dos dados da pesquisa.

⁶¹ Idem.

⁶² De acordo com Coqueiro (2013, s/p.): “O programa de correção de fluxo “Se Liga” é destinado a alunos com distorção idade série não-alfabetizados, das quatro primeiras séries do ensino fundamental.”

As entrevistas foram realizadas primeiramente com duas participantes, em seus respectivos locais de trabalho, em dias distintos.

A entrevista com Iara foi realizada em duas etapas. Uma ocorreu em dezembro de 2014, tendo a duração de 15 minutos, em uma sala individual, na instituição em que ela trabalha e a segunda ocorreu em junho de 2015, tendo a duração de 7 minutos e 45 segundos, em uma sala compartilhada com outros funcionários, porém, no momento da entrevista não havia mais ninguém na sala.

A entrevista com Sâmia também foi realizada em duas etapas. Ocorreu em dezembro de 2014, na escola em que ela trabalha, em uma sala individual, tendo a duração de 45 minutos. Foi necessário retornar o contato com Sâmia, pela necessidade de sanar algumas questões da entrevista. Diante da indisponibilidade da participante (pois no ano de 2015 passou a atuar como docente no período da manhã e da tarde), as perguntas foram encaminhadas por e-mail em junho e as respostas encaminhadas no início de julho de 2015.

Com Antônio, a entrevista ocorreu somente uma vez, no ano de 2015, em uma sala onde ela atua e onde também funciona a sala dos professores. No decorrer da entrevista houve várias interrupções que por vezes atrapalhavam o raciocínio da entrevistada. Durante toda a entrevista que durou 1h7min, a janela da sala ficou aberta e além do barulho das zeladoras varrendo o pátio, durante o intervalo podíamos ouvir os sinos tocando, as crianças brincando e os professores conversando.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e depois de transcritas, foram enviadas para as participantes, com a finalidade de estas confirmarem se a transcrição correspondia ao discurso durante as entrevistas, obtendo-se confirmação de recebimento e de que a transcrição estava correta.

Os dados coletados por meio das entrevistas foram sistematizados, e a análise baseia-se no conteúdo das mensagens, conforme proposto por Bardin (2009). O uso deste método na pesquisa qualitativa ganhou espaço a partir de meados dos anos 50, pois “[...] a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspecto da orientação comportamental do locutor.” (BARDIN, 2009, p. 140).

Os dados obtidos por meio da entrevista foram analisados à luz do referencial teórico da pesquisa, estabelecendo um comparativo com as respostas dadas na pesquisa de Souza (2005).

Analisar os dados envolve alguns procedimentos: trabalho com os dados, organização, divisão de unidades, categorização dos dados, síntese e descoberta de aspectos importantes.

Os dados foram organizados em categorias para possibilitar uma análise mais detalhada, pois conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação”.

Partindo para o método mais específico de análise, a proposta de Bardin (2009) “Análise de Conteúdo” parece-nos muito adequada para atender aos objetivos da pesquisa, pois se aplica a discursos diversificados e caracteriza-se por esforços de interpretação qualitativamente. Analisar um conteúdo remete aos sentidos construídos e aos significados pré-definidos, emergidos nos discursos. Nesse contexto, Franco (2007, p. 13) afirma que:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

A significação pessoal é que gera então os sentidos, a partir do contexto em que se insere o sujeito e das relações que estabelece com seu meio.

A metodologia de análise compreende a categorização, descrição e interpretação dos dados (conteúdo). A descrição sistemática contribui para a reinterpretação das mensagens e também auxilia a compreensão de seus significados para além da leitura comum.

Considera-se que descrever e interpretar as respostas das profissionais em educação, ajuda a reinterpretar as mensagens e estabelecer um comparativo com as ideias trazidas no estudo de Souza (2005), com nosso estudo com parte da amostra em 2014/2015, a fim de atingir a compreensão dos sentidos construídos pelas 3 (três) profissionais em educação participantes dos dois estudos.

Deste modo, a organização é algo imprescindível no método da Análise de Conteúdo. Esta compreende três fases: Pré-análise; Exploração do Material e Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009).

A categorização dos dados não é obrigatória na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), mas para esta pesquisa tornou-se essencial. Entende-se por categorias as “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo (sic), no caso da análise do conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos.” (BARDIN, 2009, p. 145).

Os dados foram então organizados em duas grandes categorias, criadas *a posteriori* à realização da entrevista, definidas a partir do conteúdo dos discursos que emergiram das participantes.

Após a categorização, as Unidades de Análise (UA) foram compostas por Unidades de Registro (UR) separadas por temáticas e posteriormente pelas Unidades de Contexto (UC).

De acordo com Bardin (2009, p. 130) a Unidade de Registro (UR) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização [...]. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o <<tema>>, [...]”

O tema a que nos referimos na UR “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 2009, p. 131). A análise temática compreende a descoberta de núcleos de sentido e compõe-se de recortes que geram a unidade de registro, tendo o tema por base.

Para Bardin (2009, p. 133) a Unidade de Contexto (UC) “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo.”

3.2 SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Iniciamos esta seção apresentando a tese de Souza (2005), com o objetivo de contextualizar a pesquisa desenvolvida pela autora e para melhor compreensão da importância do estudo realizado por esta, como base para a realização da nossa pesquisa.

Na segunda subseção apresentamos os resultados da pesquisa que desenvolvemos, por meio da análise do conteúdo em dois quadros analíticos, seguido de discussão e análise dos dados obtidos por meio da realização de entrevista com as participantes da pesquisa, destacando os dados, e a análise temática a partir das categorias criadas e da triangulação dos dados.

3.5.1 Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno: Breve Contextualização da Pesquisa de Souza (2005)

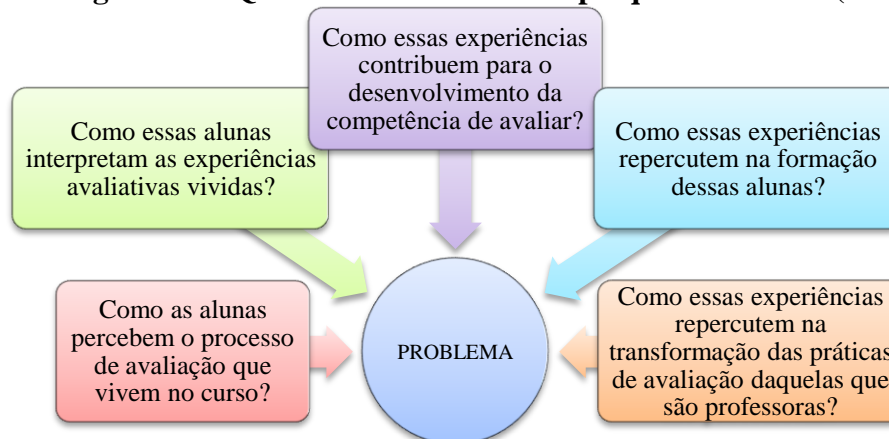
A tese de Ana Maria de Lima Souza, intitulada: “Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno” foi defendida no ano de 2005 no âmbito do Doutorado em Psicologia, referente a área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O estudo teve como foco as práticas avaliativas na Universidade Federal de Rondônia, no contexto do Curso de Pedagogia sob a perspectiva dos alunos. A pesquisa teve como participantes 12 discentes do sexo feminino, com idade entre 25 e 35 anos. A seleção das alunas ocorreu por meio de convite em sala de aula e indicação de horário e dia para o encontro.

Foram constituídos dois grupos focais, sendo o primeiro composto por seis discentes do 2º ano (3º e 4º período) e o segundo grupo composto por seis discentes no 4º ano do Curso (7º e 8º Período). Cada grupo contou com três participantes que já estavam atuando como professoras e três que ainda não exerciam a profissão de professora, respectivamente: alunas-professoras e alunas-não-professoras. Os registros da realização dos cinco encontros que ocorreram com cada grupo, no período de abril a outubro de 2004, foram realizados por meio de gravação em fita e mediante a utilização de dois gravadores. Cada encontro durou em média 1h30min.

Na dimensão metodológica, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, sendo o problema da pesquisa composto por cinco questões apresentadas no fluxograma a seguir:

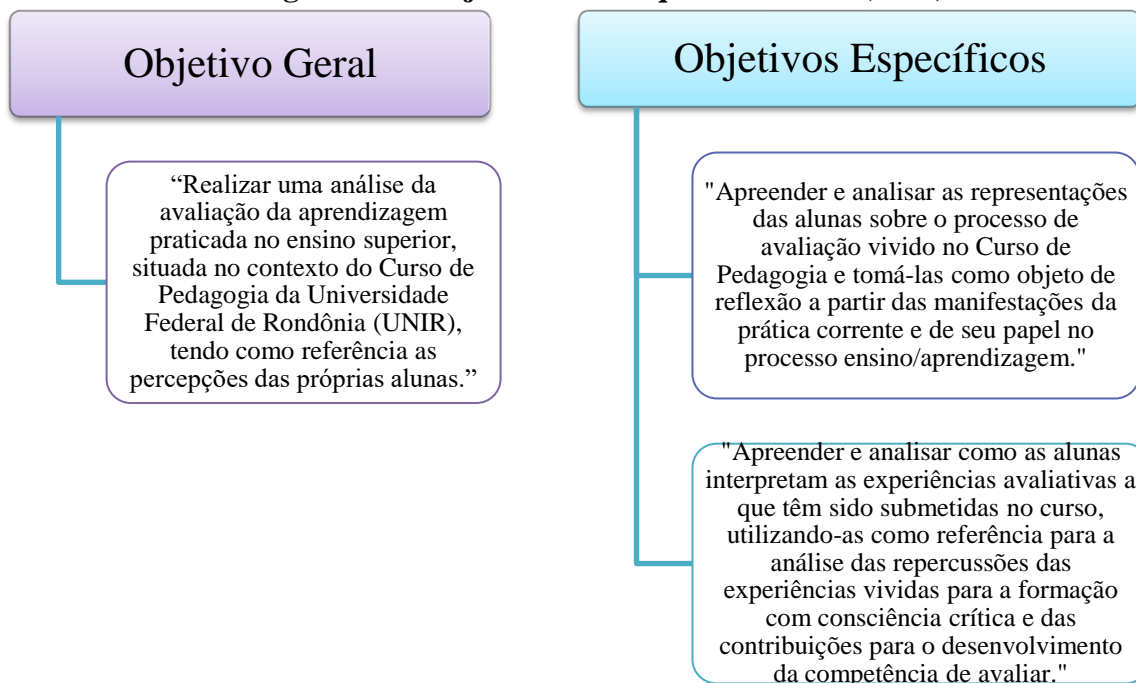
Fluxograma 2 - Questões norteadoras da pesquisa de Souza (2005)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Souza (2005).

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi composta por um objetivo geral e dois específicos evidenciados no fluxograma a seguir:

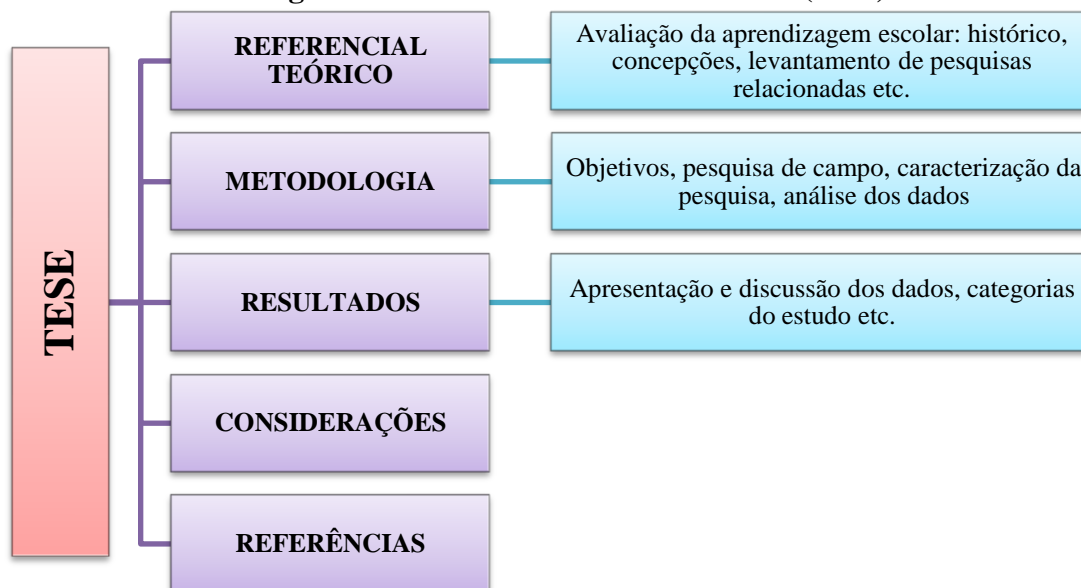
Fluxograma 3 - Objetivos da Pesquisa de Souza (2005)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Souza (2005).

A tese de Souza (2005) apresenta a seguinte estrutura:

Fluxograma 4 - Estrutura da tese de Souza (2005)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Souza (2005).

Com relação a análise de dados, estas ocorreram a partir da divisão das respostas em dois grandes temas contemplando vários subtemas:

Fluxograma 5 - Temas de análise da Pesquisa de Souza (2005)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Souza (2005).

Os resultados sobre a análise do primeiro tema: “*Percepções das alunas sobre avaliação da aprendizagem*” evidenciaram que naquele momento (2004) que as discentes pesquisadas apresentavam expectativa frustrada de uma diferenciação da avaliação da educação básica para o ensino superior, pois não enxergavam a avaliação com foco na aprendizagem e “[...] demonstravam insatisfação em relação a uma ação imediatista, desprovida de preocupação com aquilo que é o cerne do processo de ensino, a aprendizagem” (SOUZA, 2005, p. 65).

Com relação a função da avaliação as discentes destacaram: verificar se os objetivos foram alcançados ; identificar falhas e apontar novos rumos ; possibilitar ao professor uma tomada de decisão e ao aluno uma reconstrução do processo e/ou reafirmação; ajudar o aluno a superar dificuldades; estar a favor do professor e do aluno. (SOUZA, 2005).

Foram elencados vários fatores negativos presentes no processo avaliativo: ausência da explicitação de critérios, falta de organização do professor, utilização de critérios subjetivos de avaliação (afetividade), e realização de avaliações sem objetivos definidos.

Sobre o papel do professor no processo avaliativo as discentes destacaram: organizar, criar situações de aprendizagem e avaliação; tornar o processo mais gratificante e menos penoso; e por fim, evidenciaram o professor como sujeito fundamental que deve ter consciência de seu papel.

Com relação aos instrumentais de avaliação, as discentes relataram a importância da utilização de metodologias diversificadas para avaliar o discente, como: formas de avaliação grupal e individual; trabalhos em grupo; seminários. Queixaram-se da falta de orientação aos grupos e de práticas avaliativas conservadoras.

Os instrumentos mais utilizados pelos professores durante o curso elencados pelas discentes foram: elaboração e o desenvolvimento de projetos, relatórios, prova discursiva, portfólio, Teste de Avaliação Contínua (TAC) (considerado o mais eficaz), estudos de caso, análise de textos, síntese de textos estudados e prova tradicional, que exige respostas “prontas”, “decoradas”.

A forma de acompanhamento e devolutiva adequada conforme as discentes deveriam ser: intervenção/mediação; acompanhamento contínuo as aprendizagens do aluno; ajuda no seu percurso formativo; fundamentada no diálogo; congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino; sensibilidade para perceber o aluno. No entanto, as queixas apresentadas foram: ausência de acompanhamento; ausência de devolutivas (falta de registros da análise, mas também pela ausência da nota); descomprometimento com a aprendizagem; falta de interação professor-aluno; falta de tempo; foco na nota. (SOUZA, 2005).

Os resultados da avaliação eram utilizados como julgamento e a maioria dos professores tinham atitudes autoritárias, ausência de postura ética e nivelamento promovido pelo professor, igualando notas dos alunos.

As discentes destacavam também ausência de articulação dos objetivos do ensino ao processo da aprendizagem e da avaliação (falta de coesão); falta de coerência entre o que o professor trabalhava em sala de aula e o que ele efetivamente avaliava, dicotomia entre o ensinar e o avaliar; a avaliação da aprendizagem praticada com independência do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, nesse primeiro tema, as discentes destacavam lacunas entre o dizer e o fazer avaliação, com muita incoerência entre a teoria e a prática.

O segundo tema intitulado: “*Experiências vividas no curso e suas repercussões para uma formação com consciência crítica*” reúne cinco subtemas. No que concerne a participação das discentes nas discussões e definições de propostas de avaliação, elas indicam que o diálogo é essencial, mas ainda não é comum se encontrar essa prática dialógica, aberta à participação; a participação favorece a relação de confiança, promove segurança e possibilita

o bom êxito; decidir junto contempla um comprometimento mútuo; e elas sentem-se capazes para dialogar, refletir e discutir sobre questões do seu interesse. Cabe ao professor mediar a discussão, registrar as decisões que constituirão o acordo e também exige do professor flexibilidade para ouvir, analisar e aceitar as opiniões. As discentes evidenciavam que ocorre o fechamento à participação por medo ou pelo fato dos professores entenderem “[...] ser de sua exclusiva competência decidir sobre a avaliação.” (SOUZA, 2005, p. 120).

No tocante as repercussões na formação, as discentes tinham clareza que os professores “[...] desfrutam de autonomia para estabelecer seus próprios critérios para avaliar.” (SOUZA, 2005, p. 123). Cada professor possui sua maneira de formular questões de prova, de corrigir, qualificar as atividades realizadas com ou sem estabelecimento de critérios. É preciso rever posturas contraditórias e que haja um compromisso com a transformação da prática avaliativa.

No que diz respeito a autoavaliação, Souza (2005, p. 132), “[...] as alunas não tem clareza de como realmente ela deveria ser praticada.” Quando praticada, tem como objetivo a atribuição de uma nota, e não o de refletir sobre os processos de aprendizagem. As discentes do 4º ano apontam a necessidade da autonomia e de uma consciência crítica, que pode ser possibilitada também, por meio de um processo avaliativo emancipador.

As discentes destacam que as experiências vividas no curso contribuem para a construção de suas futuras práticas avaliativas, tanto a possibilidade de reproduzirem os modelos vividos que julgam adequados e bons, quanto de não reproduzirem práticas que julgam inadequadas. O processo avaliativo também contribuiu para novas práticas de avaliação em suas salas de aula. As discentes apontam algumas críticas a organização curricular do curso e ao planejamento dos professores. Destacam como aspectos negativos a resistência de alguns a mudanças, a falta de afetividade e ainda condutas autoritárias principalmente devido a titulação dos professores.

Resumidamente, a título de conclusão acerca da pesquisa de Souza (2005), os resultados da pesquisa indicam a avaliação da aprendizagem como um instrumento de poder e controle, e as colaboradoras da pesquisa

[...] demonstraram uma concepção crítica da avaliação da aprendizagem, pleiteando um sistema de avaliação de caráter formativo que integre ensino, aprendizagem e avaliação, valorizando o aluno como sujeito desse processo. Reconheceram, ainda, que as contradições presentes nas práticas avaliativas possibilitam um processo de reflexão crítica, expressado na preocupação em não repetirem com seus alunos práticas que não contribuam para o desenvolvimento da autonomia (p. 10).

O estudo de Souza considera que as práticas avaliativas universitárias ainda passam por muitas dificuldades e impasses e aponta a necessidade de haver no conjunto das atividades pedagógicas das instituições de ensino superior, o pensamento e prática da avaliação, como instrumento articulador do ensino e da aprendizagem, com a função pedagógica de regulação voltada para o aluno e para o professor.

A avaliação da aprendizagem apresenta e gera sentidos diversos para avaliador e avaliado, sendo as relações entre esses, tensionadas. A avaliação não tem correspondido e atendido aos processos de ensino e aprendizagem em sua plenitude, conforme as discentes. Foi apontado que os sistemas de avaliação ocorrem isolados das demais atividades pedagógicas, sendo meramente somativos.

Por fim, Souza (2005, p. 168) destaca que “As pesquisadas apresentaram uma consciência crítica em relação às experiências vividas no curso e as repercussões destas no processo de formação e no desenvolvimento da competência de avaliar.”

A pesquisa de Souza (2005) tem grande importância para a nossa, pois os dados coletados por meio do grupo focal e os resultados contribuem para análise e comparação dos sentidos que as participantes construíram desde a formação inicial e ao longo da carreira profissional.

3.5.2 Avaliação da Aprendizagem Escolar: da Formação Inicial à Prática Profissional

Partindo da premissa de que a formação dos sentidos não se dá de forma isolada e independente dentro de cada ser humano ou somente influenciada por sua historicidade, é preciso levar em consideração também os aspectos sociais e principalmente o trabalho ou atividade principal que o sujeito desenvolve para compreender como se dá a construção de seus sentidos.

Considera-se que a construção dos sentidos da avaliação da aprendizagem pelas participantes contemplam seus processos de escolarização, as condições e o investimento feito para o desenvolvimento das mesmas, a formação inicial e continuada, a prática profissional e os contextos e fatores histórico-sociais.

Evidencia-se por meio de excertos de falas os sentidos da avaliação da aprendizagem escolar atribuídos pelas profissionais em educação durante as entrevistas realizadas em 2014/2

e 2015/1, estabelecendo um paralelo entre o dito em 2004⁶³ como estudantes do Curso de Pedagogia na pesquisa de Souza e o agora como profissionais em educação.

Para melhor apresentação dos dados e seguindo a orientação metodológica adotada apresentamos a análise dos dados, evidenciando inicialmente a primeira categoria e suas Unidades de Registro (UR), seguidas dos excertos de falas e análise baseada na teoria estudada e posteriormente a segunda categoria com o mesmo tratamento dos dados. Os excertos dos discursos, correspondentes a cada tema da UR, são apresentados em quadros, destacando os discursos de 2004 e os de 2014/2015 na seguinte ordem: Iara (orientadora educacional), Sâmia (coordenadora pedagógica) Antônia (professora).

3.5.2.1 Avaliação da Aprendizagem: da Formação Inicial a Prática Profissional

Na primeira categoria, intitulada “Avaliação da Aprendizagem da Formação Inicial a Prática Profissional” temos a primeira UR: “Práticas pedagógicas e processo avaliativo”. Esta Unidade de Registro foi constituída a partir das respostas dadas para a seguinte pergunta: como foi o processo avaliativo vivido durante o curso de Pedagogia e o que mais marcou?

Quadro 4 - O processo avaliativo durante o curso de Pedagogia (Iara)

2004	2014
Aqui na universidade, [...] eu me desliguei mais da questão da nota, claro que há sempre a preocupação em atingir a nota, mas eu acho que consegui me desligar um pouco dessa coisa de tirar dez, nove e meio e de certo modo isso me deixa mais aliviada.	Foi bastante diversificada a avaliação. Por que alguns professores avaliavam a gente só através dos trabalhos de grupo, e eu fui pouco avaliada individualmente. [...] Até por que quando foi para eu fazer a monografia, que é uma avaliação, a gente sente dificuldade de fazer por que é só. [...] tenho lembrança de ser avaliada muito em grupo. Por um lado é bom, por que você aprende a trabalhar em equipe, mas por outro [...] a gente não trabalha assim o lado individual.

Iara (2004) enfatizava a questão da superação da avaliação para além das notas, fato destacado como imprescindível para Luckesi (2011b), pois para o autor, a superação da notação, significa que a avaliação tem como foco o que foi ensinado e aprendido, ou seja, o aspecto qualitativo da avaliação prepondera, e torna-se possível também, ver a pessoa do educando, para além de um número que pode rotula-los. Em 2014 Iara trouxe uma perspectiva de avaliação diferente, com o foco na questão da avaliação em grupo e individual. Queixa-se por ter sido mais avaliada em grupo do que individualmente e coloca essa questão como um

⁶³ A partir da disponibilização dos dados coletados e transcritos por Souza durante a realização dos grupos focais, em sua pesquisa de Doutorado no ano de 2004, para elaboração da Tese (2005).

ponto negativo associando a avaliação atrelada ao trabalho em grupo como geradora de dificuldades na produção individual, e como positivo pelo fato de trabalhar e produzir em equipe.

Uma questão importante a ser destacada é o fato de os trabalhos em grupo serem utilizados para justificarem os problemas de produção individual, enquanto que vários fatores além deste, devem ser considerados para analisar a dificuldade na produção individual. Muitas vezes essa dificuldade, seja textual ou oral, não é resolvida na educação básica, ou seja, a função precípua da escola para esta etapa da educação não é atendida e na Universidade o foco de aprendizagem é a formação para a atuação profissional, partindo do pressuposto de que o estudante vem da escola com as habilidades básicas de leitura e escrita bem desenvolvidas.

Diante disso, Duarte (2001) alerta para o fato de que a escola tem um papel mediador na formação do indivíduo, devendo mediar o cotidiano e o não-cotidiano de forma a contribuir para a superação da alienação, porém, sozinha, a escola não tem poder para tal transformação do indivíduo. É por meio das relações estabelecidas socialmente, da apropriação dos saberes sistematicamente construídos e também a partir de vários fatores histórico-sociais intervenientes (como as condições dadas aos sujeitos, o investimento em seu aprendizado dentre outros), que o sujeito se forma e também forma a consciência de seus atos, do que está a sua volta, podendo esta ser crítica ou alienada.

Logo, atribuir aos trabalhos e avaliação em grupo a responsabilização por não desenvolver as habilidades, as competências para o trabalho individual torna-se um equívoco, pois o foco da atividade grupal está nas relações de aprendizagem que podem se estabelecer no processo educativo, e pensa-la como delimitador do desenvolvimento individual é não considerar sua potencialidade como recurso didático-pedagógico, que bem conduzido direciona a aprendizagem.

Quadro 5 - O processo avaliativo durante o curso de Pedagogia (Sâmia)

2004	2014
O que realmente tem me encorajado muito são as disciplinas do terceiro período. [...] O foco é o questionamento conduzindo o aluno a se colocar sobre o assunto [...]. Essa forma lhe dá espaço para a construção do seu próprio caminho. [...] penso que estou sendo conduzida numa perspectiva de formação para a autonomia, com esses professores me sinto gente, porque sou respeitada. [...] são exigentes, mas você sabe que tem uma pessoa com quem pode contar, sem sentir-se pressionado. É uma pessoa que está junto com você, intervindo se necessário, [...] lhe conduzirá	Teve uma vez, que foi a própria professora X [...] pediu que nós levássemos provas, trabalhos - quem já tivesse trabalhando na área - que nós levássemos para fazer análise. E aí eu toda empolgada, levei todas as minhas provas, todos os meus trabalhos. [...] quando meus colegas começaram a analisar eu comecei assim a ficar, sabe... nossa, tinha uns que falavam: - nossa mas por que que você corrige essa prova de vermelho, que coisa feia, não sei o quê.. [...] Eu comecei a pensar a avaliação de uma forma diferente. Por que pra mim a avaliação era aquele monte de papel,

<p>a pensar para construir e sua opinião vale alguma coisa. Nos períodos anteriores, a nossa opinião, e nada, eram iguais. Ensinam-nos que não podemos avaliar o aluno apenas com uma prova, mas avaliá-lo ao longo do ano, que deve ser uma avaliação contínua e quando chega com a gente é essa avaliação que não nos conduz a tornar-nos mais responsáveis, com mais vontade de aprender, que nos proporcione bem estar ao ser avaliadas, a assimilar uma fundamentação para amanhã ou no meu caso que já sou professora, uma fundamentação para ser uma boa avaliadora de meus alunos.</p>	<p>aquele monte de questão, e aí a gente tinha que corrigir com aquela canetona vermelha mesmo. Se tivesse errado, a gente tinha que colocar errado. Então naquela hora o meu chão caiu. Por que eu vi assim, tudo de uma forma diferente, com outros olhares, os olhares dos meus colegas e da professora. Que foi o que me ajudou bastante e me ajuda até hoje.</p>
--	---

Sâmia (2014) enfatiza uma prática de avaliação no ensino superior diferente, que a marcou, que foi a de ver seus trabalhos sendo avaliados, o que possibilitava a identificação do que ela chama de “falhas” como professora. Ao lembrar esse momento na disciplina de avaliação educacional, coloca em questão os aspectos que em 2004 julgou serem bons na prática de um professor: questionamento, a formação para a autonomia e a intervenção.

Destaca-se ainda a questão da concepção de avaliação para a escola onde a mesma atuava, baseada no papel, na prova, o que guiava a sua prática. A partir do conhecimento teórico adquirido na disciplina, aliado ao olhar dos outros sobre as atividades avaliativas por ela elaboradas, ocorreu uma mudança de pensamento e também de prática, que podem ser consideradas como consciência. Nota-se a importância do conhecimento teórico para orientar a prática, pois as observações feitas pelas colegas de turma e pela professora foram baseadas no aporte teórico da disciplina, o que contribuiu para uma análise dos instrumentais para além do senso comum.

Com relação a correção, nota-se um julgamento pela correção ser na cor vermelha. Mas é importante refletir se é a cor que faz toda a diferença na correção ou a forma do apontamento de acertos e erros nas atividades avaliativas. A cor vermelha ganhou muitos significados e simbolismos na cultura humana, sendo utilizada em expressões negativas no cotidiano, como por exemplo, o cartão vermelho no futebol, conta bancária no vermelho, dentre outras e historicamente, no contexto das guerras e questões políticas têm-se o sangue, a bandeira do comunismo, a revolução. Converte-se o valor social atribuído a essa cor também para a escola. Mas, Luckesi (2011a, p. 212) destaca que “Tendo um afeto positivo, cada professor saberá a melhor forma de cuidar da correção dos trabalhos dos seus educandos.” Nesse contexto, a correção das avaliações e as marcações que são realizadas podem gerar diferentes sentidos aos educandos.

Sâmia conseguiu se apropriar dos conteúdos da disciplina Avaliação Educacional por meio das relações e diálogos estabelecidos com as colegas de classe, manifestando mudança

em sua prática e a consciência do papel da avaliação da aprendizagem. Pode-se considerar que houve também um desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de um nível para outro mais elevado. Conforme Vigotski (1995, p. 32)

Sabemos que o desenvolvimento do cérebro se realizava, em geral, através da edificação de novos níveis sobre os antigos e que, por conseguinte, o cérebro antigo em todos os animais inferiores têm a mesma construção, que cada nova fase no desenvolvimento das funções psíquicas superiores coincide a edificação de um nível novo no sistema nervoso central.⁶⁴

A qualidade das apropriações que o ser humano faz e seus comportamentos complexos culturalmente formados condicionam o desenvolvimento humano. Vigotski (1995, p. 328) afirma que “[...] o processo de desenvolvimento cultural pode ser definido em relação ao seu conteúdo, como o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo.”⁶⁵ (VIGOTSKI, 1995, p. 328). Já a concepção de mundo significa: “[...] a atitude da criança frente ao mundo em que vive.”⁶⁶ (VIGOTSKI, 1995, p. 329).

A construção de um novo nível fica claro à medida que há a edificação sobre os níveis atuais, ou seja, há o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da mediação dos signos apropriados pela professora, por meio dos conhecimentos teórico-práticos e das relações estabelecidas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quadro 6 - O processo avaliativo durante o curso de Pedagogia (Antônia)

2004	2015
[...] eu particularmente durante o curso de Pedagogia, notei que há uma preocupação muito grande por parte de alguns professores em jogar conteúdos, olha é pra comprar tantos livros [...] para serem apresentados em forma de seminários. [...] há uma preocupação muito grande de dizer que tá cumprindo um programa e fala de Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Vigotski, Piaget, e daí? E depois? Depois a gente se pergunta, mas o que foi mesmo que eu aprendi de Vigotski, Paulo Freire? [...] se joga e cobra muita coisa [...]. “E o critério de avaliação? E a correção?”. Não vem o recadinho: “Olha, você precisa melhorar nisso e nisso, refaça o parágrafo tal, isso aqui não está coerente com a linha do autor, você não tem uma sugestão?”. Existe uma pressão muito grande na hora de cobrar e depois não tem o retorno dizendo como você está. Acredito que toda prova, só tem sentido, se for para saber se aprendeu ou se precisa recomeçar.	[...] eu tive professores excelentes, professores muito comprometidos e as disciplinas voltadas para avaliação. [...] durante o curso é tudo muito corrido, mas é na prática, no dia a dia, e conhecendo o aluno, conhecendo a forma como cada aluno vai te dar esse retorno, é que você vai aprendendo e reaprendendo a aplicar e elaborar a sua avaliativa em cada bimestre. Porque é o aluno que vai te dar esse suporte, a partir do momento que você tem o diagnóstico dos teus alunos e a condição de cada um é que você vai poder fazer as intervenções.

⁶⁴ No original: “Sabemos que el desarrollo del cerebro se realizaba, em general, mediante la edificación de nuevos niveles sobre los antiguos y que, por consiguiente, el cerebro antiguo em todos los animales inferiores tiene la misma construcción, que cada nueva fase em el desarrollo de las funciones psíquicas superiores coincide con la edificación de un nivel nuevo en el sistema nervioso central.”

⁶⁵ No original: “[...] el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a sua contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo.” (VIGOTSKI, 1995, p. 328).

⁶⁶ No original: “[...] la actitud del niño frente al mundo em que vive.” (VIGOTSKI, 1995, p. 329).

Em 2004 Antônia evidenciava a questão da supervalorização das teorias e conteúdos por parte dos professores, que muitas vezes cobravam conteúdos, mas não deixavam claros os objetivos, finalidades, não davam retorno sobre as avaliações e de certo modo, comprometiam o processo educativo. No entanto, em 2015 sua fala valoriza aspectos práticos da ação pedagógica.

Nesse contexto, é importante destacar que a prática pela prática caracteriza-se como esvaziamento teórico e que também a teoria pela teoria, não gera grandes resultados, mas os dois componentes são imprescindíveis na formação da consciência não alienada. Saviani (2008, p. 142) afirma que “A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”. É importante considerar que ensinar segundo uma teoria requer avaliar segundo ela também. Então a teoria apoia a prática e vice-versa. Sob essa perspectiva Luckesi (2011b, p. 272) esclarece que “Da mesma forma, como qualquer outra prática humana, o ato de avaliar a aprendizagem só fará sentido se compreendido e realizado segundo um corpo teórico, o qual, a nosso ver, deve ser consciente, ainda que, em muitos casos, a prática se efetive de modo automático, inconsciente.”

A avaliação da aprendizagem não pode ser pensada somente em seu aspecto “técnico”, é preciso buscar subsídios teóricos para embasar a prática, e isto significa se apropriar de um determinado conhecimento. Oliveira (1985, p. 67-81, In: DUARTE, 2001, p. 19) ressalta que “[...] é preciso ultrapassar a constatação inicial de que há uma dicotomia entre a teoria proclamada e a prática realizada, indo às raízes do problema que estão na vinculação da prática a uma concepção pedagógica, que é, de fato, aquela teoria que guia a prática.”

Nessa esteira, Duarte (2001, p. 55) enfatiza a questão da alienação na prática pedagógica, ressaltando que a “[...] reprodução alienante é determinada pelas relações sociais objetivas e pode direcionar a prática pedagógica na direção contrária àquela pretendida pelo educador.”

Conhecer a pessoa do educando é essencial para atender melhor suas necessidades de aprendizagem e investir para que ele aprenda, e para isso a apropriação dos conhecimentos teóricos aliados aos aspectos técnicos/práticos contribui para que a prática pedagógica além de intencional, torne-se consciente e crítica.

A segunda UR “*Concepção de avaliação da aprendizagem*” foi formada a partir das respostas dadas a seguinte questão: Qual a sua concepção de avaliação?

Quadro 7 - Concepção de avaliação da aprendizagem (Iara)

2004	2015
Acho que é importante, haver negociação do professor com aluno por que há professor que só impõem o que deve ser feito. Fazer o que ele determina que eu tenho que fazer é uma imposição e como eu preciso da nota, tenho de submeter-me e faço, mas se chega um que deixa pra lá, ai também eu não vou me cobrar tanto [...]; acho que é até do ser humano tentar buscar mais aquela que cobrou muito, tentar corresponder à expectativa dela e deixar e lado essa que deixou solto. Por tanto, acho interessante a negociação entre as partes, o professor apresentar a proposta e permitir que o aluno se manifeste, julgo mais interessante do que deixar por conta do aluno, ou apenas impor a sua vontade [referindo-se ao professor].	[...] das três esferas que eu já trabalhei eu vejo que a [nome da escola] coincide um pouco com o que eu acredito que seja a avaliação. Que é essa questão da avaliação contínua. De ver o aluno... de acompanhar o dia a dia do aluno, ver a evolução do aluno. Isso a gente fazia muito na creche, que era onde eu trabalhava também, mas em sala de aula. Então eu penso que seja isso, a avaliar o aluno todo dia, no dia a dia dele, a evolução. Acompanhar não só naquele momento determinado, que seria uma prova.

Em 2004 Iara descrevia um professor que considerava a avaliação sua forma de demonstrar poder, coerção e controle sobre os educandos, utilizando-se da nota. Nesse contexto, a descrição caracterizava um professor da vertente pedagógica tradicional. Em contraponto destacava que um professor com uma concepção mais democrática de avaliação é mais interessante e motiva os educandos para aprenderem.

Em 2015 Iara enfatiza a importância da avaliação contínua e por sua experiência na Educação Infantil (EI), utiliza o termo “evolução” para descrever o desenvolvimento. A palavra evolução, em termos teóricos e de correntes da Psicologia, remete ao aspecto biológico. Falso pensamento, pois conforme alerta Martins (2013) a educação infantil não deve ser “[...] concebida como momento no qual pouco ou nada há para se ‘ensinar’.” A Psicologia Histórico-cultural considera que todo processo de escolarização visa a formação do indivíduo ou seu desenvolvimento.

Encontra-se na função da avaliação da aprendizagem escolar o acompanhamento e diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a contribuir para que professor e educando possam se beneficiar com o resultado desta. A avaliação pode ser considerada uma atividade que contribui para a identificação da elevação de um conhecimento a um nível superior, pois a diversidade de instrumentais que a contemplam, se forem planejados, elaborados, aplicados, corrigidos e devolvidos de forma adequada, permite ao educando expressar seu nível de conhecimento e ao professor acompanhar, planejar novas ações e redimensionar sua prática, caso seja necessário. Luckesi (2011b, p. 182-183) destaca que

[...] o ato de avaliar está *centrado no presente e voltado para o futuro*. Ao educador que avalia interessa investigar o desempenho presente do educando, tendo em vista o seu futuro que se expressa como a busca do seu melhor aprendizado e consequente

desempenho. Por isso, interessa-lhe ter o diagnóstico (“o retrato”) do que o estudante já aprendeu, mas também do que necessita aprender ainda, assim como lhe interessa saber, caso os resultados obtidos sejam insatisfatórios, quais os fatores condicionantes desse nível de aprendizagem [...]. (grifo do autor).

Nesse contexto, a área de desenvolvimento iminente tem grande importância, pois se faz essencial que o professor tenha compreensão de que com a mediação dos signos a criança passa a fazer sozinha, o que antes não conseguia. Considerando que para Saviani (2008, p. 14) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.”, sendo a mediação de signos, de forma intencional, consciente e problematizadora, que gera a possibilidade do desenvolvimento.

A avaliação da aprendizagem escolar expressa movimento, mudança, reflexão. Ela não possui fim em si mesma, ela é o meio para ajudar nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a contribuir efetivamente para a prática pedagógica e desenvolvimento dos sujeitos.

Quadro 8 - Concepção de avaliação da aprendizagem (Sâmia)

2004	2015
Cada professor tem uma linha. Uma que marcou muito acho que foi no terceiro período, a professora deixou a vontade, livre, muito solto para você escolher e os alunos falaram: Essa professora não tem de didática, não sabe o que faz. Aí eu penso, a gente reclama da prova, do trabalho, vem uma professora e deixa você livre, aí você reclama porque a professora não age daquele jeito que você mesmo criticou, então, é uma faca de dois gumes.	Avaliar a aprendizagem é investigar o que o aluno ainda não aprendeu ou consolidou e tentar buscar meios para sanar as dificuldades. Realizo avaliação formativa e somativa.

Sâmia destacava em 2004 que cada professor segue uma perspectiva de avaliação, alguns uma linha mais tradicional com aplicação de provas, outros com diversos trabalhos e havia os que agiam de modo *Laissez-faire*. A utilização da expressão “faca de dois gumes” para descrever as diversas concepções que norteavam a prática de seus professores, demonstra que essa diversidade e também qualquer extremo - cobrar demais ou deixar livre demais – agregam pontos positivos e negativos ao processo avaliativo. A mediação dos signos é necessária, e faz parte da prática pedagógica do professor, porém para o bom êxito, deve ocorrer de forma bem apropriada, orientada e consciente. Sobre a importância da mediação, Vigotski (1995, p. 122-123) esclarece que

Entre o estímulo ao qual se dirige a conduta e a reação do sujeito, aparece um novo membro intermediário e toda a operação é constituída de um *ato mediado*. Em

relação a isso, a análise promove um novo ponto de vista sobre as relações existentes entre o ato do comportamento e os fenômenos externos. (grifo nosso).⁶⁷

A prática pedagógica avaliativa precisa ser planejada, organizada e mediada. Não há avaliação sem planejamento, nem vice-versa, pois o planejamento “[...] é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto.” (LUCKESI, 2011a, p. 137). O sentido da mediação não é somente servir de meio, mas sim promover condições para que o sujeito se aproprie do conhecimento e possa ampliar seu nível de desenvolvimento. A mediação caracteriza-se por intervenção pontual, intencional, consciente e crítica, a fim de promover mudanças e a formação da consciência.

Em 2015 Sâmia apresenta uma concepção de avaliação que tem como foco não somente o processo de aprendizagem, mas também o ensino. Luckesi (2011b) esclarece que a avaliação também é subsidiária da atividade docente, pois o considerando gestor do ensino a avaliação “[...] lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções e correção dos rumos da atividade e dos seus resultados” (LUCKESI, 2011b, p. 263).

Em contraponto, Sâmia diz praticar a avaliação formativa e somativa. Conforme apresentado na subseção 2.4 “Avaliação da aprendizagem escolar: síntese legal”, o sistema de avaliação nas esferas municipais, estaduais e até mesmo Federal, é baseado na nota. Nesse contexto, a avaliação somativa se faz presente. Porém, é necessário buscar alternativas para que a nota, apesar de se fazer presente no contexto educativo, não se torne o eixo central das relações pedagógicas, pois estas devem buscar como foco da atividade educativa, os processos de ensino e de aprendizagem.

Quadro 9 - Concepção de avaliação da aprendizagem (Antônia)

2004	2015
Eu penso que o processo de avaliação, não deveria ser feito de forma castradora, impositiva, autoritária, como ocorre com a maioria dos professores. Se o curso está formando professores, por que não começar a responsabilizar esses alunos por um processo que é fundamental no dia-a-dia da sala de aula? Como aprenderemos a ser avaliadores mais justos, coerentes, facilitadores do desenvolvimento da autonomia do nosso aluno se não aprendemos a fazer aqui? Pra gente	[...] cada professor não faz do seu jeito, por que existe uma hierarquia. A secretaria municipal de educação determina que a avaliação seja contínua. É necessário nessa avaliação contínua eu avaliar o meu aluno em todo seu contexto, a participação, as devolutivas que esse aluno traz, [...] até que ponto as minhas aulas estão sendo satisfatórias[...]. Aqui na nossa escola a avaliação é elaborada baseada nos instrumentais do MEC: da Provinha Brasil e da ANA - Avaliação

⁶⁷ No original: “Entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye em um *acto mediado*. Em relación con ello, el análisis promueve un nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes entre el acto del comportamiento y los fenómenos externos”. (grifo nosso).

<p>ir para a escola ameaçar as crianças? [...] Penso que há uma grande contradição: eles dizem uma coisa, mas praticam outra e, nós não aprendemos só o que é dito, aprendemos também o que é vivido.</p>	<p>Nacional da Aprendizagem, ou seja, são avaliações que vão fazer o aluno pensar, são avaliações que também já estão preparando essa minha criança para quando for fazer a prova ela tenha uma noção do que é interpretar um pequeno texto, do que é interpretar uma gravura, uma leitura... uma leitura de imagens. Então é uma forma de já ir preparando a criança. [...]a gente trabalha muita coisa, mas a gente vai ver o que mais contempla, o que vai ser mais importante pra vida do sujeito. Então a gente vai se organizar e tentar contemplar baseado no que o MEC exige nas avaliativas em nível nacional.</p>
---	---

No ano de 2004 Antônia criticava a postura da maioria de seus professores e apontava algumas características predominantes em suas ações: “[...] castradora, impositiva, autoritária”. Antônia evidenciava duas posturas de professores com relação a avaliação da aprendizagem: o “castrador” que impõe e é autoritário, que diverge entre o dizer e o fazer e o professor democrático, que permite participação dos educandos nas decisões.

As distorções presentes no contexto das práticas pedagógicas remetem a alienação no trabalho docente, que recai muitas vezes no fazer pelo fazer, de forma irrefletida, sem planejamento. A avaliação centra-se então somente no educando, tendo esse que demonstrar nas avaliações o que aprendeu, sendo o responsável por sua aprendizagem ou pela não aprendizagem também. A prática pedagógica do professor diz muito sobre a concepção teórica que o guia. É preciso não perder de vista que a avaliação é uma atividade que possui foco nas relações e estas precisam ser estabelecidas de modo saudável (LUCKESI, 2011b).

Com relação a sua concepção de avaliação, Antônia (2015) se reporta ao que a lei determina em termos de avaliação. Antônia diz realizar avaliação contínua, se baseando em critérios como assiduidade, participação para saber se está conseguindo alcançar os resultados esperados. Um fator que direciona a avaliação são os Sistemas Nacionais de Avaliação. No entanto, os sistemas de avaliação não podem dominar a ação avaliativa e nem mesmo o processo de ensino. Antônia diz que há um direcionamento das avaliações escolares para preparar e atender ao que é exigido nas avaliações nacionais, porém enfatiza que “[...] são avaliações que vão fazer o aluno pensar, são avaliações que também já estão preparando essa minha criança para quando for fazer a prova ela tenha uma noção do que é interpretar um pequeno texto, do que é interpretar uma gravura, uma leitura... uma leitura de imagens.”.

É importante refletir sobre a função da escola nesse processo. O educando deve saber interpretar, escrever, ler, não por causa da avaliação nacional, mas por que é tarefa da escola fazer com que o educando se aproprie dos conteúdos historicamente produzidos, ou seja, que ele aprenda. Para Duarte (2001, p. 98) “Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa

de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo.” O professor deve atuar no nível de desenvolvimento efetivo para promover novas internalizações e apropriações, de modo a promover a elevação do nível de desenvolvimento efetivo ao iminente.

A terceira UR: “*Contribuições da formação inicial para a prática profissional*” constitui-se a partir dos excertos de falar sobre a contribuição das experiências vivenciadas no curso para a formação na atuação como docente ou gestora do ensino.

Quadro 10 - Relação das experiências da formação inicial com a atuação profissional (Iara)

2004	2014
<p>É interessante observar que nós alunas, as nossas posturas têm como referência as posturas do professor, quando se percebe que o professor acompanha o desempenho do aluno avaliando-o nos mais diferentes momentos com os mais diversos instrumentos certamente nos dedicamos mais, ao contrário de quando se percebe que o professor ao final fará qualquer coisa e dali sairá uma nota, ou seja, de certa forma os procedimentos adotados pelo professor em relação ao aluno influenciam os procedimentos do aluno em relação ao professor e aos seus estudos.</p> <p>[...] Se estiver apresentando espero que o professor, o responsável pela atribuição da nota esteja presente. Caso contrário, com que elementos (dados) me avaliará? E à turma? Como depois ele vai lembrar do que falei se não estava presente? [...] Depois, na hora da avaliação é uma super-cobrança, pressiona tanto, há momentos que você não sabe nem o seu nome de tão grande que é a pressão psicológica. A postura do avaliador repercute na postura do avaliado.</p>	<p>Quando eu trabalhava na educação básica, trabalhei no município quatro anos, depois passei para orientação, eu procurava usar muito o que vivenciei e aprendi na universidade. Principalmente nessa questão dos trabalhos em grupo. Por que os meninos, principalmente da educação básica, eles tinham muito esse costume de vir de professoras que só aplicavam prova como método avaliativo, e eu procurava sempre trabalhar em grupos ou duplas também.</p> <p>O grande diferencial aqui [...], é que [a instituição] já prepara os meninos para a universidade [...]. [...] geralmente os professores eles tem que usar quatro atividades. E eles sempre ponderam, entre um pouco em grupo e um pouco individual. Tanto produção escrita ou apresentação, então eu acho isso muito bacana para os meninos, e a gente acaba ajudando também. A gente aqui na orientação acaba atendendo alguns alunos que não gostam de trabalhar em grupo, que prefere trabalhar individual. A gente tem que conversar com o professor, fazer essa mediação, para que o professor também abra essa exceção para esses alunos.</p>

Em 2004 Iara enfatizava a importância da postura do professor como exemplo para os educandos e na forma como os procedimentos adotados pelo professor influenciam e motivam ou não o estudante em seus estudos. Considera a boa avaliação, aquela em que o professor efetivamente acompanha o educando, em que o professor percebe o educando e sua aprendizagem para além das notas.

Em 2014 Iara destaca as atividades em grupo como uma prática aprendida na Universidade e que a utilizava em sua prática pedagógica, quando foi professora da educação básica. Destaca que buscava trabalhar em grupo e duplas para quebrar a rotina das provas. Na instituição onde trabalha atualmente evidencia que a avaliação não é rígida, baseada em um

único instrumento ou de um único jeito e que seu trabalho está baseado na intervenção junto aos professores principalmente, com relação à avaliação. Considera a diversificação de instrumentais avaliativos importante para a formação dos educandos; acredita que, deste modo, a escola além de cumprir sua função, prepara para a universidade. É função da escola garantir que os educandos se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos e saibam manifestá-los principalmente por meio da produção oral e escrita. É o papel da escola, pois o da Universidade é preparar o profissional licenciado ou bacharel para atuar na sociedade, no mercado de trabalho e para isso uma boa base dos conhecimentos escolares é essencial.

Quando se refere que a instituição em que trabalha já prepara para a universidade, a única forma de preparação, evidente no discurso de Iara, é a utilização de diversificadas atividades avaliativas, grupal e também individual. Com base em sua experiência na Universidade, Iara acredita que ao trabalhar avaliações em grupo e individual, as dificuldades de produção no contexto universitário serão minimizadas.

Sabe-se que trabalhar a avaliação da aprendizagem por meio de vários tipos de instrumentos, é uma forma democrática de contemplar as diversas formas de demonstrar a aprendizagem, pois enquanto alguns educandos se expressam bem na escrita, outros se saem melhor na avaliação oral, alguns se desenvolvem bem em grupo, outros não. Luckesi (2011a, 2011b), assim como a legislação educacional, enfatiza a importância de se trabalhar com diversidade de instrumentais avaliativos de forma a contemplar a manifestação dos saberes. Avaliar de diferentes formas contempla a todos e considera a individualidade que cada um tem.

Quadro 11 - Relação das experiências da formação inicial com a atuação profissional (Sâmia)

2004	2014
O professor querendo ou não ele acaba sendo um exemplo seja de coisa boa ou não [...]. Vai que inconscientemente eu vá reproduzir isso que vivi lá na minha sala de aula. Nós temos professores que se percebe que estão avaliando, acompanhando a gente. [...] o professor W, [...] foi até agora um dos poucos professores que eu vi que se reconhece um ser humano e que pode errar quando diz: “Guardem os TAC ⁶⁸ s de vocês porque eu posso errar”. [...] Muita gente comenta ah! O TAC é mais para forçar a presença do aluno. Vejo como um instrumento que me permite acompanhar a minha aprendizagem na disciplina.	Totalmente. Assim, é... muitas coisas, muitas práticas que nós aprendemos durante o período, durante o curso, eu procuro sim trazer para minha prática de trabalho do dia a dia. Só que assim, não é uma coisa muito fácil. Por que lidar com pessoas, com cabeças diferentes, gostos diferentes, é muito complicado. Eu trabalho já há mais ou menos 13 anos, 14 anos na área. Eu sinto que eu preciso estudar mais, eu preciso conhecer mais da mente humana, porque ao mesmo tempo que eu preciso atender bem esse professor eu tenho que assessorá-lo muito bem, por que eu não posso pecar na questão do

⁶⁸TAC = Teste de Avaliação Contínua.

<p>Na minha prática, depois que entrei na universidade, tenho me confrontado muito. [...]. Antigamente, era só aquela prova bimestral, hoje, quando abro o armário, tem uma pilha de papel [...] hoje, é constante a minha avaliação, coisa que antes achava desnecessário que não ia funcionar, mas está funcionando muito bem. Essa prática do TAC adotada pelo professor W eu estou tentando adotar com meus alunos, [...] interessante o fato poder expressar o que pensam eu corrigir imediatamente e eles analisarem os pontos negativos da atividade, identificar o que não conseguiram e o que conseguiram. [...] Hoje, a prática é corrigir as atividades no quadro com a participação deles. Depois que entrei na universidade eu mudei. Todo dia, a gente sai daqui com um pensamento novo ou pelo menos, mexido e isso ajuda a mudar. Eles [alunos] estranharam muito porque no calendário escolar tem uma semana específica para as provas então perguntavam: “Professora, e a semana de prova?”. Eu respondia: “Estamos na semana de prova, vocês não estão observando as atividades que estão fazendo?”. “Ah! Mas por que a gente está sentada de dois? Não pode, prova não pode sentar de dois, tem que ser todo mundo na fila”. Eu respondia: “Mas agora mudou, agora pode”. [risos]. [...]. Também tenho feito atividades individuais, principalmente, em matemática e português para ver realmente onde o aluno está conseguindo chegar. Eles já pedem: “Professora, coloca de dois”. Isso me leva a crer que eles começam a compreender o sentido das atividades interativas e estão gostando. Outra mudança é no que concerne à correção. Dou a atividade hoje, já dou uma olhada, trago no outro dia, corrijo na lousa com todos acompanhando. Os que apresentaram maiores dificuldades chamo à lousa, os outro vão ajudando e isso tem de certa forma facilitado o meu trabalho [...]. Tem um número grande de atividades, mas vão sendo corrigidas no processo. [...]. Além das atividades realizadas em sala de aula, há muitas tarefas de casa. Toda essa produção faz parte da avaliação.</p>	<p>conhecimento, da formação do saber mesmo, não do senso comum, mas do saber científico, e isso é muito difícil de ser colocado na escola. Já fiz várias experiências, já quebrei a cara várias vezes, já formulei várias sessões de estudo, e assim, entre 10, 15 professores um, dois, três aceitam. Por que acha chato, acha caxias, acha que você é CDF, que você está querendo encher linguiça, e na cabeça de alguns colegas, [...] supervisão, coordenação pedagógica é só para corrigir diário, para ver nota de aluno. [...] eu não aprendi assim. Na minha cabeça é diferente. Na minha cabeça, eu preciso sentir a coletividade, eu preciso sentir todo mundo integrado, eu preciso assim, fazer um trabalho diferente, uma oficina diferente, [...] Eu não tenho esse perfil de fiscalizadora, de ficar corrigindo... eu sei que é necessário, o nosso sistema exige isso, [...] eu não sou supervisora de diário, de corrigir diário, de corrigir prova. [...] eu não quero ser só isso. Eu quero fazer isso também, é necessário, mas eu não quero ser só isso. Mas que é muito difícil é. E essas práticas, eu aprendi justamente na faculdade, essa questão de parar, sentar, estudar, pesquisar. Mas é muito difícil por que como a gente sabe, estudar não é uma coisa fácil e professor também, ele vive muito sobrecarregado. [...] o professor hoje em dia ele é tudo na escola. [...] ele é professor, ele é psicólogo, ele tem que ser pai e mãe para impor limites, ele tem que ser tudo. Então, nós somos esse profissional que está ali para trabalhar junto com o professor, a gente tem que ter essa compreensão. Não é querer ser, ah, é o bonzinho, é o supervisor bonzinho que deixa o professor fazer tudo que ele quer. Não, é ter esse olhar para você poder conquistar o professor, por que se você não conquistar o professor, você não trabalha, você não vai a lugar nenhum. Aí você só vive mesmo dentro de uma sala, corrigindo diário e é isso que eu não quero.</p>
--	--

Em 2004, Sâmia trazia um discurso do professor como exemplo e sua preocupação em não reproduzir em sua prática o que observava não ser bom na postura de alguns de seus professores. Trabalhar e estudar a fazia confrontar os saberes com sua prática e até mesmo refletiu em mudanças, principalmente quanto a avaliação, que passou a ser contínua, com tentativas de replicar em sua sala de aula o que julgava ser bom na prática de seus professores. A “semana de provas” a incomodava então ela passou a fazer avaliação contínua, com atividades em dupla, grupo ou individual e enfatizou que a grande mudança era na forma de corrigir as atividades que realizava durante o processo. Considerava-se “engatinhando”, ou seja, no início, aprendendo e destaca que a universidade gerou mudança e pensamentos novos.

Em 2014 Sâmia aponta que tudo o que viveu no curso tem relação com a sua atuação profissional, mas destaca que lidar com a formação do professor é essencial, porém é muito complicada, principalmente pelos fatores que envolvem a precarização do trabalho docente. Nota-se uma mudança de foco de 2004 para cá. Sâmia deixou de atuar em sala de aula. Sâmia enfatiza a importância da formação do professor com relação a um maior domínio do conhecimento científico, que fuja do senso comum, e para isso o estudo torna-se essencial. Enfatiza a importância e necessidade de se trabalhar com a formação dos professores com relação a avaliação. De certo, para obter novos resultados a partir dos processos de ensino e de aprendizagem “[...] são necessários hábitos novos e estes, por sua vez, exigem novas aprendizagens, como também novas condições para exercitá-las.” (LUCKESI, 2011a, p. 67). Por isso, torna-se essencial a atuação do coordenador pedagógico com a formação dos professores.

Contextualizando a necessidade de formação evidenciada na fala de Sâmia, Silva (2015, p. 1) corrobora ao apontar como resultado da pesquisa que desenvolveu em Rondônia, que é necessário “repensarmos o modo como avaliamos os alunos nas escolas estaduais de Rondônia e torna imprescindíveis formações continuadas com a temática para uma *retomada de consciência avaliativa*.” (grifo nosso).

Sobre o saber científico, este é essencial e missão da escola. Sâmia diz haver dificuldade para assessorar o professor para além do senso comum. Discutir textos, realizar seções de estudo, promover uma dinamicidade para que se apresente o novo, torna-se um desafio. Sâmia demonstra ter consciência da importância de seu papel, mas a cotidianidade, o ritmo frenético da escola e dos professores no cumprimento do calendário escolar tornam-se obstáculos. Assim como os educandos, os professores e demais profissionais também precisam desenvolver-se, pois a prática alienada diverge da mediação consciente, gera prejuízo em seu produto, a formação do educando. (DUARTE, 2001).

Faz-se necessário que a escola tenha uma concepção definida de que tipo de sujeitos quer formar, para que sociedade, e acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, pois como afirma Luckesi (2011b, p. 274-275): “[...] se não tivermos uma concepção teórica que nos guie na vida, alguém terá por nós”. Sâmia destaca que muitas vezes é vista como “CDF”, “caxias” pelo fato de formular seções de estudo, mas além de se caracterizar como uma das funções do coordenador pedagógico, é necessário construir conjuntamente uma concepção que norteie o processo educativo.

Quadro 12 - Relação das experiências da formação inicial com a atuação profissional (Antônia)

2004	2015
<p>[...] alguns professores quando está faltando duas semanas para encerrar a disciplina, ele tem um insight, um estalo de que ele precisa pedir mais coisas. Isso acontece com muita frequência. Ele começa a dizer: “Eu quero um relatório, um resumo e tantos outros”. A gente fica louca, cada professor diz que quer isso, quer aquilo: “E vocês se virem aí porque eu quero”. Geralmente, quando está faltando duas semanas para encerrar a disciplina, é uma enxurrada de coisas que o professor não tinha programado e de repente cai de pára-quebras aquele monte de cobranças; eu fico assim de boca aberta; eu acho que tem mesmo alguns professores que nem sabem o que vão fazer, você sente. E se no dia marcado um grupo deixar de se apresentar, ele não dá aula porque – eu não me programei porque o grupo ia se apresentar, quer dizer não consegue nem disfarçar isso aí, não querendo botar só a culpa no professor, é claro que nós temos que ter nosso compromisso, a nossa responsabilidade de cumprir as nossas obrigações dentro da disciplina, mas isso é muito comum aqui no nosso curso, muito comum.</p>	<p>[...] eu parto do princípio de que quando você faz uma avaliação em grupo, em duplas, em trio você oportuniza muito, assim, de uma forma muito interessante uma criança aprender muito com a outra. Essa troca de ideias, a troca do conhecimento, e é importante que o professor faça. [...] se for bem elaborado, e bem pensado, os conteúdos bem trabalhados a forma de avaliação, ela não precisa necessariamente ser escrita, ser objetiva, não, de jeito nenhum, é importante que você tenha o conhecimento de que a criança, de que o adolescente absorveu a ideia central daquele trabalho, então não interessa se vai ser escrito, agora se a criança expressa o que ela entendeu de determinado conteúdo, determinado assunto que você está trabalhando a forma que você vai avaliar ela não tem tanta importância. O importante é saber se a turma compreendeu, se a turma se motivou, se houve aprendizado realmente.</p>

Em 2004 Antônia critica a falta de planejamento e organização da atividade pedagógica de seus professores, sobrecarregando muitas vezes os estudantes com atividades avaliativas ao término dos semestres, sem objetivos previamente definidos, sem foco na aprendizagem, somente para atribuir notas e ocupar dias letivos. Observa-se um perfil de profissional que considera o trabalho como *labour*, que serve a particularidade do indivíduo e não a reprodução da sociedade (DUARTE, 2001).

Em 2015, Antônia enfatiza a importância de se trabalhar em grupo na avaliação da aprendizagem para superação de dificuldades. Outro aspecto destacado é a forma de avaliar os educandos, não sendo necessariamente por meio da escrita. Sobre as formas de avaliação é importante destacar que as distorções da prática avaliativa não ocorrem somente devido a utilização de instrumentos estruturados para coleta de dados, mas sim devido as concepções pedagógicas e a finalidades projetadas nesses instrumentos (LUCKESI, 2011b). A prova, assim como qualquer outro instrumento são necessários na prática do Exame ou da Avaliação, a diferença encontra-se no fato de a avaliação utilizar os dados obtidos nos instrumentos como diagnóstico e os exames para classificação. Se o instrumental for bem elaborado ele trará benefícios para professores e educandos. A escolha e elaboração dos instrumentos para coleta de dados dependerá dos objetivos que se tem.

A prova escrita muitas vezes aparece como vilã do processo avaliativo, porém é necessária para avaliar e identificar a apropriação do conhecimento de certa habilidade pelo educando. Luckesi (2011b) destaca a importância da utilização de recursos técnicos de coleta de dados para descrever a realidade de desempenho de aprendizagem do educando. A utilização dos recursos didático-pedagógicos no processo avaliativo pode ser desenvolvida de variadas formas. Antônia enfatiza que gosta de avaliar em grupo, em duplas, e que há troca de aprendizagens nesse processo. As relações entre pares potencializam o papel do trabalho educativo, de modo a possibilitar diferentes tipos de aprendizagens a partir de diferentes níveis de compreensão formados pelos educandos. Para Marsiglia e Martins (2014, p. 188)

A colaboração, o intercâmbio entre alunos mais e menos experientes - a nenhum título substituindo a intervenção do professor na transmissão de conhecimentos, favorece aos envolvidos novas e ricas formas de sedimentação dos mesmos, resultantes do complexo interacional criança-criança.

O processo de internalização cultural ocorre mediante as relações interpessoais, se desenvolvendo primeiramente do interpessoal para o intrapessoal. Nessa direção, a mediação dos signos é fator condicionante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e Antônia demonstra ter consciência da importância do papel das relações entre pares para promover aprendizagem.

Na quarta UR: “*Os papéis dos protagonistas escolares no processo avaliativo*” são destacados os papéis de cada participante da pesquisa na atuação referente a avaliação da aprendizagem. Importante lembrar que na atuação do orientador o foco é na escola como um todo, no educando e na família, já o supervisor atua com todos os professores e turmas e o professor foca no educando.

Quadro 13 - Papel na avaliação da aprendizagem (Iara)

2004	2014
Uma questão que eu sempre observei [...] é a competência pedagógica da responsabilidade dos conteúdos. A maioria dos professores até o terceiro período, não se preocupavam mais com essa responsabilidade pedagógica. [...]você lê o livro vem aqui, apresenta seminário, o professor atribui uma nota e pronto. Não estou me posicionando contrária ao uso dessa metodologia, seminário eu considero importante para mim, reconheço que cresci muito com essa questão de estudo em grupo e a apresentação do assunto na forma de seminário uma vez que essa metodologia nos induz a ler, a debater, a questionar e até por que nosso grupo é muito bom, toda temática a gente consegue desenvolver. A minha crítica é no sentido de que o professor precisa orientar os grupos	[...] além de atuar com os alunos com problemas de dificuldade, e geralmente a gente também acompanha a questão do rendimento acadêmico deles e isso tá ligado ao modo como eles são avaliados. Então assim, nosso trabalho ele fica um tanto relacionado a avaliação nesse sentido, quando o aluno ele está com baixo rendimento, a gente procura conversar com o professor, entendeu, por que desse baixo rendimento?. E às vezes ele tá ligado ao método como o aluno é avaliado. Então por exemplo, um aluno nosso aqui, que é especial, ele era avaliado através de provas, somente provas escritas, e ele não conseguia. Então a gente foi, conversou com o aluno, foi pesquisar sobre a necessidade dele, e chegamos ao consenso que seria melhor ele ser avaliado oralmente. Acaba que a gente

<p>durante o estudo e também não é possível distribuir todo o programa entre a turma e tome seminário. [...]. O professor tem que auxiliar o aluno, tem que ser um facilitador, tem que fazer as suas intervenções junto aos alunos. Agora divide os temas pelos grupos e marca as datas, cada grupo apresenta e após não há um debate, o professor não faz um comentário, isso é muito cômodo para o professor que passa para o aluno toda a responsabilidade do conteúdo e péssimo para o aluno.</p>	<p>usa um pouco do que a gente aprendeu na graduação para tentar também fazer essa mediação com o professor, junto com o professor.</p>
--	---

Em 2004 Iara trazia o papel do professor como um espelho para o educando, no sentido da postura do professor como avaliador, influenciar a postura do educando como avaliado, remetendo a motivação e dedicação para estudar.

Em 2014 Iara destaca que o seu papel é de “mediadora” entre os educandos e os professores, realizando intervenções quando necessário. Com relação à avaliação, ao identificar um problema ou dificuldade de aprendizagem, alguma alteração ou queda no rendimento do educando, relaciona estes fatos ao método como o educando é avaliado e procura realizar intervenção junto ao professor para que este repense a avaliação do educando.

Iara, juntamente com a equipe multidisciplinar da qual faz parte, faz o acompanhamento contínuo dos educandos, reuniões de estudos e discussões, relatórios e outras atividades.

O orientador educacional precisa estar atento aos fatores que interferem no aproveitamento dos alunos para orientá-los e realizar intervenções eficazes. Vários fatores podem contribuir para o mau desempenho dos educandos nas avaliações, dentre os quais Giacaglia e Penteado (2006, p. 80) destacam: “Problemas de atuação inadequada com relação às provas, como falta de atenção e compreensão para com o que foi solicitado, letra ilegível, desorganização, falta de limpeza, falhas de redação e erros gramaticais”, além de outros fatores de ordem emocional e psicológica podem afetar negativamente o desempenho na avaliação: “[...] ansiedade, medo, insegurança e impulsividade [...]”.

O trabalho do orientador educacional deve estar pautado na compreensão da importância da apropriação qualitativa dos conceitos científicos como superação dos conhecimentos espontâneos. Deste modo, ao identificar alguma dificuldade de aprendizagem do educando, o orientador deve buscar solucionar problemas nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a buscar direcionar seu trabalho para a garantia da formação do indivíduo consciente de si. Para Duarte (2001, p. 29-30)

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza

através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação.

O trabalho do orientador educacional centra-se no educando e em suas necessidades básicas de desenvolvimento humano. Destarte, a atuação deste profissional tem grande importância e um papel mediador, junto aos professores, a família e ao próprio educando, na busca de conduzir e orientar a formação deste.

Quadro 14 - Papel na avaliação da aprendizagem (Sâmia)

2004	2014
<p>É o norte. O aluno percebe quando o professor avalia e quando ele só examina para dar uma nota. Lembro de quando estudávamos a disciplina Avaliação Educacional, do autor Luckesi que diz “todo professor deve ser um avaliador e não um examinador”. [...]. Considero a avaliação uma questão muito delicada e é perceptível o quanto não é fácil um professor ser um bom avaliador, não ser neutro porque não há lugar para a neutralidade, mas ser justo, honesto com o seu aluno poucos são os professores que conseguem ser um bom avaliador por isso é mais fácil ser um examinador. Dou a prova, corrijo, errou, errou, acertou, acertou, dou a nota e tudo está concluído, cumpro o meu dever e agindo assim fico livre de envolver questões pessoais, afetivas, mas e o desenvolvimento do aluno? E o meu compromisso de formadora? Acho que uma das maiores dificuldades para o ato de avaliar é o professor manter essa clareza de que ele nem pode dificultar a vida do aluno nem pode ser o bonzinho, mas tem que ser o professor.</p>	<p>O meu papel é justamente de troca com os professores. É perceber que o professor as vezes está com uma dificuldade enorme de lidar com determinadas situações, com determinados alunos e eu tenho que pensar, repensar nessa situação, e trazer uma alternativa, uma solução nova para ele trabalhar com esse aluno e a questão da mensuração mesmo, da questão das verificações de como é que a turma tá, os processos de leitura, de escrita, as vezes até de conhecimento mesmo, a questão do 5º ano, que é uma turma que já está saindo da escola, a gente tem que preparar esse aluno, então eu penso que a minha contribuição na avaliação é justamente essa, de estar ali assessorando o professor, que na verdade é bem mais difícil, por que tem professores que aceitam, tem professores que não. [...].</p>

Em 2004 Sâmia abordava a questão do avaliador e do examinador, e que conseguia identificar em seus professores esses perfis. Para ela, o professor é o norte no processo avaliativo e deve ter consciência da importância de seu papel para direcionar os educandos, seu papel de mediador. De acordo com Martins (2013, p. 28) o desenvolvimento da consciência ocorre mediante a “[...] complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social.” Ao adquirir consciência de seu papel, o professor poderá atuar efetivamente como um mediador, ou seja, direcionar as ações para provocar a transformação para gerar desenvolvimento.

É possível identificar que existem dificuldades para se apropriar de uma prática que não se vivenciou com relação à avaliação da aprendizagem, pois conforme Luckesi (2011a, p.

67) os exames “[...] estão profundamente arraigados em nossa história, em nossa sociedade e na personalidade pessoal de cada um de nós.” Por vezes a prática do exame pode parecer ser menos trabalhosa que a prática de avaliação.

Em 2014 Sâmia traz que seu papel é de assessorar os professores de trocar ideias para resolução de impasses, porém aborda que é difícil a aceitação às opiniões, pois não é a opinião deste ou daquele que o professor aceita. Por isso a escola precisa ter bem definida uma concepção de avaliação, registrada no Projeto Pedagógico Escolar e preferencialmente elaborada a partir da opinião de todos ou da escuta de todos os profissionais da escola. Nesse contexto, uma referência importante é Luckesi (2011b, p. 274), quando ressalta que: “[...] não podemos praticar a avaliação sem termos clareza do projeto pedagógico de ação – da teoria – que oferece os contornos de nosso ato avaliativo.” A clareza que deve constar no projeto pedagógico possibilita a compreensão de um todo bem maior que a avaliação, e a apropriação e reflexão podem levar a condução de uma ação não alienada e ainda a formação de uma consciência crítica e orientada.

Ter uma concepção de avaliação implica pensar no significado, na finalidade e no objetivo que esta tem para cada um. “[...] no caso da prática pedagógica, necessitamos também de uma concepção construtiva do ensino e da aprendizagem” (LUCKESI, 2011b, p. 20). Ter uma concepção clara e definida de avaliação significa estabelecer um norte, um caminho, uma direção para guiar o processo educativo. O professor precisa ser coerente, ensinar segundo uma teoria, mas avaliar segundo ela também. É falsa a ideia de que todos sabemos avaliar. Avaliar é um ato que precisa ser aprendido, principalmente em se tratando do contexto escolar. A avaliação não se constitui por si só, ela está relacionada ao ensino, ao planejamento, ao Projeto Pedagógico. Ela é parte do processo educativo, parte do ensino.

Geralmente os professores têm aversão a palestras ou a atividades que envolvam mais o ouvir e teorizar. Estes têm preferência por atividades que envolvam ação, a prática efetiva acerca de determinados assuntos/conteúdos como as oficinas e dinâmicas. A urgência em aprender o como e o que fazer encontra-se no fato do contexto escolar possuir uma rotina dinâmica e intensa, permeada por questões e problemas que envolvem fatores intra e extraescolares que incomodam os professores e refletem tanto no processo de ensino quanto no processo de aprendizagem dos educandos. Para Saviani (2008, p. 107) se faz necessário “[...] pensar a teoria a partir da prática, por que se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.”

Deste modo, torna-se essencial mesclar os tipos de atividades durante a formação continuada, para não cair em um esvaziamento teórico, ou na prática pela prática. Faz-se necessária uma formação que vise para além dos aspectos técnicos, mas que também não perda de vista os aspectos filosóficos e humanos, considerando a formação e desenvolvimento pleno do indivíduo.

As formações continuadas ou qualquer outro tipo de suporte ao professor são essenciais, pois conforme indaga Martins (2011, p. 145): “[...] o que poderá encontrar o professor tomando a si mesmo como referência de análise se, por condições alheias à sua volição, se encontra alienado de sua genericidade?” Nesse contexto, a intervenção se faz necessária e também a visão do outro para ampliar as possibilidades de resolução de soluções e de desenvolvimento e superação da alienação pelo professor. Martins (2011, p. 145) questiona ainda: “O que poderá resultar de auto-reflexões quando os indivíduos se encontram empobrecidos e encerrados nos estreitos limites de sua história particular?”

O professor também necessita de mediação e apropriação de signos, para que tome consciência de sua prática de ensino e seja um portador dos mesmos. Duarte (2001) adverte para o fato de que um professor que desenvolve uma prática pedagógica alienada gera grandes prejuízos àqueles que dependem de sua mediação para alcançar níveis superiores de desenvolvimento. Por isso, a busca pela superação da prática profissional alienada se faz essencial ao desenvolvimento do professor para que promova processos de ensino com foco no desenvolvimento e humanização dos educandos.

Quadro 15 - Papel na avaliação da aprendizagem (Antônia)

ANTÔNIA	
2004	2015
As lacunas, eles não conseguem diagnosticar porque chegam com o programa da disciplina pronto e impõem de goela abaixo, são poucos os que chegam abertos a construir com a turma o programa da disciplina, considerando o diagnóstico e as discussões [...]. Bom, mas esse professor que permite a participação do aluno na definição do programa no decorrer da disciplina percebe, diagnostica onde nós estamos falhando dentro daquela fase e procura trazer para a turma, aquilo que ela necessita para avançar. Nós tivemos uma disciplina, estamos tendo agora no 8º período uma disciplina que está sendo construída dentro das falhas do curso, e as outras que não se importam com isso, vão passando e as lacunas foram ficando, embora se faça a avaliação, tire 90, 100, mas você ainda continua com lacunas e aquele 90, 100, representa como se você soubesse tudo, quando na verdade não está sabendo quase nada.	[...] ver se até o final do ano a gente consegue alfabetizar. Fazer essas crianças compreender, ler um textinho de um ou dois parágrafos e saber interpretar [...], de expressar sua ideia diante daquele textinho. Nada muito ambicioso, mas é por que o programa visa alfabetizar, não apenas decodificar, mas alfabetizar com uma compreensão [...].[...] na hora da elaboração da minha avaliativa eu não tenho que cobrar tudo que eu dei, mas eu tenho que ter uma noção ampla de todos os conteúdos que eu trabalhei o que eu senti que meus alunos mais compreenderam.[...]tudo que é elaborado do ponto de vista das legislações e das demandas que vem do MEC e das secretarias, sem dúvida que é pensado, é bem elaborado, mas quando chega na escola a gente tem que fazer uma peneira e ver a realidade. [...].[...] é sempre interessante que o professor conheça o aluno e que jamais o veja como incapaz de aprender, que veja o aluno de forma taxativa, [...] o professor antes de

	<p>tudo, além, é lógico, de ter a compreensão, ter a teoria e a prática que é importantíssimo, um professor pra fazer a intervenções, ele tem que ter teoria, ele tem que ter leitura, ele também tem que ter prática, mas ele tem que ter os diagnósticos, seu caderninho de conhecer seus alunos.[...] então é interessantíssimo que o professor se sinta fazendo um trabalho social, de uma complexidade enorme pra sociedade, e que vai ser uma palavra dita ou não dita que vai fazer toda diferença na vida e no futuro dessas crianças. [...] sou imbuída da missão [...]. [...] a avaliação é o foco da aprendizagem, não adianta eu jogar conteúdo, se eu não estiver focada que o importante é o que o aluno aprendeu. O importante é a criança aprender. Esse é o mais importante do processo avaliativo.</p>
--	--

Antônia em 2004 evidencia a questão da nota não representar verdadeiramente o conhecimento obtido e apropriado. Nesse contexto, Luckesi (2014) ressalta que não somos o resultado da nota que tiramos, mas sim da aprendizagem e do conjunto de experiências que adquirimos.

Ao relatar sua prática pedagógica, Antônia (2015) destaca que seu papel na turma diferenciada em que atua, é alfabetizar, pois apesar de estarem fora da faixa etária para o ano em que cursam, os 15 alunos chegaram a escola sem conhecer a escrita, somente com os saberes cotidianos. Para Duarte (2001, p. 56), encontra-se aí o papel do professor: “mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social.” O autor destaca ainda o desafio que a escola tem de se aproximar do indivíduo e de se ver como parte do cotidiano do educando.

A atividade escolar é vista como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, como algo estranho e até hostil a essa vida. O objetivo passa a ser, então, o de diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano, fazer da educação escolar um processo de formação que prepare melhor o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano. (DUARTE, 2001, p. 37).

Antônia evidencia que tem como objetivos que os educandos leiam “textinhos”, saibam interpretar e compreender, “nada muito ambicioso”. Para Luckesi (2014) o educador não deve querer o mínimo, mas sim o máximo em aprendizagem. Sobre a alfabetização Duarte (2001, p. 97) salienta que “Se a alfabetização trabalhasse apenas com aquilo que já está formado, se ela não apresentasse à criança exigências que não podem ser por ela atendidas naturalmente, então essa aprendizagem se limitaria ao nível de desenvolvimento atual.” A alfabetização e o processo de ensino, na verdade, visam que uma aprendizagem saia de um determinado ponto e se eleve por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Antônia apresenta uma fala contraditória ao dizer que: “[...] a avaliação é o foco da aprendizagem [...]”. Não deveria ser o contrário? O principal processo envolvido no contexto educativo é a aprendizagem, pois por meio dela há desenvolvimento. Duarte (2001, p. 56) explicita que “A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando.”, sendo que a mobilização do trabalho docente deve basear-se na “[...] necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora.” (p. 57). Considera-se então que o processo de ensino não faz sentido sem o processo de aprendizagem, e o professor deve direcionar sua atividade para além da satisfação pessoal.

Na quinta UR: “*Participação do educando nas decisões do processo avaliativo*” apresentamos as considerações acerca da participação dos estudantes nas decisões do processo avaliativo.

Quadro 16 - Participação do estudante nas decisões do processo avaliativo (Iara)

2004	2014/2015
<p>O que tem de acontecer é cada professor no início da disciplina estabelecer acordo com a turma de como vai ser a avaliação para não ocorrer situações como uma atual, depois de se ter feito muitas atividades a professora resolveu que deveríamos mesmo já extrapolada a carga horária da disciplina, realizar uma tarefa que de certa forma nos negamos, afinal, já realizáramos tantas coisas, o semestre finalizando por que ainda teríamos que ir muito além da carga horária e dos dias letivos normais? Estamos cansadas. E o que diz a professora, “olha gente ainda não dei nota” e ficou em aberto só agora nesse início de semestre quando cumprimos com a sua determinação é que ela fechará as notas. E o que posso fazer se ela ainda não me deu nota, é fazer como ela determinou. Eu preciso da nota. Vê, findamos a mercê da nota que a professora é quem tem poder para atribuir.</p>	<p>Alguns professores, os alunos mesmos contam pra gente que na apresentação do começo do ano o professor chega, tenta fazer um acordo com os alunos, procura primeiro fazer aquela sondagem e depois aplicam um método aí vê que não tá certo, que não deu certo com aquela turma, aí procura mudar. Mas também nós temos professores que já chegam e impõe a metodologia deles, no que a instituição não interfere, até por sermos uma instituição muito nova, a gente ainda está muito no processo de crescimento, buscando a identidade. Então tem alguns professores que ainda são meio resistentes a isso. Eles colocam, é assim, e pronto né. Mas outros não. Fica metade metade, alguns alunos participam com alguns professores e outros não, outros não dão essa abertura ainda (2014).</p> <p>[...]deveria haver mais participação desses alunos [...]. [...] eles são pouco consultados [...]. Não só avaliação, mas em outros aspectos também. [...] provavelmente mais para frente, talvez em um futuro próximo eles possam participar mais, que seria mais interessante no meu ponto de vista, ouvir mais eles nesse sentido. (2015)</p>

Em 2004, Iara frisava a importância do acordo entre professor e educando sobre a avaliação, e muitas vezes se sobressaia atitudes de autoritarismo e a nota é que se tornava o centro do processo pedagógico. Apesar da resistência dos professores, é importante ressaltar que mesmo que o professor não dê abertura para que o educando contribua ou sugira a forma com que serão avaliados, se o mesmo “[...] articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos” e levarem em consideração que “um instrumento de avaliação da aprendizagem não tem que ser nem mais fácil nem mais difícil do

que aquilo que foi ensinado e aprendido” (LUCKESI, 2011a, p. 210-211), a avaliação pode se realizar de forma coerente e contributiva para a formação do educando.

Porém, é importante ressaltar que para a formação do educando, torna-se imprescindível participar das decisões, refletir, propor e pensar junto, para que ele se sinta parte, responsável e comprometido com o processo avaliativo formado a partir de um aspecto democrático, e não imposto, pois o educando é um dos protagonistas do processo educativo.

Em 2015 Iara destaca que na instituição onde trabalha alguns professores dão abertura para a participação dos educandos nas decisões do processo avaliativo e outros não. Para ela, a participação do educando é importante e eles deveriam ser mais consultados. A avaliação por ser diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica, contempla a participação do educando em suas decisões. Luckesi (2011b, p. 203) ressalta que a avaliação “[...] possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando”, nesse contexto, torna-se adequado que o educando participe das decisões do processo que o envolve.

Nesse aspecto, a participante, continua a defender a ideia que já apresentava no seu processo de formação inicial, considerando que o educando deve posicionar-se diante da avaliação de sua aprendizagem.

Quadro 17 - Participação do estudante nas decisões do processo avaliativo (Sâmia)

2004	2014/2015
<p>O que ocorre ainda é que alguns professores se sentem “o maior” e você aluno precisa dele, alguns professores se valem de seu posto pra botar medo no aluno. A gente percebe que o aluno tem medo de perguntar [...]. É impressionante a falta de sensibilidade de o professor perceber que a sua postura está causando mal estar, insegurança no aluno, porque não demonstra: “Embora vocês estejam aprendendo comigo eu também estou aprendendo com vocês”. O que demonstram é: “Eu sei e vocês têm que vir a mim”. Mas como chegar a alguém que se mantém tão distante? Não estou querendo dizer que o professor tem que ser o bonzinho, mas aquele que com rigor facilita ao aluno conhecer. Mas infelizmente são poucos os professores aqui na universidade que têm essa postura parece que quanto mais graduados mais opressores eles ficam, eles se prevalecem do conhecimento que têm para oprimir os alunos. Como pode! Um espaço onde se fala tanto de participação, em aluno criativo [...]. Como aprender se poucos oportunizam essas vivências? Não é contraditório?</p>	<p>Nós ainda não chegamos nesse patamar. Geralmente é tudo bem fechadinho. [...] não tem nada de participação da criança, é tudo muito ali sabe, olha, são cinco pontinhos disso, dois pontinhos daquilo, mais três pontinhos disso, e assim forma-se a nossa avaliação. Então eu acho que, a criança fazer a sua autoavaliação também é importante, o professor fazer sua autoavaliação é importante e esse costume a escola não tem. De forma nenhuma (2014). Os estudantes participam pouco, temos ainda uma cultura que a avaliação impõe medo aos alunos, é o momento do professor revidar. O sistema também colabora para que isto aconteça. Os alunos precisam ser mais independentes em relação a aprendizagem, ainda não estão maduros. Querem somente ter nota azul ou dentro da média. (2015)</p>

Em 2004 Sâmia salientava que os professores se sentiam autoridades, e eram autoritários nas tomadas de decisões do processo avaliativo, mantinham afastamento dos educandos estabelecendo uma relação de superioridade. Esses aspectos geravam-nos mesmos, sensações como: medo, mal estar e insegurança. Sâmia utiliza o termo “opressores” se remetendo a atitude de alguns professores. No entanto, o fato dos professores não pedirem opinião, ou não deixarem os educandos participarem das decisões do processo avaliativo, não significa por si só opressão, eles não eram democráticos.

Em 2014 Sâmia frisa que onde trabalha os educandos não são ouvidos, não lhes é dado espaço para opinar nas decisões de avaliação, mas quando diz “ainda não chegamos nesse patamar”, evidencia que considera importante a participação do educando. Nesse sentido, parece que o professor não tem uma definição clara do porque e para que avaliar, e acaba praticando somente a avaliação pela avaliação, que não envolve a formação crítica do educando e nem mesmo traz contribuições para a sua prática. O autoritarismo também se manifesta em seus colegas de trabalho, seja por questões burocráticas, de legislação educacional ou pela prática pedagógica tradicional. Ao falar da autoavaliação, ressalta um aspecto que em 2004 julgou importante: oportunizar aos educandos o pensar e participação. A autoavaliação é vista por Luckesi (2005, s/p) como

[...] um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Um sujeito que não tenha autocrítica sobre si mesmo e suas ações, nunca mudará de posição. Todas as nossas condutas dependem de nossa autocrítica. Nessa perspectiva a auto-avaliação é ótima. Todavia, na escola, ainda estamos para criar a cultura da auto-avaliação, na medida em que o que nossos alunos conhecem é uma hetero-avaliação, usualmente, acrescida de autoritarismo. Com isso, quero dizer que usualmente, uma auto-avaliação do ponto de vista da aprendizagem escolar pode ser permissiva; nenhum aluno vai se auto-reprovar numa escola que está centrada na promoção; o mais comum é ele se autopromover. Assim sendo, penso que o mais adequado para a escola hoje é uma experiência dialógica, onde educador e educando se relacionem na busca da melhor compreensão e da melhor apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias com os quais estão trabalhando. Sem que, com isso, esteja descartando a auto-avaliação, mesmo porque uma prática dialógica da avaliação depende da autocrítica permanente tanto do educador como do educando.

Considerando a formação histórico-social dos sujeitos, é importante destacar que a apropriação dos conhecimentos permite que se amplie a visão acerca de determinados assuntos e conteúdos, e com relação à avaliação da aprendizagem escolar, é necessário repetir o que aprenderam sobre avaliação da aprendizagem agregados as boas experiências pelo qual passaram em seus processos avaliativos. A autoavaliação se bem conduzida e orientada pode ser um instrumento que promova o desenvolvimento da autocrítica do educando, aspecto

fundamental para seu desenvolvimento, pois é imprescindível ao educando, pensar sobre sua aprendizagem sobre sua trajetória no caminho do conhecimento.

Quadro 18 - Participação do estudante nas decisões do processo avaliativo (Antônia)

2004	2015
<p>[...] Às vezes o aluno não aprendeu aquele conteúdo direcionado, por exemplo, embora o aluno não tenha decorado o artigo da LDB que trata dos direitos do aluno portador de necessidades especiais, mas ele sabe cobrar esse direito, mesmo não repetindo com as mesmas palavras que estão escritas, no entanto o professor quando vai avaliar ele quer a repetição do artigo. Para que? Por que o professor muitas vezes aqui na universidade não valoriza o saber construído pelo aluno a partir do que estudou? Porque não utiliza a avaliação como recurso didático.</p>	<p>Todo tipo de ideia e de opinião, já que o aluno está inserido no processo é importante que a criança diga. Isso não quer dizer que eu vá aderir por que nós estamos tratando com crianças, mas é importante você ouvir, você ouvir a criança: olha gente nós vamos fazer uma avaliativa, nós vamos trabalhar determinado conteúdo e todo mundo vai ter que participar, vocês querem assim, vocês preferem que seja escrita ou será que a gente vai fazer uma dramatização sobre determinado assunto [...]. [...] vocês acham mais interessante que seja assim? valendo a avaliativa agora para o segundo bimestre ou que seja escrita, que a gente vá escrevendo os textinhos. [...] é necessário que o meu cliente opine e é importante. Isso não quer dizer que eu vou aproveitar todas as opiniões, mas é lógico que eu posso estar peneirando e vendo o que dá pra encaixar no trabalho e contemplar o que as crianças... para eu poder saber o que a criança está sentindo, eu acho interessantíssimo.</p>

No ano de 2004, Antônia enfatizava a importância de o professor valorizar os conhecimentos construídos pelo educando, e não a exigência de respostas prontas que valorizam a memorização e criticava a dificuldade do professor em utilizar a avaliação efetivamente como um recurso didático-pedagógico. Na teoria da Psicologia Histórico-cultural a memória é uma das funções psicológicas superiores que o sujeito desenvolve, no entanto, no contexto mencionado por Antônia, a memorização exigida não era como modo de superação de um aprendizado ou desenvolvimento, mas sim a memorização pela memorização da informação, ou seja, “decorar”.

Em 2015, Antônia considera importante a participação dos educandos nas decisões do processo avaliativo, porém, os considera com pouca idade para opinar, ficando a decisão final ao seu encargo. Para Vigotski (1993, p. 244-245 In: DUARTE, 2001, p. 97):

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da língua escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções.

Deste modo, possibilitar às crianças que opinem sobre as decisões do processo avaliativo, é incentiva-las a exporem suas opiniões, escolhas e a se expressarem, aspectos relevantes na formação do sujeito.

Na sexta UR, denominada: “*Formas de avaliar*”, está contemplada a seguinte questão: De todo o processo avaliativo vivido no curso de Pedagogia, quais você considera mais interessante, que você pode manejar em sua prática pedagógica?

Quadro 19 - Formas de Avaliar (Iara)

2004	2014/2015
<p>[...] gostei de um dos nossos professores que trabalham a prova no final, a gente acha ruim, mas na verdade ele vai ver que você aprendeu ou não. [...] é importante na disciplina o professor fazer as duas formas de avaliação. Naquela disciplina que só trabalha em grupo aconteceu muito isso de alguns se importarem e outros não e a disciplina levar só para o lado individual também deixará a desejar porque deixará de lado o aspecto voltado para o saber conviver, portanto, mesmo lembrando desse professor que faz avaliação no final, defendo que a avaliação contemple as duas formas.</p>	<p>[...] fui avaliada de várias maneiras, desde apresentação de seminários a provas, mas o que considerei mais interessante foi, sem dúvida, aqueles professores que me avaliaram de forma contínua, [...] a evolução nos estudos. Tive professora que acompanhou a construção de seminário, isso foi marcante, pois ela [...] acompanhou o processo. Essa foi uma experiência que refletiu em minha prática (2014).</p> <p>[...] a gente teve professores, poucos, que levavam muito a questão da avaliação e do fazer pedagógico, sempre associado com o que o aluno trazia. Então isso eu tento fazer aqui e também onde eu trabalhava. [...] buscar o que o aluno traz, a bagagem dele. [...] quando eu trabalhava no município e no estado, não via os alunos assim... como uma pessoa que não têm experiência, [...] um quadro branco que eu que tinha que escrever. [...] eu tento ver o quê que a pessoa traz. [...] quando os pais vêm conversar comigo, [...] a gente vai conversando... o próprio pai as vezes já tem uma solução para algum problema só falta alguém orientar, ou levar ele a repensar o que ele já tem, o que ele já sabe. Então eu acho que isso ficou bem significativo que eu continuo usando na minha prática. A questão de valorizar o que o outro já sabe. O saber do outro. (2015).</p>

Em 2004, Iara destacou a experiência em realizar prova final como interessante, pois considera que ela é capaz de fornecer dados se o educando aprendeu ou não. Porém, considera que utilizar somente uma forma para avaliar o educando é ruim. Iara diz que uma única possibilidade em que se considere somente o trabalho grupal, ou outra que considere o trabalho individual não contempla todos os aspectos a serem avaliados, sendo a utilização de dois ou mais instrumentais ou metodologias de avaliação mais eficazes. As legislações que dispõem sobre avaliação, do sistema de ensino federal ao municipal, enfatizam a importância da avaliação da aprendizagem contemplar diversificados instrumentais avaliativos. Não se deve desenvolver somente as habilidades e capacidades que os alunos já possuem, é

necessário desenvolver, apresentar e ampliar as possibilidades de aprendizagem desde a forma de abordar os conteúdos do ensino a avaliação da aprendizagem destes.

A prática de avaliação mais marcante para Iara (2014) é a avaliação contínua, o acompanhamento. Deste modo, ressalta-se que em muitos momentos de sua fala, torna-se evidente que sua atuação está pautada no acompanhamento contínuo dos estudantes e na orientação permanente junto aos professores. Outra questão destacada no ano de 2015, é a valorização das experiências de vida que o sujeito traz do seu cotidiano. Duarte (2001) diz que o papel do educador é de atuar de forma consciente na mediação entre os saberes cotidianos e os não-cotidianos para a formação do indivíduo, ou seja, não deve perder de vista o cotidiano do educando e os saberes espontâneos que este carrega consigo, mas deve possibilitar o conhecimento e apropriação dos saberes científicos para que o educando estabeleça relações conscientes entre os cotidianos e se desenvolva no processo de humanização.

Quadro 20 - Formas de Avaliar (Sâmia)

2004	2014
<p>Trabalho em grupo é interessante, mas também prejudica. Quando você participa em um grupo que todo mundo interage você cresce, mas quando tem um ou outro que você acaba levando nas costas aí se torna difícil. [...]acaba sempre fracionando, cada um [grupo] se dedica a um aspecto. [...] avaliação individual é muito importante, porque é um momento de você com você, então as duas formas de avaliação devem acontecer paralelamente e uma não deve eliminar a outra como tem ocorrido. Com o trabalho em grupo o professor tem uma visão de como o aluno está desenvolvendo as habilidades de trabalhar no grupo, e, a avaliação individual, é fundamental para o aluno ver como está sozinho.</p> <p>[...] o melhor método para avaliar é a avaliação contínua, levar a produção para o professor ler, fazer as observações, devolver, ele acompanhando está sendo o mediador, lhe avaliando desde que você inicia até a conclusão da produção.</p> <p>As produções escritas que são tão importantes para expressarmos o que já conhecemos, e como se sabe a maioria tem muita dificuldade para isso. Aqui na universidade a maioria das avaliações ocorreu apenas pelas apresentações orais sem serem acompanhadas de apresentações escritas. Agora nesse semestre com os professores solicitando além das apresentações orais apresentações escritas pudemos perceber a nossa dificuldade para escrever; [...] é a prática que me falta [...].</p>	<p>[...] eu gosto muito de trabalhar com portfólio. Por que o portfólio ele é a sua cara, entendeu, é o seu jeito. [...] trabalho com os meus professores o portfólio. [...] cada um tem um portfólio e lá vem os planejamentos, as pesquisas, os trabalhos, registros. É uma pasta daquelas catálogo que vem pra ele e ele monta o portfólio dele, com a cara dele, com o jeito dele. Então ali quando eu pego aquele portfólio, que nem eu falo para eles: - Olha quando eu pego o portfólio de vocês, eu vejo vocês aqui: o jeito, a organização, sabe, às vezes não tão organizado, mas a objetividade, a questão da preocupação com o conhecimento científico. [...]. Principalmente quando a gente também trabalha com crianças com necessidades especiais, a gente não pode mensurar uma nota pra ele. Tem que ser os avanços que ele conseguiu ao longo do tempo né? [...] acho interessante sim a questão das avaliações, escritas, dissertações, <i>eu sempre gostei muito de escrever</i>, eu gosto muito quando eu vejo essa menina escrevendo sabe. Nós participamos esse ano da olimpíada de língua portuguesa, então eles escreveram, no começo, você via cada aberração, cada coisa assim, que dava vontade de desistir, mas aí depois você via [...] que eles iam aprendendo, que eles iam conhecendo. Então isso que é o bacana sabe. Mas assim o que me marcou mesmo assim, e o que eu sei fazer bem hoje é a questão do portfólio, que eu acho bem interessante.</p>

Em 2004, Sâmia destacou dois tipos de avaliação: o trabalho em grupo e a avaliação individual como metodologias de avaliação interessantes. Porém destacou que uma não deve eliminar a outra, pois ambas contemplam aspectos positivos e negativos. O trabalho em grupo favorece as relações, as trocas de ideias, porém quando nem todos os membros se dedicam, alguém fica sobrecarregado, muitas vezes se divide o conteúdo em partes e o conhecimento fica fragmentado. Na avaliação individual assume-se a responsabilidade pelo conhecimento individual. Os dois tipos de avaliação devem ser realizados por meio da avaliação contínua, pois esta se caracteriza pelo compromisso pedagógico.

A utilização de variados instrumentais de coleta de dados sobre a aprendizagem gera benefícios tanto ao professor quanto ao educando, pois amplia as formas que o estudante tem para expressar sua aprendizagem e potencializa a manifestação de seus saberes. Os diversos tipos de provas, testes e outros tipos, desde que sejam considerados a partir da construção dos processos de ensino e aprendizagem e não dicotomizem os saberes, tem importância no processo avaliativo (LUCKESI, 2011a).

Em 2014, Sâmia destaca o portfólio como a prática avaliativa mais marcante vivida durante o curso e que hoje realiza com os professores na função de coordenadora pedagógica. Considera este instrumental como uma possibilidade maior de o professor rever e acompanhar todo o processo educativo, contemplando o ensino e também o processo de aprendizagem do educando. Vê ainda este instrumental como uma forma de contemplar e registrar o desenvolvimento de todos os educandos, com ou sem deficiência.

Faz-se importante mencionar, que à criança com ou sem deficiência, deve-se exigir desenvolvimento a partir das condições que a criança apresenta e das condições pedagógicas dadas para que ela se desenvolva. Com relação ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças com deficiência, Vigotski (1995, p. 313) destaca que “[...] somente é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural [...]”⁶⁹ e “[...] o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante onde é possível compensar a insuficiência.”⁷⁰ (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

Outro importante apontamento sobre o processo de escolarização da criança com deficiência diz respeito a forma como ela é vista socialmente. A cultura social é pensada e estruturada para aqueles que não possuem deficiências. Deste modo, muitas vezes aqueles que possuem alguma deficiência são excluídos dos processos sociais e também do ensino.

⁶⁹ No original: “[...] sólo es posible por el camino de su desarrollo cultural [...]” (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

⁷⁰ No original: “[...] el desarrollo cultural es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia.” (VIGOTSKI, 1995, p. 313).

Vigotski (1995, p. 310) afirma que “Todas as nossas ferramentas, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão pensados para um ser humano normal.”⁷¹

O professor também precisa ser avaliado, obter um retorno sobre sua prática de ensino. O portfólio pode ser um instrumento que faça o professor autoavaliar-se e repensar sua prática. A tomada de consciência durante o processo é importante e conduz a novos direcionamentos e formação de sentidos em avaliação. Conforme Martins (2011, p. 73): “O alargamento do domínio da consciência sobre as ações faz-se exatamente mediante o estabelecimento de relações entre os significados e os sentidos.”

Sâmia considera que a avaliação que envolve o processo da escrita também é uma excelente forma para se avaliar. Partindo do pressuposto de que o bom desenvolvimento da habilidade da escrita é um dos papéis da escola, é preciso avaliá-la. Nesse contexto, instrumentais de coleta de dados sobre a aprendizagem que valorizem a escrita devem ser realizados.

Em 2004 Sâmia relatava a dificuldade em escrever na forma culta, principalmente pela falta de prática durante o curso, pois a maioria das avaliações era por meio de apresentação de seminários, então se desenvolvia melhor nas apresentações orais. Sobre este aspecto, resgata-se a importância da utilização de variados instrumentais de avaliação, conforme previsto na legislação da avaliação em níveis federal, estadual e municipal, a avaliação deve contemplar diversos instrumentais, como forma de possibilitar a manifestação dos saberes pelo educando. Para Vigotski (1995) a consciência acerca da apropriação dos conteúdos científicos é essencial para seu desenvolvimento, pois como sujeito do processo, o educando tem participação ativa e intencional na apropriação dos saberes.

Quadro 21 - Formas de Avaliar (Antônia)

2004	2015
A gente sabe que avaliação não está restrita só à avaliação de aprendizagem e de ensino, há também avaliação do professor e certamente o aluno avalia o seu professor. [...] essa contradição que se vive na universidade traz de certa forma um reflexo negativo para o aluno que vai se comportar de forma análoga ao professor vai se comportar e o pior é que às vezes também por comodismo vai se adaptar mais à forma daqueles que entendem que a avaliação é a etapa final do processo porque uma avaliação no processo é muito mais trabalhosa e exigente.	[...] a devolutiva das avaliativas... após a correção das avaliativas, a gente já faz uma peneira e a gente já tem uma porcentagem de quem conseguiu a média, de quem não conseguiu e aí geralmente, eu particularmente em sala de aula faço uma roda de conversa [...].Mas assim, eu acho que é sempre interessante, voltar para uma conversa e para uma revisão, uma revisão diferenciada, não igual à avaliativa que foi passada para os alunos, mas é sempre importante uma avaliação com o mesmo conteúdo, com o que foi cobrado, mas de uma forma diferenciada, até mais leve, com gravuras, com textinho, com alguma coisa que chame a atenção de

⁷¹ No original: “Todas nuestras herramientas, toda la técnica, todos los signos y símbolos están ideados para un tipo humano normal.” (VIGOTSKI, 1995, p. 310).

	uma forma... para a criança perceber que apesar de ela não ter conseguido, mas aqui ela está tendo a oportunidade de refazer, rever e fazer correto da segunda vez.
--	---

No ano de 2004, Antônia relatava a contradição presente na prática pedagógica de seus professores e alertava para o perigo dos educandos herdarem a prática avaliativa como fim, realizada somente ao final do processo para mensurar a aprendizagem, na verdade, atribuir uma nota. Nesse contexto, perde-se de vista os principais processos envolvidos na avaliação da aprendizagem: ensino e aprendizagem.

Em 2015 Antônia evidencia como realiza sua prática pedagógica após a avaliação da aprendizagem. Realiza roda de conversa para dar a devolutiva aos educandos, de forma diferenciada da atividade avaliativa, dando a oportunizando ao educando refazer, rever e fazer corretamente o que não obteve êxito na primeira vez. A fala de Antônia remete a ressignificação e influência da prática do Teste de Avaliação Contínua (TAC) vivida durante a formação inicial. Desde a graduação, apresentava preocupação em não repetir práticas consideradas incoerentes na atividade profissional, e também a preocupação em aproveitar as boas práticas avaliativas para sua atividade profissional, como a do TAC.

Para Luckesi (2011a, p. 84) a devolutiva junto aos educandos é essencial.

[...] o professor, a partir dos instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino.

Na aprendizagem escolar deve ser evidenciado tanto o sucesso (acertos) quanto o insucesso (erros). Os dois aspectos atuam como indicadores para o professor com relação à aprendizagem do educando e também para analisar o processo de ensino, para que possa promover mudanças ou readequações a fim de garantir melhores resultados.

3.5.2.2 *Sentidos construídos a partir da prática profissional*

A segunda categoria, denominada “*Sentidos construídos a partir da prática profissional*” evidencia questões não discutidas ou apresentadas por Souza (2005), não sendo possível estabelecer um contraponto. Deste modo, os excertos de fala em todas as URs contemplam somente os discursos presentes nas entrevistas realizadas em 2014/2015.

Ressaltamos que a única participante que em 2004 já atuava como professora era Sâmia. Nesse sentido, a primeira UR intitulada “*Estudar e Trabalhar*” contempla as questões trazidas pela participante.

Quadro 22 - Estudar e trabalhar concomitantemente (Sâmia)

2014
<p>Terminei o magistério em dezembro, eu tinha 17 anos, em dezembro mesmo de 2001 eu fiz o concurso, fui aprovada, e quando foi em março do ano seguinte eu já fui convocada já para trabalhar. E no mesmo em ano em 2002, eu já ingressei no segundo semestre na UNIR.</p> <p>É um super laboratório, porque tudo aquilo que eu ouvia na faculdade eu traçava um parâmetro com a minha realidade, que era totalmente diferente. Quando eu entrei pela primeira vez na sala de aula eu tomei um susto tremendo. [...] Era uma escola, essa escola que eu trabalho até hoje, eu tô lá há 13 anos, aí então eu cheguei lá, só tinham 3 salas, 4 salas de aulas, bem dizer. Uma funcionava pela metade, era direção e secretaria, outra metade trabalhavam com alunos, e a minha turma tinham 60 alunos. Sentavam de dois, sentavam de dois. [...] No mais, colocaram uma outra professora para trabalhar comigo, aí foi quando a gente foi se adaptando. Mas não tinha nada, era só... a estrutura, era assim super decadente, cadeiras estragadas, o quadro mal dava para você escrever, então foi uma época muito dura, foi uma época muito complicada. Mas a gente vai aprendendo.</p>

As considerações de Sâmia quanto ao fato de estudar e trabalhar paralelamente reporta a uma boa experiência, principalmente para sua prática pedagógica. Porém deixa em evidência que existiam algumas contradições entre o que ouvia falar na universidade e o que ela experienciava em sala de aula, principalmente quanto à estrutura. Estudar e trabalhar a fez perceber principalmente as falhas e os problemas infraestruturais da escola.

Com relação à prática avaliativa de seus professores na Universidade Sâmia destacou os seguintes aspectos no início do curso: forte pressão em função da nota, o que se assemelhava com as cobranças e pressões do ensino fundamental/médio; algumas atitudes de desrespeito para com o aluno, intervenções grosseiras durante as apresentações dos seminários, o que deixava os estudantes traumatizados com aquela metodologia de avaliação e acabava tornando a aula uma tortura.

Posteriormente, no meio do curso, Sâmia destaca que as disciplinas que direcionam mais para a prática, chamam mais a atenção, despertam mais o interesse pelo conhecimento e para a autonomia do educando e enfatiza a importância da consciência da aprendizagem adquirida e não somente da nota como fator importante no processo avaliativo. As práticas sociais conjuntas geram sentidos diversos aos sujeitos e novas significações sociais, por isso a experiência que se cristaliza na prática gera muito mais significação e formação de sentido para o sujeito (LEONTIEV, 1988).

Apesar da ênfase e supervalorização que é dada para a prática, é importante ter consciência de que não existe prática sem teoria. A prática pode até ser alienada, inconsciente e inconsistente, mas possui um fundamento teórico que a embasa.

A segunda UR: “*Contribuição da avaliação para a formação da consciência crítica*” contempla a questão: A avaliação da aprendizagem contribui para o desenvolvimento da consciência crítica?

Quadro 23- Avaliação e formação da consciência crítica (Iara)

2014/2015
<p>Eu acredito que sim, principalmente para os nossos alunos. Eles são avaliados a todo momento. Não só aqui na instituição, na questão da notação, para ter nota no final do bimestre, como eles também participando de projetos, entrevistas que eles fazem também para estágio, então o tempo todo eles são avaliados. [...] os nossos professores trabalham muito essa questão do avaliar pessoal, autoavaliação como profissional também. Por que o que a gente coloca muito para os alunos, é que eles tem que sair daqui bons profissionais, não só bons alunos, [...], então o tempo todo também eles estão se autoavaliando e eu acho isso super importante para a formação deles (2014).</p> <p>Com certeza. [...] as experiências que eu tive na faculdade, [...] ampliou bastante os estudos que a gente faz. [...] participei de seminários, quando eu era professora, aqui também a gente participa de algumas reuniões de temáticas que lidam muito com avaliação. Avaliação está na nossa prática o dia todo. Sempre tem alguém falando em avaliação, questionando, então, com certeza o que eu vivi me ajudou e sempre me faz, fazer essa reflexão sobre avaliação. (2015).</p>

Iara acredita que a avaliação da aprendizagem contribui para a formação da consciência crítica do educando e coloca a autoavaliação como uma boa possibilidade para isso, no entanto as respostas não indicam a criticidade que a avaliação pode proporcionar e tão pouco como se dá esse processo de formação da consciência crítica.

Para Saul (2000, p. 61) a avaliação da aprendizagem contribui para a formação da consciência crítica, desde que “[...] o homem imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.”

Se o ensino for coerente com a avaliação, haverá boas possibilidades de um melhor desenvolvimento do educando em todos os sentidos. A autoavaliação é considerada um importante tipo de avaliação que auxilia na promoção de uma consciência crítica, porém ela não é suficiente para a formação da consciência crítica, pois conforme alerta Luckesi (2011b, p. 28): “Se não tivermos um posicionamento filosófico, crítico e consciente, certamente estaremos seguindo a orientação filosófica predominante no nosso meio sociocultural por meio do senso comum, o qual, na maior parte das vezes, é habitual, automático e inconsciente.”

Destarte, não somente a avaliação deve buscar promover o desenvolvimento da consciência crítica, mas o processo educativo como um todo deve caminhar nessa direção, até mesmo por que a avaliação da aprendizagem está inserida nesse processo. “A aprendizagem, à medida que se efetiva, garante o desenvolvimento, o qual, por sua vez, se manifesta sempre

como uma ampliação de consciência, um entendimento cada vez mais rico e mais amplo [...]” (LUCKESI, 2011b, p. 50).

A avaliação da aprendizagem dificilmente conseguirá contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica sem o apoio das atividades escolares. A contradição do processo de avaliação da aprendizagem que vem sendo desenvolvido na escola remete ao fato de haver pouco comprometimento da educação escolar com um projeto de humanização do educando.

Quadro 24 - Avaliação e formação da consciência crítica (Sâmia)

2014/2015
<p>[...] nós estamos em processo de avaliação o tempo todo, não só na questão do sistema educacional, mas em todos os aspectos a gente está em contínuo processo de avaliação, de tudo. Às vezes avaliação pessoal, dentro da sua casa, dentro da sua família, dentro da sua igreja. Então a avaliação é uma coisa que acontece... é a mesma coisa do planejamento. Avaliação pra mim é assim, é você parar para repensar aquilo que não deu certo, e por que não deu certo e como seria [...]. E as pessoas confundem, pensam que avaliação é só você chegar e nossa, você está certo. [...] você se colocar no lugar de um avaliador, de uma pessoa que está avaliando, é muito difícil. E você também ser avaliado é muito difícil, por que você tem que saber separar as coisas. Você tem que pensar, não, é isso que está acontecendo porque eu errei, em tal situação e eu preciso melhorar. Ou então se você acertou, ótimo, maravilha, você acertou, você tá bem. [...]. E é muito assim, extremamente difícil na escola, a gente fazer isso. Muito difícil. Demais, por que nenhum aluno quer tirar nota baixa e nenhum professor quer ser mauzinho, então é muito, muito complicado. (2014).</p> <p>Para mim, a disciplina de avaliação foi um choque, muitas teorias ou conceitos que eu já tinha formado foram reconstruídos ao longo do tempo, em minha carreira profissional, porém muitas coisas necessitam de reforma, principalmente o modelo de avaliação. (2015)</p>

No contexto escolar e na formação do educando é a aprendizagem que potencializa seu desenvolvimento por meio da “[...] ampliação permanente da consciência, que está sendo tomada aqui como a capacidade de compreender a si mesmo e o mundo de forma cada vez mais ampliada e crítica, o que, por sua vez, deverá conduzir a um agir também consciente.” (LUCKESI, 2011b, p. 49).

Sâmia salienta que a avaliação contribui para a consciência crítica do educando, porém, os aspectos destacados demonstram que a avaliação não está conseguindo atingir esse nível, mediante o fato do foco encontrar-se ainda no acerto e no erro.

O papel do professor não é ser o “bonzinho” nem o “mauzinho” na relação pedagógica que estabelece com o educando, mas sim, é o de transmitir ao educando os conhecimentos historicamente construídos, atuando como um mediador do cotidiano e do não-cotidiano do educando. (DUARTE, 2001).

A formação da consciência crítica compreende o desenvolvimento e elevação de um nível de pensamento a outro superior, que ocorre por meio da atividade mediadora dos signos culturais e da apropriação dos conhecimentos. Vigotski (1995, p. 95) esclarece que:

A aplicação de meios auxiliares e o passo para a atividade mediadora reconstrói completamente a operação psíquica da mesma forma como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas.⁷²

Se não há consciência crítica no professor, como ele irá atuar de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento desta capacidade no educando? Como ele irá promover a superação do pensamento alienado, irrefletido, acrítico e esvaziado teoricamente?

Quadro 25 - Avaliação e formação da consciência crítica (Antônia)

2015
[...] quando eu vou avaliar eu tenho que analisar muitos aspectos dos meus alunos, do que eu trabalhei. Será que usei tudo que eu poderia usar? Será que desmembrei, usei os recursos, será que peguei aqueles teóricos que dão as coisas esmiuçadas, que ensinam pra gente, como a gente pode facilitar, como pode trazer o aluno para perto de mim [...] será que eu usei esses recursos. Então, eu tenho que me fazer muitas perguntas, e eu acho sim, que a avaliação é uma forma de conscientização. [...] a escola precisa deixar de ser excludente, [...] só o que o professor fala e o aluno tem que ouvir. [...] por que eu acho que um dos fatores [...] que atrapalha muito o processo de aprendizagem é que a criança não se sentir parte da escola, ela é só um mero receptor de informações e isso é terrível, isso mata qualquer pessoa.

Para Antônia, a avaliação gera muitos questionamentos sobre sua atuação, e este aspecto é considerado por ela como contributivo à formação da sua consciência crítica. Diante disso é importante situar que a formação da consciência crítica compreende o desenvolvimento do psiquismo humano, que é influenciado pelo trabalho social e compreende outros fatores. Para Martins (2013, p. 28): “A consciência é a expressão *ideal*⁷³ do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social.”

O professor consciente e crítico sabe sua função, e sabe também a função da escola na formação e desenvolvimento do educando. Porém, a reprodução do discurso alienado, o esvaziamento de fundamentos teóricos, a prática por si só e a crítica pela crítica, não promovem superação do educador e compromete o desenvolvimento do educando. (DUARTE, 2001).

Portanto, a mediação do professor deve se basear nos signos com a intencionalidade de promover o processo de aprendizagem de modo que o educando também tenha intencionalidade na apropriação do conhecimento científico, que ele ultrapasse os conceitos espontâneos e as esferas de seu cotidiano.

⁷² No original: “La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.” (VIGOTSKI, 1995, p. 95).

⁷³ Nota da autora: Ideal como relativo a ideias.

Na terceira UR: “*Desafios da prática profissional*” são destacados os principais desafios que cada participante apresenta na atuação com a avaliação da aprendizagem escolar.

Quadro 26 - Desafios para atuar com a orientação educacional e avaliação (Iara)

2014
[...] nosso aluno que ele é especial, é uma realidade hoje. E aqui na nossa instituição nós temos cotas, para alunos nessa situação. Então eu vejo que o grande desafio nosso hoje é avaliar esses alunos. Como avaliar. Esse processo de construção nós começamos - pelo menos a equipe multidisciplinar aqui da instituição- começou a participar de encontros esse ano, então assim, estudar essa questão da avaliação para a gente é importante, é o que nós temos procurado fazer para poder orientar esses professores também, e não só esses alunos, mas os ditos normais também, por que eles procuram a gente às vezes. Como tem alguns alunos que vem de escola pública, não tiveram uma base muito boa, então, muito sólida. Então eles vêm pra cá e se deparam com outra realidade, com tipos de avaliações que eles nunca passaram. A avaliação de certa forma está também bastante ligada ao nosso trabalho.

Iara traz em seu discurso a dificuldade de atuar com a avaliação para os educandos com deficiência, porém nota-se nos mais diversos meios de divulgação de resultados de aprendizagem, que o problema não está somente na questão da avaliação do educando deficiente, mas o grande desafio é como avaliar a todos. Vigotski (1995, p. 41) diz que os processos de desenvolvimento cultural e biológico:

[...] costumam divergir em maior ou menor grau. E a causa dessa divergência é o defeito orgânico. A cultura da humanidade foi se criando, estruturando, sob a condição de uma determinada estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, suas ferramentas e instrumentos materiais, suas instituições e aparatos sócio-psicológicos estão destinados a um organismo psicofisiológico normal.⁷⁴

Iara também relata a dificuldades que os educandos oriundos da rede pública de ensino possuem com relação à avaliação na instituição onde trabalha, atribuindo falha a base que tiveram na rede pública do ensino básico.

Muitas discussões voltam seu enfoque para a questão da qualidade do educando ou de sua deficiência, mas é preciso repensar a qualidade do processo educativo como um todo, e até mesmo, nas “deficiências pedagógicas”⁷⁵ que os professores apresentam. A questão dos educandos com deficiência soma-se aos demais desafios da escola e nesse contexto torna-se essencial a

⁷⁴ No original: “[...] suelen diverger en mayor o menor grado. Y la causa de tal divergencia, es el defecto orgánico. La cultura de la humanidad se fue creando, estructurando, bajo la condición de una determinada estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por ello, sus herramientas e instrumentos materiales, sus instituciones y aparatos socio-psicológicos están destinados a un organismo psicofisiológico normal.”

⁷⁵ Expressão utilizada por Rodrigues em: RODRIGUES, Marlene. O desafio da inclusão escolar das pessoas com deficiência: reflexões da Educação Superior à Educação Básica. In: SOUZA, Ana Maria de Lima; RODRIGUES, Marlene. *Educação Superior: Política e Formação*. Curitiba, Pr: CRV, 2001, p. 59-68.

[...] compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida. Isso quer dizer que, se ele aprende, conseqüentemente se desenvolve; se não aprendeu ainda, pode aprender, se houver investimento para que aprenda. (LUCKESI, 2011b, p. 61).

A metodologia avaliativa do professor deve ser coerente com a metodologia de ensino adotada, com o planejamento, com a concepção avaliativa da escola e não somente com os interesses do professor. A avaliação tanto para os educandos com deficiência quanto para os sem deficiência deve ter como meta

[...] propiciar-lhe as condições o mais adequadas possíveis – seu acolhimento, o oferecimento de conteúdos e atividades necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento, a efetiva avaliação da aprendizagem -, para que possa desenvolver-se segundo suas possibilidades e características (LUCKESI, 2011b, p. 29).

A avaliação da aprendizagem escolar deve avaliar os processos de ensino, de aprendizagem e também deve servir como parâmetro para a escola se autoavaliar enquanto promotora do processo de escolarização.

Quadro 27 - Desafios para atuar com a coordenação pedagógica e avaliação (Sâmia)

2014
<p>[...] falta isso justamente, essas seções de estudo, é parar para analisar. Hoje a gente tem a questão dos índices de desenvolvimento da educação, vamos chamar aí, os medidores que são as provas: Provinha Brasil, prova Brasil. No estado tem o SAERO. [...] mesmo assim, ainda é muito difícil de parar, sentar, analisar, chamar todo mundo: – Olha, nossos alunos estão nesse nível precisam avançar para esse nível, mas para a gente chegar lá a gente precisa fazer esse processo [...]. Como é que nós vamos fazer? [...] para você avaliar, seja, a avaliação individual do aluno, seja a avaliação de uma turma, a avaliação institucional da escola, você precisa de tempo, você precisa sentar, você precisa conversar com seus pares, e é muito difícil isso acontecer na escola, por que a gente não tem tempo. O nosso calendário já é super apertado, já é super fechado, [...] se você convoca alguma situação de sábado né? também já é muito complicado, por que o professor já passa a semana inteira e já não quer vir no sábado. [...] E o professor também não tem nenhum incentivo para participar das formações. Apesar de que eu acho que o maior incentivo é você aprender, você ter o conhecimento, mas eu penso que não é só isso, eu acho assim, um outro qualquer profissional, as vezes ele vai para uma formação, vai para uma palestra, ele sempre recebe alguma coisa, algum adicional por isso, e o professor não, ele nunca tem isso, ele nunca tem esse incentivo para ele deixar sua família num sábado, passar um dia inteiro sentado estudando. [...] no município você faz uma pós-graduação, você recebe R\$155,00 reais de gratificação. R\$155,00 reais não é nem o que você pagou pelo valor de uma pós. [...] Então qual é o incentivo que o professor tem para estudar?</p>

O processo avaliativo ocorre em meio às diversas atividades no cotidiano escolar, de forma não reflexiva e pensada. A rotina e as tarefas por vezes tomam conta do fazer pedagógico e torna-se difícil estabelecer pausas para reflexão e tomadas de decisões. Os maiores desafios citados por Sâmia são o tempo, atrelado a falta de incentivo para os professores participarem de capacitações/formações. Evidencia as dificuldades, mas não expõe alternativas para a superação destas.

Os Sistemas Nacionais de Avaliação imprimem tanta pressão nas escolas, que a preocupação está centrada nos níveis dos educandos junto às avaliações nacionais para geração dos índices, e não efetivamente na elevação dos níveis de aprendizagem. Não se percebe que enquanto a escola continuar treinando os educandos para o cumprimento do que se espera dela em termos numéricos (notas, índices etc.) perde-se de vista o mais importante: os processos de ensino e de aprendizagem.

Luckesi (2011b) alerta que enquanto a finalidade dos sistemas nacionais de avaliação deveria ser a qualidade da educação nos diversos níveis e a realização das avaliações base para obtenção de um diagnóstico a fim de investir para a melhoria do sistema nacional de educação, cria-se um ranqueamento entre as escolas e um clima de competição.

Com o bom desenvolvimento, suporte e apoio a esses processos, a qualidade do ensino e da aprendizagem melhoram significativamente, e conseqüentemente, havendo aprendizagem e apropriação consciente dos conhecimentos científicos haverá bons resultados nas avaliações nacionais e para além dela, resultados efetivamente contributivos para a formação do educando e desenvolvimento humano do mesmo.

No entanto Luckesi (2011b, p. 430) ressalta que

Essas avaliações deveriam assumir um caráter de diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação. O que temos observado, porém, é que, na maioria das vezes, os resultados dessas investigações não têm produzido efeitos em prol do reinvestimento na educação nacional.

Diante do ritmo frenético do cotidiano escolar, se traz muitas atribuições para a escola, que não são dela e o trabalho educativo, o processo de ensino perde-se em meio a tantos problemas. Muitas vezes o profissional da educação é tratado como um missionário, e no contexto social do capitalismo, o valor é dado pela moeda de troca: dinheiro. As incoerências existentes no meio social afetam e interferem fortemente na dinâmica do trabalho educativo.

Porém não se pode perder de vista que a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos principais: “[...] auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (LUCKESI, 2011b, p. 206-207). Nesse contexto, para que a avaliação cumpra sua função no contexto de uma escola com projeto educativo baseado na humanização, o primeiro objetivo da avaliação deve ser priorizado por meio do permanente investimento na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

**Quadro 28 - Desafios para atuar com a avaliação da aprendizagem na docência
(Antônia)**

2015
<p>[...] eu fico extremamente triste, quando eu vejo que as crianças não conseguiram atingir, eu fico triste e fico com aquilo, me perguntando o que é que eu tenho que fazer, por que nós estamos distantes daquela ideia de que o aluno reprovado o problema está no aluno, então o aluno que não aprende é problema de muita gente, no caso das crianças eu parto do princípio de que é importantíssima a participação, o interesse das famílias, por que a gente observa que aquela criança que a família pergunta, olha o caderno, ajuda na atividade o retorno dela é impressionante, já aquela criança que traz sempre a tarefa por fazer a gente observa que ela tem um nível muito grande de desmotivação. Então ela vem pra escola por que o pai e a mãe o obriga, mas ela não vem por prazer, ela vem por outros motivos também, a interação com os colegas, pelas brincadeiras, pela educação física, então são questões que muitas vezes o professor pode fazer a diferença, mesmo trabalhando com criança extremamente carente[...]. Agora é necessário que ele tenha uma visão e só a formação não vai dar essa visão para esse professor, ele tem que ter muita teoria [...]. Em prática na sala de aula, ele tem que tentar, tentou uma e não deu certo tem que tentar outra. Eu vou ter que pegar um pouquinho daqui outro pouquinho dali. [...] pegar a leitura de mundo de Paulo Freire [...] pegar Emilia Ferreiro do construtivismo, e vou ter que fazer uma colcha de retalhos bem colorida, o importante é o resultado que virá [...]. [...] eu não acredito em professor que usa sempre a mesma provinha, do mesmo jeitinho, apenas um recursinho, sempre do mesmo jeitinho e que as crianças também não opinam. Eu gosto do negócio bem misturado e sempre reavaliado. Cada vez que você faz qualquer avaliativa, embora não vá contar pontos dentro da avaliação institucional, mas é importante você saber o por quê que você não alcançou determinado objetivo, você precisa saber e você precisa correr atrás disto. [...] então vou procurar a orientação e supervisão para me ajudar [...] não sei se vou ter que mandar pra um projeto que está tendo na escola [...].</p>

O processo de ensino deve buscar meios para despertar no educando o prazer pelo aprender. Muitas vezes o educando vai à escola em busca do prazer de brincar, conversar, encontrar os amigos. No entanto, o foco central da escola, que é o processo de aprendizagem se perde em meio às brincadeiras e diversões. Quando se questiona a um educando qual o componente curricular que mais gosta, as respostas mais ouvidas geralmente são: educação física, artes etc. As disciplinas que não retém e que permitem uma dinamicidade maior no ensino de seus conteúdos são mais queridas. Em outros componentes curriculares em que os fundamentos teóricos prevalecem e o resultado não satisfatório causa a retenção, os educandos perdem o interesse.

A sustentação teórica é essencial na condução do ensino e também da avaliação. O professor não pode fazer uma mescla ou miscelânea com as teorias e aplicar na prática. Ensinar segundo uma teoria requer avaliar segundo ela também, e cada fundamento teórico tem uma base para o planejamento, verificação, acompanhamento e condução da aprendizagem e de sua avaliação. A contradição presente na forma de avaliar o educando, também tem conduzido ao desinteresse na aprendizagem. A avaliação tem função motivadora, pois “[...] motiva na medida mesmo em que diagnostica e cria o desejo de obter resultados mais satisfatórios.” (LUCKESI, 2011a, p. 209).

Na quarta UR: “*Medidores da avaliação da aprendizagem*”, está contemplada a seguinte questão: O que você pensa sobre os Sistemas de Avaliação e os índices?

Quadro 29 - Influência dos sistemas de avaliação na escola (Iara)

2014
<p>Eu vou responder com a minha experiência lá na prefeitura [quando era professora]. Quando chegava essas provas que a gente tinha que aplicar para os alunos, assim, a minha impressão, como a gente que aplicava a própria prova e ela vinha de uma forma que o aluno não era acostumado, não tinha costume de fazer uma avaliação dessa que é até a do IDEB. Na escola em que eu trabalhava, o IDEB era muito baixo. Então assim, eu acho muito complicado o tipo de avaliação que se faz em nível nacional. Eu acredito assim, que as provas, algumas não tinham nada a ver a grosso modo, com a nossa realidade, com o currículo da nossa instituição. No caso a escolinha da prefeitura que eu trabalhava. Então penso que ainda tem muito a melhorar ainda, nessa questão de nivelar, colocar uma escola x o IDEB tal, mas poxa, é uma prova que foi aplicada na região sudeste não tem nada a ver com a nossa região norte, então, eu ainda acredito que é um pouco falha ainda.</p>

Iara atribui falhas a avaliação nacional por acreditar que ela não contempla a realidade escolar nem as especificidades regionais. Atribui às avaliações nacionais um problema que reflete a dificuldade que a escola atual está tendo em desempenhar sua função precípua: transmissão dos saberes sistematizados. Sem a base, que compreende as habilidades de leitura, escrita, interpretação e cálculo, dificilmente se formam as funções básicas para a formação da consciência crítica e de uma visão de mundo diferenciada. O desenvolvimento intelectual e social fica delimitado e a formação fica no âmbito da alienação, sem o domínio e apropriação dos saberes essenciais.

Luckesi (2014, p. 117) chama atenção para o fato de que “[...] a escola anuncia socialmente que ensina bem e que os educandos efetivamente se educam. Então, deve cumprir o que anuncia.” Os Sistemas de Avaliações Nacionais apresentam falhas e distorções, pois eles obtêm o diagnóstico da educação nacional e pouco intervêm para a melhoria do sistema educacional. No entanto, o que é avaliado remete aos conteúdos da base nacional comum do currículo, ou seja, habilidades e conhecimentos que o educando de qualquer localidade deveria se apropriar.

Quadro 30 - Influência dos sistemas de avaliação na escola (Sâmia)

2014
<p>Eu vejo esses índices como uma faca de dois gumes. [...] são mensurados em números [...]. Você por vezes não chega a ver realmente a realidade da escola. Quando chega o período das provas e tudo, a gente realmente tem uma preparação maior, a gente senta com as professoras, faz simulados, e a turma às vezes acaba até indo bem, por que você sabe que tem alunos que às vezes não tá nem aí, mas quando ele vê aquilo ali, ah não, isso é uma prova séria e tal, [...] a gente coloca mais ou menos uma pressão no aluno, ele acaba fazendo, mas nem sempre quer dizer que aquilo ali é a realidade da escola. Eu gostaria muito, [...] que eu chegasse [...] a um IDEB 5, e aquele número 5 representasse que os meus alunos estão lendo bem, estão escrevendo bem, estão sabendo fazer as quatro operações, sabem raciocinar, fazer raciocínio lógico, sabem interpretar, mas nem sempre é isso. [...] elas são interessantes, [...] mas a gente pede tanto para o professor trabalhar a questão crítica, que o aluno coloque a sua opinião, a sua sugestão, que bote para fora seu conhecimento e quando as provas chegam é só prova de marcar. [...] Isso são coisas que a gente já vem fazendo a milênios, a séculos. [...] quem prepara essas avaliações também tem que ter um novo olhar. [...] quem devia preparar essas avaliações é quem realmente está todos os dias ali dentro da escola, que vê a realidade. [...] poderia até ser uma questão de marcar, mas poderia ter um espaço para ele justificar, por que ele chegou nessa questão, [...]. [...] é necessário essas avaliações, super necessárias, mas [...] tem que haver uma reformulação por que, nem sempre é aquilo que aquele número, que aquela meta, que aquele nível que a escola chegou, condiz com a realidade. [...] alunos que chegam no 5º ano sem saber ler, sem saber escrever. Essa questão do PNAIC me preocupa muito [...]. [...], já tá no segundo ou</p>

terceiro ano do PNAIC, e a gente percebe que tem alunos que estão saindo sim do 3º ano sem saber ler, escrever, sem saber fazer as quatro operações. [...] penso que falta mais, falta mais essa questão de verificação mesmo, por que existem os tutores que trabalham com esses professores e eles poderiam pelo menos uma vez ao mês vir a escola, sabe, verificar como é que anda essas turmas, sabe, ver como é que estão os processos de leitura e de escrita. Apesar de que eu também acredito, e levo essa bandeira que a escola tem que verificar esse processo. A escola tem que tá vigilante, [...] se não tiver bem, tem que chamar os pais, tem que conversar, tem que ver quem vai ajudar quem, se a escola que vai ajudar o pai ou é o pai que vai ajudar a escola, e aí por diante [...]. [...] ou ela pode servir pro bem ou ela pode servir pro mal. [...] tem professores que estão muito interessados em ficar nessas turmas, mas para receber aquela gratificação, para ir para os cursos, por que isso conta para o currículo do professor, mas que quando chega na prática, na sala de aula, não tem essa postura, não tem esse cuidado. Por que o que o PNAIC diz é isso, que o menino esteja alfabetizado até os 8 anos, que ele saiba ler, que ele saiba escrever, que ele saiba fazer as quatro operações, [...] são 3 anos para a criança ser alfabetizada.

A fala de Sâmia nos remete as seguintes reflexões colocadas por Luckesi (2011a, p. 263):

A eficiência na aprendizagem não depende só do aprendiz, mas, ao mesmo tempo, do ensinante e do sistema escolar dentro do qual ele está inserido. Será que os baixos resultados não estão a depender do desempenho do educador, ou da metodologia que utiliza, dos materiais didáticos disponíveis, ou das carências presentes na administração da escola, ou do espaço físico aonde os educandos são atendidos; ou desse fatores todos juntos?

Na época da realização das avaliações nacionais, pressiona-se o educando, enquanto o que se exige no âmbito dessas avaliações devem contemplar o currículo mínimo, que deve ser transmitido ao educando independente de onde reside. Ensinar a ler, escrever e interpretar são funções da escola, e a apropriação do conhecimento pelo educando possibilita seu desenvolvimento e a partir do domínio dessas habilidades juntamente com a compreensão do mundo tem-se o desenvolvimento da consciência e pode-se formar a concepção crítica.

A escola é composta pelo ato pedagógico, que na concepção de Luckesi (2011b, p. 56) contempla “[...] três componentes: planejamento, execução e avaliação.” Esses três elementos são fundamentais para o bom andamento do processo educativo e devem estar sempre em sintonia. Deve-se ter em mente que todos os atores do processo educativo são responsáveis pelos resultados, sejam eles positivos ou negativos e sem o cumprimento dessas etapas dificilmente o processo educativo cumprirá sua função na formação do sujeito.

Sâmia faz uma crítica à medida que o Estado tem implementado para reverter a situação dos problemas educacionais, principalmente da alfabetização. Fez menção ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), evidenciando alguns aspectos como a eficácia do mesmo e o incentivo que é dado ao professor. O PNAIC e tantos outros programas de formação de professores já foram implementados no sistema educacional, porém é necessário refletir: Será que estamos usando as mesmas fórmulas para tentar resolver velhos

problemas? “Trazer para a consciência uma conduta repetitiva é ponto de partida para o movimento de transformação.” (LUCKESI, 2011b, p. 213).

Sabe-se que os indicadores fazem parte do processo avaliativo da instituição como um todo e não somente do desempenho do educando. Se o resultado não foi o esperado, ou não foi tão positivo, deve-se refletir então, onde está o problema? Está na prova aplicada, na qualidade do ensino juntamente com os demais fatores? O que precisa ser melhorado? Luckesi (2011a, p. 265) alerta para o fato de que os “Índices como do IDH ou IDEB, ou os resultados das avaliações do sistema nacional do ensino, nos apontam para focar no desempenho do sistema e não só no desempenho do educando.”

Talvez os índices devam ser menos vistos como vilões e mais vistos como uma possibilidade de se repensar a atividade educativa, a fim de promover a tomada de decisões visando mudanças, a melhoria do processo educativo, de modo a contemplar todos os fatores e atores.

Quadro 31 - Influência dos sistemas de avaliação na escola (Antônia)

2015
<p>O SAEB, que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, eu acho que é obrigação e dever moral do governo, do governo federal, estadual, municipal ter sistema de avaliação sim. [...] eu acho maravilhoso o sistema de avaliação. Agora eu sinto que na escola ele chega com uma pressão muito grande e que acaba acarretando em cima do professor. Porque, como a legislação diz que independente se o aluno está alfabetizado ou não, mas se ele tem 6 anos automaticamente, embora ele nunca tenha frequentado uma escola, ele vai ser por direito matriculado no primeiro ano, então [...] nenhuma criança vai chegar como uma folha em branco na sala de aula é lógico. Ela tem um conhecimento, ela tem sua família, ela tem toda uma estrutura, ela tem sua sabedoria de acordo com a sua idade... [...] o sistema de avaliação da educação básica, ele é importante, só que o professor, ele se sente meio que dentro de uma gangorra. Por que quando ele realiza a Provinha Brasil ou a ANA, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização, o resultado vai aparecer lá, Escola X, vai aparecer as turmas que tiveram sucesso e as que não tiveram. Então lá, vai ter um gráfico, que mede. Então vai ter um professor que é mais dedicado e coisa e tal, e que conseguiu fazer um trabalho melhor, e que conseguiu uma média melhor nas avaliações e vai ter o outro que não conseguiu por N situações. E acaba que a gente enquanto professor, a gente fica numa saia justa. [...] acho que tem que ter esse controle sim, mas que tem que dar uma condição maior para o professor. Quando eu falo numa condição melhor para o professor [...] o foco de toda escola quando se trata de gestão, os diretores, a supervisão, toda a coordenação pedagógica, o foco é para ser o quê, o professor e o aluno. [...] o foco tem que ser o suporte que eu enquanto supervisora, orientadora que eu vou poder dar para minha professora, para o meu professor, o suporte, que tipo de programas de parceria que eu vou fazer [...] para vim dar aula de reforço na minha escola. [...] todo trabalho da escola tem que ser focado principalmente e unicamente no nosso cliente que é o aluno. [...] a escola só vai ter importância se ela focar, se o projeto principal dela for esse. Então ela vai estar de parabéns se toda a escola trabalhar para o rendimento do meu aluno como um todo. Formar essa criança para o mundo, com uma visão ampla.</p>

Antônia considera os sistemas de avaliação importantes e essenciais, porém enfatiza que é preciso oferecer melhores condições para que o professor possa desenvolver e focar no processo de ensino. Antônia destaca que o resultado das avaliações nacionais recai sobre o professor, porém os demais profissionais da educação devem dar suporte ao professor para o pleno desenvolvimento do educando. Para Luckesi (2011a, p. 265-266) torna-se essencial

[...] que cada educador, em seu posto de trabalho – seja ele em sala de aula, na coordenação pedagógica de uma escola, na supervisão, na direção, nas instâncias das secretarias de educação municipais ou estaduais, ou como ministro da educação do país – aprenda o olhar para as múltiplas determinações de uma realidade, na perspectiva de configurar sua qualidade, seja ela positiva ou negativa, tendo em vista subsidiar melhorias permanentes, oferecendo a cada indivíduo deste país a possibilidade de ampliar sua consciência na perspectiva da cidadania [...].

Os resultados das avaliações nacionais não dizem respeito somente ao trabalho do professor, mas ao conjunto das atividades escolares. Toda a equipe escolar: gestores, docentes, equipe de apoio, devem se sentir corresponsáveis pelos resultados apontados nas avaliações nacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não concluimos, pois concluir significa “chegar ao fim; terminar [...], chegar a (resultado, ideia, afirmação), com base em dados, observações; deduzir” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 176), mas sim apresentamos considerações, pois considerar significa “[...] decidir após reflexão; julgar, [...], refletir, pensar [...]” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2009, p. 183) com a finalidade de identificar as contribuições advindas da análise dos sentidos atribuídos à avaliação da aprendizagem pelas profissionais em educação (participantes da pesquisa), para a prática pedagógica de todos os professores, partindo da premissa de que o conhecimento científico se realiza apenas quando ultrapassa a esfera da particularidade.

Diante disso podemos considerar que todos os profissionais em educação precisam refletir sobre a avaliação da aprendizagem escolar, investir na promoção de uma educação de qualidade, no sentido de promover a formação do ser humano, sua humanização e buscar na avaliação da aprendizagem formas de promover e possibilitar o desenvolvimento do educando, por meio da avaliação emancipatória e não classificatória que exclui a muitos.

Para que a avaliação da aprendizagem possa subsidiar o processo de desenvolvimento humano, inicialmente ela precisa ser compreendida como tal. Esta precisa ser compreendida como componente fundamental do ato pedagógico, que tem por objetivo contribuir para a ação e reflexão sobre este. A avaliação busca retratar a realidade para possíveis intervenções, tendo como foco a construção de resultados e do desenvolvimento do educando, do profissional, da escola e da sociedade como um todo. Porém ela só conseguirá cumprir sua função se for realizada de modo consciente, crítica, com apropriação dos conteúdos e mediação adequada dos signos.

A escola precisa observar que o processo de escolarização contribui para a formação de sentidos pelos educandos, que os agregam aos sentidos construídos fora de seus muros, por meio da capacidade de simbolizar, ressignificar e criar, inserido na cultura social.

Uma formação inicial, que contemple a perspectiva teórica e também atividades práticas, é essencial para a formação de um profissional consciente de seu papel e para fundamentar suas ações e decisões no cotidiano escolar, porém o processo educativo sozinho não é suficiente para a superação do trabalho educativo alienado. A formação, o trabalho e a vida do sujeito irão contribuir para a formação de sua humanização, de sua consciência crítica ou alienada e a escola tem influência e importância nesse processo, por isso a atividade educativa deve ser bem orientada e conduzida.

Em 2004 Sâmia, Iara e Antônia destacaram vários exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas e defendidas por seus professores que julgavam não serem adequadas por dificultarem o processo de aprendizagem, e evidenciavam ainda a preocupação em não repeti-las em suas práticas. Nos discursos apresentados em 2014/2015 nota-se que houve o desenvolvimento da consciência profissional, porém esta deve ser superada pelo desenvolvimento da consciência crítica.

Muitos aspectos e ações criticadas sobre a condução do processo educativo por seus professores ou pelos professores que atuavam na rede pública de ensino, hoje são postos na prática profissional delas. Muitas vezes as ações esbarram em entraves burocráticos, das rotinas, do ritmo frenético que a escola possui e também na limitação do aprendizado culturalmente construído ao longo da vida acadêmica, desde a educação infantil até o ensino superior e estão presentes até hoje.

Em 2004 Iara apontava muitas posturas pedagógicas de seus professores que não tinham como foco a aprendizagem do educando, mas sim o exercício da autoridade, do poder. Destacava aspectos pedagógicos que conduzissem mais a democracia na avaliação, no sentido do educando ter voz e vez no processo, opinando e participando das decisões que irão avaliar sua aprendizagem.

O discurso atual de Iara remete a atuação da orientação educacional com foco em como a avaliação da aprendizagem é vista/desenvolvida na instituição em que trabalha e na forma de acompanhar, orientar, e dar suporte ao educando, sempre valorizando a pessoa do educando, seu saber cotidiano, suas necessidades diante da aprendizagem.

Em 2004 Sâmia evidenciava as contradições que identificava na universidade na forma de condução do processo avaliativo pelos seus professores e também os conflitos e alternativas que emergiam na formação inicial que influenciavam e promoviam mudanças imediatas em sua atuação na sala de aula.

Na entrevista realizada em 2014, Sâmia estava atuando somente na gestão, como coordenadora pedagógica e como vice-diretora, passando a atuar na docência novamente em 2015. O predomínio dos aspectos destacados reporta a atuação do coordenador pedagógico junto ao suporte ao professor, por meio de capacitações, de busca e proposição de alternativas para melhoria do trabalho pedagógico, do processo de ensino desenvolvido efetivamente em sala de aula.

Na época da graduação Antônia criticava a forma como a avaliação da aprendizagem se efetivava no curso, muitas vezes aparentemente sem planejamento, sem organização didático-pedagógica do processo avaliativo, com muito foco no conteúdo, porém com pouco

direcionamento, intervenções e preocupação com a qualidade da aprendizagem, culminando em problemas nos processos de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem. Para Antônia, nas avaliações durante a formação inicial predominavam atitudes autoritárias, de cobrança, pressão. Desde a graduação Antônia pensava a avaliação para além do foco no educando, mais subsidiária à ação pedagógica.

Atualmente Antônia enfatiza a importância da prática para orientar o trabalho educativo, para se pensar nas melhorias, reflexão, questionar-se. Por vezes, enfatiza vários fundamentos teóricos e a dificuldade de o professor gerir essas teorias para direcionar o processo de ensino, dificuldade que também é sua. O foco está na motivação do educando em aprender, em ter prazer e vontade de aprender e no professor em atuar de modo a “conquistar” o educando, por meio da promoção do processo de ensino coerente.

Não há contrariedade nas falas, mas sim, pontos convergentes de preocupação na forma como a avaliação era conduzida na universidade e nas dificuldades que ambas enfrentam na condução da orientação educacional, da coordenação pedagógica e na docência para gerir conflitos e questões que são postas à escola, e na orientação de um processo avaliativo distinto do qual passaram. Não que isso limite as possibilidades de atuação, mas, por exemplo, os Sistemas de Avaliação são recentes e impõem novas posturas na orientação e realização da prática pedagógica.

Considerando-se a hipótese da pesquisa, de que as egressas do Curso de Pedagogia pesquisadas por Souza (2004) a partir do ingresso na atividade profissional superaram e elevaram formas de pensamento com relação aos métodos e práticas avaliativas, modo de planejar, executar e dar devolutiva das avaliações, e na forma de utilizar os dados dessa avaliação para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, consideramos que a avaliação da aprendizagem vivenciada e experienciada durante a formação inicial, contribuiu para a formação dos sentidos sobre avaliação da aprendizagem, e influenciaram a formação de uma consciência profissional crítica em avaliação da aprendizagem, no entanto os discursos das participantes evidenciam que os sentidos construídos ora parecem esvaziados de cientificidade, de um fundamento teórico que traz a consciência e embasa a prática. Discursos e práticas acríicas, alienados, com falta de base e apropriação dos saberes historicamente constituídos, não por total desconhecimentos destes, mas pelo esvaziamento teórico e científico pelo qual o contexto escolar passa, com foco em muitos problemas de outras ordens sociais esquecendo-se de sua função essencial.

A avaliação da aprendizagem por si só, não conseguirá promover o desenvolvimento profissional necessário, consciente, crítico e não alienado, já que essa não é sua função. Mas a

avaliação é um meio de subsidiar o educando e também o educador nos processos de ensino e de aprendizagem, de forma a contribuir para a “[...] constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão.” (LUCKESI, 2011a, p. 207).

Pensar a avaliação na perspectiva histórico-cultural significa pensar na avaliação como favorecedora do processo de humanização e desenvolvimento do ser humano (educando, professor e demais profissionais envolvidos no processo educativo). O processo avaliativo deve superar a questão das notas e passar a criar mais possibilidades de aprendizagens satisfatórias aos educandos.

As notas como registro da memória da aprendizagem do educando, remetem a muitas distorções, que prejudicam a qualidade tanto do processo de ensino quanto do processo de aprendizagem. A atuação consciente e crítica do educador não deve basear-se somente na prática pela prática ou até mesmo na teoria pela teoria, mas vir subsidiada por fundamentos filosóficos, científicos, políticos e pedagógicos.

Faz-se necessário investimento efetivo na gestão administrativa e pedagógica da escola para que haja mudança no processo avaliativo. A escola não pode perder de vista seu papel de transmissão dos conhecimentos científicos, devendo colocar a aprendizagem a serviço do desenvolvimento, para que ocorra “[...] a formação dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, à formação das funções psíquicas superiores⁷⁶” (MARTINS, 2013, p. 314).

A apropriação dos signos culturais tem como principal mediador a escola, que deve agir com intencionalidade, possuir consciência na ação para direcionar o desenvolvimento iminente do ser humano. A avaliação da aprendizagem ainda precisa ser mais bem pensada, organizada e reestruturada na escola para que possa contribuir para o desenvolvimento e a formação da humanidade do educando, bem como as políticas públicas que norteiam tanto o processo de avaliação quanto a atividade educativa como um todo.

⁷⁶ Com relação a formação das funções psíquicas superiores, Vigotski (1995, p. 169) afirma que “O desenvolvimento da linguagem é, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural da criança, que subjaz na acumulação de sua experiência cultural.” (VIGOTSKI, 1995, p. 169). No original: “El desarrollo del lenguaje es, ante todo, la historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural.” (VIGOTSKI, 1995, p. 169).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 109-118.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 153-165.

BENEVIDES, Marta Cavalcante. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 315-342, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 12 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. *Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

CAVALCANTE, Leila Pacheco Ferreira. *Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior na Área de Saúde: Unidade de Produção de Sentidos sob a Perspectiva Histórico-Cultural*. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 53-66.

COQUEIRO, Carlos. *Parceria entre Seduc e Instituto Ayrton Senna capacita educadores*. 2013. Disponível em: <<http://www.tudorondonia.com/noticias/parceria-entre-seduc-e-instituto-ayrton-senna-capacita-educadores-,36432.shtml>>. Acesso em 01 jul. 2015.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski: polêmicas do nosso tempo*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. “- Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 135-155.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre – RS: Artmed, 2009a.

_____. *Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre – RS, 2009b.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise do Conteúdo*. Série Pesquisa, v. 06. 2. ed. Brasília – DF: Liber Livro, 2007.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO; Aliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 5. ed. São Paulo, 2004, p. 9-18.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Orientação Educacional na Prática: princípios, técnicas e instrumentos*. 5 ed. ver. e atual. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos. Nº 23).

LEAL, Zária Fátima de Rezende Gonzalez. A constituição do “humano”: o processo de humanização e a formação da consciência. In: _____. *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural*. 2010. 371 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 75-114.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez: Casa do Psicólogo, 2006, p. 15-45.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Atividade, consciência, personalidade*. Cuba: Pueblo y Educación, 1988.

LOPES, Maria Tereza Lyra. *Representações Sociais de Avaliação da Aprendizagem por Pais e Professores de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. Avaliação da aprendizagem: visão geral. *Caderno do Colégio Uirapuru*, Sorocaba, SP, 8 out. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. *Sobre notas escolares: distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 2014.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. v. I, Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1979.

_____. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myria Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACEDO, Marasella Del Cármen Silva Rodrigues. *A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 2012. 170 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MACHADO, Cláudia Rodrigues. *Desenvolvimento Profissional de Egressos da Pedagogia do CECITEC: Caminhos da Profissão*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 117-134.

_____. *O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 314f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista Marília, São Paulo, 2001.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da. (org.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 27-62.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO FILHO, Francisco Barbosa do. *Diálogo com os Egressos do Curso de Turismo da Unoeste: Um Percorso de Autoavaliação*. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 17-26.

_____. O coordenador /formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 27-36.

PACHER, Jean Carlos. *Efeitos de Sentidos de Avaliação da Aprendizagem para Alunos da Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003, p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira;

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 25-32.

PORTO VELHO. *Portaria nº 009/2014*. Gabinete da Secretaria Municipal de Educação–GAB/SEMED.

PORTO VELHO. *Resolução nº 24/2007*. Conselho Municipal de Educação de Porto Velho - CME.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovith Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RONDÔNIA. Portaria nº 0522/14/GAB/SEDUC de 21 de fevereiro de 2014. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/67018880/doero-26-02-2014-pg-79>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

_____. Resolução nº 138/1999 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

_____. Resolução nº 149/2000 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica*: Primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica*: Primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marcos Antônio Shreder da. Avaliação da Aprendizagem nas Escolas de Rondônia: Por que ainda falar e para que repensar? In: *Anais do VI Encontro Inter-Regional...* 2015. Disponível em: <<http://www.enforsupunb2015.com.br/congresso/dvd/comunicacaooral.php>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. Apresentação – A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka, tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.*

_____. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. v. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49.*

SOUZA, Ana Maria de Lima. *Avaliação de Aprendizagem no Ensino Superior na Perspectiva do Aluno. 2005. 174 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.*

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza(org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 27-34.*

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.*

VALENTIN, Fernanda Oscar Dourado. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. Dissertação (Mestrado). 143 f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.*

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, 2000, p. 21-44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

_____. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique. España: Aprendizaje/visor, 1995.*

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Meu nome é Gisele Caroline Nascimento dos Santos, sou estudante de mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia e orientanda da Profa. Dra. Ana Maria de Lima Souza. Estou realizando uma pesquisa com as profissionais em educação egressas do Curso de Pedagogia da UNIR sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, nesta pesquisa. Se aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que segue em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de não aceitar você não será penalizada de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Avaliação da aprendizagem escolar: A Perspectiva de Profissionais em Educação egressas do Curso de Pedagogia da UNIR.

Pesquisadora Responsável: Gisele Caroline Nascimento dos Santos

Telefone para contato: (69) 9227-7464

Objetivo: Elucidar a percepção das profissionais em educação, egressas do Curso de Pedagogia da UNIR, acerca da avaliação da aprendizagem escolar;

Procedimentos: Entrevistas individuais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ CPF
_____ e RG _____, telefone _____ endereço
_____, concordo com
minha participação voluntária, ou seja, sem recebimento de verba e nem pagamento, na pesquisa intitulada “Ser Avaliado e Avaliar: A Perspectiva de Docentes e Gestores sobre a Avaliação da Aprendizagem Escolar”, que será realizada pela pesquisadora Gisele Caroline Nascimento dos Santos, mestranda do MAPSI da Universidade Federal de Rondônia.

A pesquisadora manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará a não identificação da pessoa que concedeu a entrevista a quando divulgar os resultados da pesquisa, que pode ser usada para publicação.

A pesquisa será acompanhada pela Professora Doutora Ana Maria de Lima Souza, docente do MAPSI/UNIR.

Fui informada que posso perguntar as pesquisadoras qualquer coisa sobre a pesquisa pessoalmente ou pelo telefone (0xx) 69 9227-7464, que posso receber os resultados da pesquisa quando forem publicados e que posso desistir de participar a qualquer momento que desejar, sem qualquer prejuízo.

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res. CNS Res. CNS 466 de 12/12/2012 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia pelo telefone (69) 2182-2000.

Este termo de consentimento será guardado pela pesquisadora e, em nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Estou ciente e concordo:

Porto Velho – RO, ____ de abril de 2014.

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Como foi o processo avaliativo vivido no Curso de Pedagogia? O que mais marcou?
- Há relação do processo de avaliação que você vivencia profissionalmente, com o vivido no Curso de Pedagogia? Como isso é percebido? Em que situações ou momentos?
- Das formas avaliativas vividas durante o curso, quais as mais interessantes que podem ser dimensionadas para a sua prática profissional?
- As avaliações que você faz com seus alunos, servem para quê? De que forma e para quem são dados os resultados da avaliação? (somente para as professoras)
- Como gestora, o seu alcance com a avaliação é mais amplo do que o da professora. O que é avaliação para você?
- Que avaliações o gestor realiza?
- Como você realiza a avaliação? (para as professoras)
- Qual o seu papel no processo de avaliação?
- O estudante participa de forma aberta e cooperativa das decisões do processo avaliativo? Como isto ocorre? O que você pensa sobre isso?
- Como a avaliação da aprendizagem é realizada e vista na instituição em que você trabalha? Qual a concepção de avaliação que a instituição têm ou segue? Quem/o que a norteia?
- Como a avaliação da aprendizagem contribui para a formação da consciência crítica? Tem alguma situação em que isso se evidenciou?
- Quais são os desafios para orientar o processo avaliativo junto aos professores/alunos?
- Considerando a modalidade de ensino em que você atua, o que você pensa sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)? Em que os resultados dos índices e das avaliações nacionais refletem na instituição em que você trabalha?

ANEXO

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação da Aprendizagem Escolar: A perspectiva das profissionais em Educação, Egressas do Curso de Pedagogia da UNIR

Pesquisador: Gisele Caroline Nascimento dos Santos

Área Temática:

Versão:

CAAE: 30613314.0.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 650.882

Data da Relatoria: 25/04/2014

Apresentação do Projeto:

O cotidiano escolar é constituído por diversas atividades que compõem o trabalho educativo e nesse contexto a avaliação da aprendizagem escolar está inserida e constitui-se como essencial a prática pedagógica. Pensar a avaliação, é pensar nos atores escolares que participam desse processo. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como foco investigar a percepção das profissionais em educação, egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) acerca da avaliação da aprendizagem escolar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da pesquisa é o de Compreender a percepção das profissionais em educação, egressas do Curso de Pedagogia da UNIR e participantes da pesquisa a acerca da avaliação da aprendizagem escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos questionários das entrevistas não há perguntas que vá deixar o sujeito constrangido.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Busca-se com esta pesquisa, contribuir para que os profissionais em educação reflitam sobre a forma com que a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo desenvolvida e busquem a melhoria do processo avaliativo, promovendo o desenvolvimento pleno de seus estudantes e de

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (691)182--2111

E-mail: reitoria@unir.br;cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 650.882

suas funções psicológicas superiores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res.

CNS 446 de 12/12/2012 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Nã há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou favorável a aprovação do Projeto em pauta, baseado na Resolução 446 de 12 de dezembro de 2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 16 de Maio de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (691)182--2111

E-mail: reitoria@unir.br;cep.unir@yahoo.com.br