UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Caroline Borges Costa

Práticas de avaliação discente: um estudo de caso

Porto Alegre
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Caroline Borges Costa

Práticas de avaliação discente: um estudo de caso

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à COMGRAD do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Russel Teresinha Dutra da Rosa

Porto Alegre
2010

Agradecimentos

À professora Russel, que forneceu todo o apoio, dedicação, preocupação, compreensão e instrução para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pelo incentivo e paciência dedicados durante todos os momentos da faculdade, tanto no estágio de docência quanto agora, no trabalho de conclusão de curso.

A todos os demais professores que tive na área de educação, em especial a professora Heloisa Junqueira e a professora Clarice Traversini, por demonstrarem o quão rico é o trabalho de um professor e por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

A todos os colegas das disciplinas de estágio de docência, que participaram e compartilharam suas dúvidas e dificuldades, pelas idéias e trocas de experiências.

Aos meus pais, José e Eda, e demais familiares, por todo apoio e incentivo que sempre me deram, compreendendo todas as minhas crises, sendo meu refúgio nos momentos mais difíceis e desgastantes.

Ao meu namorado Daniel, pelo apoio e atenção dedicados para me ouvir e me motivar durante todo o desenvolvimento deste trabalho, assim como durante os períodos de estágios; obrigada por tornar os momentos difíceis, mais leves, mostrando sempre o lado positivo das coisas.

Às minhas amigas e aos meus amigos, os mais distantes e os mais próximos, obrigada por fazerem parte da minha vida e tornarem-na mais divertida.

Às minhas amigas, cujo laço de amizade nasceu na faculdade. Daiani, Edileuza, Cintia e Ana, obrigada por me emprestarem seus ouvidos para minhas lamentações, dificuldades e alegrias. Por todos os momentos “eu te considero”, por todas as festas que fizemos juntas e que certamente continuaremos a fazer. Obrigada por tornarem essa fase da minha vida tão agradável e valiosa.

Ao pessoal do laboratório por todo o carinho e compromisso dedicados e por todos os ensinamentos transmitidos, os quais contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire)

Resumo

Avaliar é um ato dinâmico e inerente ao ser humano. A avaliação apresenta múltiplos significados, e sua interpretação depende do contexto onde eles se inserem. No contexto escolar, a avaliação tem sido amplamente utilizada para caracterizar os alunos em aprovados e reprovados, entretanto, essa é apenas uma visão restritiva do seu papel. A avaliação pode qualificar e subsidiar os processos de ensino e de aprendizagem, faz parte do projeto pedagógico escolar, e está a serviço destes para que avanços e problemas possam ser detectados e alternativas possam ser propostas para a melhoria da educação. Dessa forma, o presente estudo teve por objetivo analisar as práticas avaliativas empregadas pelos professores de uma instituição de ensino da rede pública e verificar se estas eram coerentes com a proposta pedagógica da instituição. A análise foi realizada utilizando-se relatórios de observações, escritos por estagiários que atuaram nesta mesma instituição de ensino, durante a sua preparação para o Estágio de Docência. A metodologia utilizada foi qualitativa, consistindo de análise de conteúdo, a partir da categorização de fragmentos de textos extraídos dos documentos selecionados. Essa análise categorial está de acordo com os pressupostos de Bardin (1979), sendo a categorização realizada após a análise dos documentos. Foram criadas seis categorias, de acordo com o aparecimento e a recorrência de unidades de significados atribuídos aos fragmentos dos documentos analisados. A interpretação e a discussão dos dados, baseadas na literatura consultada, também possuem um caráter subjetivo, assim como as descrições das práticas pedagógicas contidas nos relatórios analisados, tendo a possibilidade, então, de ser interpretadas de outras formas por outro pesquisador, que possivelmente produziria categorias diferentes. A análise das categorias e da proposta pedagógica revelou que a maioria das práticas avaliativas, utilizadas pelos professores são coerentes com a proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo possível detectar práticas que ampliam o papel da avaliação e que favorecem o crescimento e o desenvolvimento tanto de docentes como de discentes, demonstrando que a avaliação qualifica e subsidia o processo educativo.

Palavras- chave: Avaliação. Ensino e aprendizagem. Proposta pedagógica. Prática avaliativa.

Abstract

Evaluating is a dynamic act and inherent to human beings. The evaluation has multiple meanings, and its interpretation depends on the context in which they occur. In the context of school evaluation, it has been widely utilized for characterizing students into approved and disapproved, however, this is only a restrictive view of the role of evaluation. The evaluation may qualify and support the school because it is a fundamental component of teaching and learning, it is part of the school's pedagogical project and it is the service that these advances and failures can be detected and solutions can be proposed for improving the educational process. Thus, this study aims to analyze the evaluative practices employed by teachers of an educational institution in the public and to verify whether these are consistent with the institution's educational proposal. The analysis was performed using the reports of comments written by interns who endure this same institution, during its preparation for the Stage of Teaching. The methodology was based on a qualitative analysis, consisting of content analysis and categorization of excerpts of selected documents. This category analysis is consistent with the assumptions of Bardin (1979), and the categorization was done after reviewing the documents. We created six categories according to the onset and recurrence of the fragments in the analyzed documents. The interpretation and discussion, of the data, based on the bibliography, also have a subjective character of the author, as do descriptions of teaching practices in the reports analyzed, and may be interpreted differently by another researcher, who may produce different categories. The analysis of categories and pedagogical project revealed that most of the evaluation practices used by teachers are consistent with the pedagogical educational institution, and can detect evaluation practices that expand the role of evaluation and underpinning the growth and development of both faculty and students, demonstrating that evaluation is a qualifier and a subsidizer of the educational process.

Keywords: Evaluation. Teaching and learning. Pedagogical Project. Evaluative practice.

Sumário

1 Introdução.....8
2 Justificativa e Objetivos 10
3 Revisão da Literatura.....12
3.1 A avaliação integrada aos processos de ensino e aprendizagem.....12
3.2 O papel do erro na avaliação escolar.....13
3.3 Avaliação é diferente de verificação.....15
3.4 Os significados da reprovação 16
3.5 O que diz a legislação 18
3.6 Projeto pedagógico da escola e avaliação 20
3.7 Autonomia e avaliação 22
4 Delineamento Metodológico.....24
4.1 Pesquisa Qualitativa.....24
4.2 Método de Pesquisa: Análise de Conteúdo.....25
4.3 Caracterização e disponibilidade dos documentos 26
5 Análise de dados e Discussão 27
5.1 Atividades em grupo.....28
5.2 Controle em sala de aula.....29
5.3 Apresentação de trabalho 33
5.4 Aplicação de avaliação.....34
5.5 Exercícios.....36
5.6 Correções/Revisão.....38
5.7 Categorias *versus* Proposta pedagógica.....40
6 Considerações Finais 42
7 Referências Bibliográficas 43

1 Introdução

A principal forma de analisar o desempenho dos alunos, nas atividades de ensino e aprendizagem, é por intermédio da avaliação. Entretanto, ela não deve se referir somente ao julgamento do rendimento escolar dos alunos, pois apresenta um sentido e um papel muito mais amplo. Conforme Davis & Espósito (1990), a avaliação deve propiciar uma visão mais abrangente da realidade escolar, já que, a partir de sua análise, pode-se repensar métodos, procedimentos e estratégias de ensino, buscando-se solucionar as dificuldades encontradas na aquisição e construção de conhecimentos. A partir dela também podem ser produzidos novos fluxos de comunicação, os quais permitem identificar entraves e dificuldades entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, possibilitando, deste modo, a integração, tanto entre professores e alunos, na sala de aula, quanto entre a sala de aula e os demais espaços escolares.

A avaliação pode ser um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao trabalho pedagógico da escola, norteando às ações dos educadores e dos educandos em propostas que considerem a formação de sujeitos participativos e criativos. Entretanto, quando ela é apenas o ponto final de um processo de ensino, empregada unicamente com o fim de verificar se o estudante é capaz de reproduzir o que foi ensinado, o seu papel de diagnóstico, visando à transformação e o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, é reduzido. Segundo Méndez (2002), a transformação do exercício de avaliação em atividade de conhecimento é uma necessidade para que se possa assegurar a formação contínua do educando e da tarefa do educador. Avaliar é construir conhecimentos, e ocorre simultaneamente com a aprendizagem, pois quem é avaliado e também quem avalia produz, cria, discrimina, imagina, duvida, erra, corrige, elabora respostas, formula perguntas, pede ajuda e busca outras fontes para conhecer, tendo a oportunidade de refletir sobre os seus conhecimentos e as suas ações em sala de aula.

Os textos das propostas pedagógicas escolares, em geral, enfatizam a formação de um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Eles também definem os fundamentos pedagógicos das ações educativas de acordo com os propósitos e a intencionalidade da instituição de ensino. Mas

como a escola consegue colocar em prática sua proposta pedagógica? Como ela procura atingir seus objetivos? Tais perguntas podem ser respondidas com base no acompanhamento das atividades escolares e, principalmente, de suas formas de avaliação, de modo que, a partir delas, é possível determinar o modo como a equipe escolar utiliza a proposta pedagógica no desenvolvimento de suas atividades cotidianas. Em outras palavras, pode-se verificar se existe coerência entre o texto oficial e as práticas pedagógicas adotadas. Nesse sentido, a avaliação pode ser eleita como um aspecto da prática pedagógica que informa sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e dos papéis dos professores e dos alunos.

Segundo Hoffmann (1994), a avaliação concebe uma relação com o conhecimento entre professores e alunos, em direção à apropriação de um saber, carregado de compreensão. Desta maneira, a avaliação passa a exigir do professor uma reflexão aprofundada sobre as formas de aquisição de conhecimentos e como elas podem ocorrer entre os educandos. Portanto, a avaliação permite a construção de um aprendizado aprimorado, considerando os conhecimentos prévios de modo a incorporar novas informações e competências. A avaliação, então, pode ser uma forma de melhorar a capacidade cognitiva e as ações, tanto do docente como do discente.

2 Justificativa e Objetivos

Avaliar vai muito além do ato de atribuir um valor ou uma qualidade a algo, e, no âmbito escolar, o papel da avaliação possui um alcance muito maior do que o simples ato classificatório de atribuir notas e conceitos, o qual vem sendo muito utilizado pela maioria das escolas. Todo processo de avaliação e o ato de avaliar exigem uma análise, uma coleta de dados e, principalmente, uma reflexão sobre seus resultados para que, desta forma, se possa tomar um posicionamento favorável ao objetivo da avaliação e, por conseqüência, uma decisão perante o seu resultado: mantê-lo ou modificá-lo. A avaliação apresenta-se como um ato dinâmico que pode subsidiar e qualificar o ensino escolar, desde que aplicada de forma a contribuir para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, e não somente para aprovar/reprovar alunos.

As práticas avaliativas utilizadas pelos docentes são de vital importância para a aprendizagem escolar, tanto de educandos como de educadores. Elas adquirem seu sentido e seu papel transformador na medida em que se articulam com o projeto pedagógico escolar e, dessa forma, contribuem para a promoção de avanços tanto no desenvolvimento de estudantes e de professores, quanto nos processos de qualificação da escola.

Com base nas idéias apresentadas e na literatura consultada, foram examinados documentos, como o texto da proposta pedagógica e os relatos de observação de estagiários que atuaram em uma determinada instituição de Educação Básica da rede pública, e, deste modo, esses documentos foram comparados, tendo como principal objeto de análise as práticas avaliativas empregadas pelos professores dessa instituição. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi:

- Verificar se existe coerência entre a forma da avaliação prevista no texto da proposta pedagógica da escola e as práticas avaliativas empregadas pelos professores.

E os objetivos específicos:

- Construir categorias com as diferentes situações avaliativas descritas nos relatos dos estagiários que atuaram na instituição de ensino analisada.

- Identificar as situações de avaliação mais produtivas no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes e dos professores.

3 Revisão da Literatura

O tema da avaliação é muito discutido no campo das Ciências da Educação, sendo a pesquisa nesta área muito extensa. A avaliação está presente praticamente em tudo o que realizamos, seja uma tarefa diária ou alguma mais rara, pois toda ação necessita de uma reflexão e, assim, uma avaliação sobre o que estamos fazendo ocorre, seja ela de forma consciente ou inconsciente. A avaliação não deveria ser descontínua e limitada, mas sim, integrada, à ação educativa.

3.1 A avaliação integrada aos processos de ensino e aprendizagem

Conforme escreve Zabalza (1995):

> [...] Quando falamos de avaliação não estamos a falar de um fato pontual ou de um ato singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Esse conjunto de fases ordenam-se sequencialmente (são um processo) e atuam integradamente (são um sistema). Por sua vez a avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo de ensino-aprendizagem, não é um apêndice independente do referido processo (está nesse processo) e exerce um papel específico em relação ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (está num sistema) (ZABALZA, 1995, p. 239).

A avaliação, portanto, faz parte dos processos de ensino e aprendizagem; ela é vivenciada por todos, desde educandos até educadores. Segundo Pacheco (1995):

> [...] Quando se fala na avaliação escolar, imediatamente remete-se a falar da avaliação do rendimento dos alunos como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes atores intervenientes no processo de desenvolvimento de um *curriculum*. (PACHECO, 1995, p. 13).

A avaliação não pode ser reduzida apenas à verificação do produto do desempenho das pessoas, e, no contexto escolar, somente dos alunos, ela deve ser global, levando em consideração as diferentes perspectivas e interpretações dos diversos atores, devendo, também, contribuir para a análise da própria atuação de cada sujeito.

Para Hoffmann (1994), a avaliação significa ação provocativa do professor que desafia o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-o a um saber enriquecido, acompanhando o “vir a ser”, favorecendo ações educativas para novas descobertas. A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo, estando vinculada à idéia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la mais produtiva naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral, colocado em determinada situação relacionada às expectativas do professor e também deles mesmos. Nesse momento, o professor deixa de ser um simples colecionador de elementos quantificáveis e utiliza sua experiência e competência, analisando os fatos dentro de um contexto de valores que legitimam sua atitude como educador.

A avaliação, visando o aprimoramento de conhecimentos e a melhora das ações educativas exige que o avaliador e o avaliado estejam em interação, de modo que a atitude do educador seja compreensível e desafiadora para o educando. Desse modo, o estudante também tem a possibilidade de desafiar o educador com seus próprios questionamentos. A avaliação coloca frente a frente professor e aluno e, permitindo a colaboração entre eles para a construção de conhecimento crítico.

3.2 O papel do erro na avaliação escolar

O erro no contexto escolar muitas vezes é visto como negativo e é associado ao fracasso escolar. Essa visão reducionista do erro vem da tradicional metodologia de avaliação empregada em muitas instituições escolares, na qual o erro aparece associado a uma avaliação quantitativa, em que o professor analisa os trabalhos dos alunos apenas em termos de certo/errado.

Para Nogaro & Granella (2004):

> [...] O erro possui uma multiplicidade de conceitos, que podem ser de inclusão, de construção ou de uma ideologia da incompetência do outro,

> refletindo diretamente no processo de aprendizagem, sendo fator decisivo para o sucesso ou fracasso. O conceito de erro é fundamental no processo avaliativo. (NOGARO & GRANELLA, 2004, p.33)

O educador, ao fazer uma avaliação, deve perceber o erro dos seus alunos como um indicador que permite um redimensionamento do planejamento escolar, dos seus métodos e estratégias até então utilizadas.

Para Davis & Espósito (1990), os professores devem fazer da avaliação algo mais produtivo, reduzindo o fracasso escolar. Isto só será possível reenquadrando o papel do erro na escola, que deve ser encarado como resultado de uma postura de experimentação, onde o estudante levanta hipóteses, planeja uma estratégia de ação e a põe à prova. É dever do professor ajudar seus alunos a analisar a adequação do procedimento selecionado, conduzindo-os a buscar condutas mais complexas e diversificadas. A compreensão do erro como uma hipótese construtiva faz do professor um mediador e interlocutor nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e do seu próprio.

Segundo Nogaro & Granella (2004):

> [...] É preciso que haja uma real compreensão, por parte do professor, de que cada resposta [...] apresentada pelo aluno é importante e que é preciso valorizá-la transformando suas alternativas de solução em outras perguntas ou trazendo-as para o grupo, pois são dignas de discussão. Esta é uma maneira de criar, na criança e no jovem, o conflito cognitivo para que haja um salto qualitativo na construção de seu conhecimento. (NOGARO & GRANELLA, 2004, p.50)

O erro não pode ser visto como uma derrota e sim como um novo começo. O educador tem a função de indagar e investigar os seus educandos para tentar compreender o porquê do pensamento do aluno perante tal situação ou determinado conhecimento, possibilitando, desta forma, que o educando possa se conscientizar e construir um conhecimento apropriado. Por meio da avaliação, o professor tem a oportunidade de encontrar as “falhas” do conhecimento e, na medida em que procura solucioná-las, pode aperfeiçoar e qualificar seu trabalho docente ao mesmo tempo em que auxilia o educando no seu desenvolvimento cognitivo.

3.3 Avaliação é diferente de verificação

Avaliação e verificação têm sido utilizadas como sinônimos no âmbito escolar. Entretanto, seus significados são totalmente distintos. A palavra avaliação tem por finalidade atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, o que implica em um posicionamento (positivo ou negativo) em relação ao objeto, ato ou processo analisado. Já a palavra verificação tem a finalidade de investigar a verdade de algo, ou determinar a conduta de algo. O autor Luckesi (1998), diz:

> A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer **ante ou com ele.** A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1998, p. 76).

O ato de verificar encerra-se com o a obtenção do dado ou informação que se busca; ele não requer um questionamento, é estático e não configura tomada de decisões.

> Em síntese, o atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas conseqüências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos conseqüências negativas, como a de viver sob a égide do medo, através da ameaça de reprovação - situação que nenhum de nós, em sã consciência, pode desejar para si ou para outrem. (LUCKESI, 1998, p.76).

O emprego dos conceitos de avaliação e de verificação como sinônimos no contexto escolar vem da utilização de medidas quantitativas para a aferição do aproveitamento escolar. Tais medidas acabam se transformando em notas, ou conceitos, que, por sua vez, são utilizados apenas para dizer se o aluno está aprovado ou reprovado, não informando se o aluno realmente obteve um aprendizado inteligível e consistente.

Hoffmann (1998), ao contrário, recomenda a realização de avaliações qualitativas:

> Fazer a análise qualitativa de uma tarefa de aprendizagem compreende, assim, descrever o nível de compreensão do aluno em relação a uma determinada área de conhecimento. Dificilmente essa descrição poderá ser expressa por sinais de certo/errado, notas ou conceitos, porque esses são

> genéricos, no sentido de não especificar a natureza da resposta dos alunos. (HOFFMANN, 1998, p. 40).

Fazer uma avaliação qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem é uma tarefa árdua, mas não impossível. A avaliação deveria ser compreendida como um auxílio para o aluno em seu processo de aprendizagem e como um instrumento de organização para o trabalho do professor.

> Assim, uma análise qualitativa estende-se significativamente à análise das possibilidades cognitivas dos educandos em relação a determinadas noções ou conteúdos. [...] A análise qualitativa é que fornece ao educador os subsídios essenciais ao processo mediador. (HOFFMANN, 1998, p. 41).

Uma analise qualitativa da avaliação permite, então, o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento, no qual o professor "caminha" junto com o educando, passo a passo, durante toda a aprendizagem, objetivando-se ao final deste percurso não somente a construção de um conhecimento aprimorado para ambos, como também o fortalecimento da relação entre educando e educador.

3.4 Os significados da reprovação

A repetência escolar é um fenômeno social complexo, e sua origem inclui um somatório de fatores que interagem entre si, incluindo características da escola, do aluno e da família. A preocupação com o chamado "fracasso escolar" tem sido alvo de muitas pesquisas na área de Educação. O processo de escolarização e aprendizagem dos alunos é afetado pela repetência, e esta tem efeitos drásticos sobre os alunos. Conforme Crahay (2007), "Parece, pois, que a decisão da repetência, uma vez comunicada aos alunos, tem um efeito desmobilizador." O autor conclui por intermédio de pesquisas realizadas no âmbito socioafetivo que o "fato de repetir um ano gera um 'estigma' que vem acrescentar problemas afetivos e de relação às dificuldades de aprendizagem, o que poderia ser poupado a esses alunos" (Crahay, 2003 apud Crahay, 2007).

A reprovação, portanto, é desfavorável ao desenvolvimento do educando. De modo geral, as pesquisas indicam que os alunos que foram “fracos” e reprovados ao recomeçarem a mesma etapa escolar progridem menos que os alunos “fracos” que foram promovidos. As causas da reprovação podem ser inúmeras, mas é dever da escola e do seu corpo docente detectar déficits de aprendizagem em seus alunos. Quando a escola tem no seu projeto pedagógico uma definição metodológica, entendendo a aprendizagem articulada ao conteúdo, a partir da avaliação é possível justificar que o educando, naquele momento, não se encontra preparado para progredir, de acordo com os critérios definidos para a etapa ou série/ano determinado. A escola necessita, então, monitorar e avaliar os seus alunos e também o seu corpo docente, para que as falhas possam ser detectadas a tempo e possam ser propostas alternativas para repará-las, evitando-se a reprovação.

A avaliação, então é um instrumento que serve como um diagnóstico, o qual orienta o professor e a escola (e, se possível, os pais ou responsáveis pelo educando) a repensarem a melhor forma de atender as demandas do aluno para superar suas dificuldades, sejam elas de ordem cognitiva, afetiva, ou outras. Paro (2001) considera que:

> A superação da reprovação constitui, assim, lócus privilegiado de análise porque, na medida em que não se pode por meio da retenção escolar, responsabilizar o aluno pelo fracasso educativo, é preciso procurar no funcionamento da escola e do sistema de ensino as causa geradoras desse fracasso, bem como as medidas estruturais que precisam ser tomadas (PARO, 2001, p.158).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 (LDB), no seu artigo n°24, afirma que a escola tem que ofere cer obrigatoriamente:

> [...] estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (LDB, ARTIGO 24 – INCISO V – LETRA e).

Portanto, o aluno com dificuldades de aprendizagem tem o direito a estudos de recuperação para lhe auxiliarem, afastando o “fantasma” da reprovação escolar. Entretanto, para que isso aconteça, professores, pais, responsáveis e educadores devem estar atentos para o aparecimento de fragilidades do ponto de vista da aprendizagem dos educandos.

3.5 O que diz a legislação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96 (LDB) apresentam orientações educacionais e garantem o direito à educação, obrigando o estado a oferecer o acesso à educação básica. Tanto o ECA quanto a LDB possuem os mesmos princípios, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para as ocupações no trabalho. Entretanto, a LDB é a única legislação que menciona a avaliação da aprendizagem, adotando os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno.

A LDB, no artigo 24, prevê "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" (LDB, ARTIGO 24 – INCISO V – LETRA a), ampliando o seu papel no sentido do subsídio e da qualificação do processo educativo.

Com este tipo de avaliação, o aluno tem direito a uma recuperação paralela, com a possibilidade de ter suas dificuldades diagnosticadas e trabalhadas ao longo do período letivo.

A avaliação contínua e cumulativa do desempenho dos alunos deve ser parte integrante das atividades de planejamento e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário, além de ter um acompanhamento das aquisições e das dificuldades dos alunos de forma a promover estudos paralelos de recuperação, também refletir sobre o próprio ensino. Deste modo, a avaliação dos alunos fornece informações sobre as práticas dos professores, possibilitando uma análise destas e se necessário, uma reformulação. A avaliação contínua também incide sobre aspectos institucionais, como o planejamento. Tanto a avaliação como a recuperação devem ser pensadas juntamente com o projeto pedagógico da escola.

Os artigos da LDB, referentes à avaliação do desempenho dos alunos e à realização de estudos de recuperação, podem ser interpretados como possibilidades de flexibilização da organização do trabalho escolar no sentido de atender à diversidade de demandas da população, abrindo um espaço de autonomia

pedagógica para as instituições de ensino. Esta flexibilidade contida na atual LDB, apesar dos mais de vinte anos de sua promulgação, ainda representa algo novo para as escolas e para os profissionais da educação, num contexto histórico que fez prevalecer a visão reducionista e classificatória de avaliação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) analisa em mais de um parecer a avaliação do rendimento escolar e recomenda aos Sistemas de Ensino e às escolas (públicas e particulares), que o caráter formativo predomine sobre o classificatório.

Segundo o parecer nº 5/97 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, a verificação do rendimento escolar permanece de responsabilidade da escola, por instrumentos previstos no regimento escolar. Os estudos de recuperação devem ocorrer no decorrer do ano letivo e não somente ao final. Essa mudança aperfeiçoa o processo pedagógico, uma vez que estimula as correções de curso, o que deve resultar em melhoria na progressão dos alunos, pela detecção das dificuldades ao longo do processo. A recuperação paralela não elimina a necessidade de recuperação final para aqueles alunos que ainda enfrentem dificuldades; ela auxilia a detectar problemas nos processos de ensino e aprendizagem para que falhas possam ser corrigidas a tempo, de modo a evitar o fracasso escolar.

O Conselho Estadual do Estado do Rio Grande do Sul - CEED/RS, por meio do Parecer n°740/99 destaca a progressão continuad a como uma possibilidade:

> [...] oferecida ao aluno com determinadas dificuldades de aprendizagem detectadas pelo professor ao longo do processo educativo, a oportunidade de retomá-las, não sendo impedida a sua promoção ao período seguinte. Não se trata simplesmente de uma estratégia de promoção do aluno mas, sim, de uma estratégia de progresso individual e contínuo, que favoreça o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para sua formação escolar. (CEEED/RS, PARECER N°740/99).

Portanto, a avaliação, com base na legislação vigente, deve ser contínua e cumulativa. A continuidade da avaliação é condição para que, a qualquer momento, o professor possa verificar os avanços ou identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Somente desta forma será possível conhecer se o aluno necessita ser conduzido a estudos de recuperação, para que se possam tentar corrigir a tempo as falhas na aprendizagem, de modo a evitar o fracasso escolar. A cumulatividade, por sua vez, significa que a avaliação não deve levar em conta, apenas, determinados

recortes temporais ou temáticos, mas deve acompanhar a construção do conhecimento do aluno como um todo coerente e significativo.

A avaliação não é somente uma atividade, ou uma obrigatoriedade da escola ao lado, ou acessória à tarefa de promover aprendizagem. Ao contrário, a avaliação é parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, sustentada por toda a concepção pedagógica da escola e de seus professores.

3.6 Projeto pedagógico da escola e avaliação

O projeto pedagógico é um planejamento de trabalho participativo. Ele deve atender às necessidades de aprendizagens locais, estimulando a criticidade e a criatividade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n° 9394/1996) estabeleceu como incumbência da escola e de seus professores (Art. 12 e 13) a construção do seu Projeto Político Pedagógico.

Segundo Lück (2006):

> [...] aos professores, alunos e pais de aluno cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de conceder, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-la, de modo que se integre nesse processo contínuo. (LÜCK, 2006, p. 71)

É na construção do projeto pedagógico que a participação dos profissionais e da comunidade escolar (Pais, Professores, Alunos, Funcionários) debate, discute e estabelece suas concepções de homem, de mundo, de sociedade, de conhecimento, de currículo, de avaliação e tantas outras, com o objetivo de criar referências e diretrizes próprias para as práticas que pretende implantar.

Para André (2001):

> [...] o projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade. (ANDRÉ, 2001, p. 188).

O projeto pedagógico escolar necessita ser concebido na comunidade escolar, sendo parte integrante dela, para que possa ser consultado, analisado e confrontado com as práticas escolares. Desta forma, os seus objetivos podem ser alcançados e o seu discurso não se configura como uma utopia no contexto escolar.

Para Sordi & Ludke (2009):

> Cuidados pedagógicos na forma de ensinar a planejar e desenvolver a organização do trabalho escolar são importantes e devem crescer mais ainda quando a categoria avaliação emerge, dada a centralidade que ela detém na realidade escolar e social, e que precisa ser contestada e problematizada, no mínimo, pelos profissionais da educação. (SORDI & LUDKE, 2009, p. 325)

O projeto pedagógico escolar, portanto, necessita ser elaborado de acordo com a realidade escolar em que vai atuar, e na medida em que ele é articulado com os planos de ensino da escola e com suas atividades, como por exemplo, a avaliação, esta última se torna uma ferramenta imprescindível para o melhoramento e desenvolvimento do processo educativo de toda a comunidade escolar, desde diretores e professores até os pais dos alunos. A avaliação utilizada como instrumento a favor do desenvolvimento do processo educativo deve servir para apoiar e ampliar o compromisso e o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino além de fornecer pistas para a qualificação docente. Se for detectado que algo não vai bem, é necessária uma análise e, talvez, até uma reformulação do todo, incluindo o projeto pedagógico escolar.

Para Fernandes & Freitas (2007):

> A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (FERNANDES & FREITAS, 2000, p. 47)

Pode-se dizer que a avaliação pode ser interna, de responsabilidade da escola, visando à obtenção de um diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem. Ela também pode examinar a programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa de escolaridade. Por fim, a avaliação pode considerar o funcionamento institucional, incluindo a gestão e a adequação da

estrutura física, entre outros aspectos. A avaliação externa das instituições e dos sistemas de ensino, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outros, produz dados que precisam ser objeto de reflexão pela comunidade escolar. A avaliação, quando interna, produz uma reflexão sobre os aspectos que estão bem e os que precisam ser melhorados, favorecendo a adoção de medidas que busquem a transformação da realidade. Já os resultados da avaliação externa podem ser aceitos e até mesmo divulgados pelas instituições que atingem os melhores escores. Mas também podem ser rejeitados e negados pelas instituições que tem resultados negativos. Assim, a avaliação externa somente produzirá transformações na realidade, caso seja objeto de reflexão por parte da comunidade escolar.

3.7 Autonomia e avaliação

O educador, sob a perspectiva da avaliação transformadora do processo educativo, deve ter suas ações direcionadas à construção da autonomia dos educandos. Freire fala em Pedagogia da Autonomia, ao analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia do ser e do saber do educando. Ele enfatiza a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno traz para a escola, já que ele é um sujeito social e histórico, e da compreensão de que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Para Freire (2002), o educador deve ter consciência de que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (p. 12)

Quando educadores permitem aos educandos a autoavaliação, estão confiando e acreditando na capacidade e na honestidade destes, que, por sua vez, passam a sentir-se capazes, críticos, participativos e autônomos. O desenvolvimento da autonomia dos educandos manifesta-se, muitas vezes, no simples questionamento, o qual pode ter sido gerado a partir de seus próprios conhecimentos prévios relacionados com o conhecimento novo. Para Kamii (1991), a autonomia moral e a intelectual consistem no desenvolvimento do educando que

compreende e adere, por convicção própria, a princípios e regras, e não apenas aceita imposições vindas de outros.

É dever do educador fazer do processo avaliativo uma oportunidade para o educando construir sua autonomia e, para isso, ele deve oferecer diversos tipos de estratégias que possam satisfazer as competências e capacidades do educando, respeitando seus conhecimentos prévios e utilizando-os de modo que possam ser significativos para a construção de sua aprendizagem. A avaliação, quando instigadora, serve de suporte para o desenvolvimento da capacidade intelectual e construção de conhecimento crítico do educando, e serve também para que o educador busque novas metodologias que venham a ampliar horizontes e auxiliar na autonomia e na criatividade dos indivíduos em formação.

4 Delineamento Metodológico

4.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa tem sido amplamente utilizada na área das ciências sociais e da educação. Ela possui como objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa, não existindo hipóteses pré-concebidas; as hipóteses são construídas concomitantemente à observação, à descrição e à análise dos dados. Nesse sentido, quem observa ou interpreta as informações, influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado.

A interpretação de fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Lakatos et. al, (1986) diz que esse tipo de pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente, sendo o processo e o seu significado os focos principais de abordagem.

Minayo (2004, p. 21), baseada em Lévy-Strauss, diz que “Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação”. A autora busca valorizar o papel do investigador através de uma identidade entre ele e os sujeitos da investigação, tornando o pesquisador e a pesquisa integrados e comprometidos.

A pesquisa qualitativa é muito utilizada com o objetivo de estudar problemas e/ou situações que envolvem seres humanos os quais, de acordo com Minayo (2008), “possuem um substrato comum de identidade com o investigador”. É esse substrato comum que integra a pesquisa e o pesquisador, e este, a partir de sua análise interpretativa, procura descrever e decodificar os significados que estão por trás da situação estudada.

Segundo Neves (1996), “o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador”. Portanto, essa pesquisa não pretende abarcar todos os elementos que compõem a realidade social. Além disso, o olhar subjetivo, os sentimentos do

pesquisador e suas impressões fazem parte da pesquisa e podem também ser objetos de análise.

Assim, a pesquisa qualitativa procura ampliar a compreensão de significados e características situacionais apresentados pelo objeto de estudo analisado e permite a aplicação de técnicas de coleta de informações diversas, bem como formas de interpretação múltiplas, tornando-se uma boa abordagem para estudos na área da educação.

4.2 Método de Pesquisa: Análise de Conteúdo

Diversas técnicas podem ser utilizadas numa pesquisa qualitativa, como, por exemplo, entrevistas, observações dos sujeitos em situações cotidianas, ou, ainda, análises de documentos e gravações. Neste trabalho, foi realizada a análise de documentos, sendo examinados relatórios de práticas de ensino referentes a estágios de docência realizados em uma mesma instituição de ensino público, bem como a proposta pedagógica dessa instituição, a fim de comparar as práticas avaliativas dos professores com o previsto na proposta pedagógica desta instituição.

A análise foi feita de forma categorial, utilizando a metodologia de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1979, p.153), “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Portanto, foram selecionados trechos em que eram descritas situações de avaliação tais como: provas, exercícios, apresentação de trabalhos, entre outras. As categorias foram definidas como unidades de significado de situações recorrentes encontradas nos relatos.

Uma vez definidas as categorias, foi possível destacar as principais diferenças e semelhanças entre as práticas avaliativas. Tais categorias também permitiram a identificação e a caracterização de situações que apresentaram maior aproveitamento de ensino e de aprendizagem para professores e alunos. Também foi observado e analisado o modo de apresentação da atividade avaliativa, o desempenho dos alunos, e o modo como os professores efetivamente avaliavam seus alunos.

4.3 Caracterização e disponibilidade dos documentos

Os documentos selecionados para análise foram os relatórios de práticas docentes, no Ensino Médio, de estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRGS, os quais realizaram suas atividades em uma instituição que disponibiliza na *Internet* a sua proposta pedagógica. Assim, foi adotado um critério de conveniência tendo em vista o fato de o documento escolar ser de domínio público, o que norteou a seleção dos relatórios analisados. A intenção foi realizar uma análise comparativa das perspectivas norteadoras da avaliação, contidas no texto da proposta escolar, e as práticas avaliativas realizadas pelos professores da instituição, de acordo com os relatos dos estagiários. Sabemos, portanto, que a análise foca as narrativas dos estagiários e não as práticas efetivamente realizadas. Possivelmente tais narrativas são filtradas pelos pontos de vista desses alunos de licenciatura, considerando suas próprias experiências como alunos e suas leituras no campo da educação. Além disso, as observações são realizadas antes da realização do estágio de docência, estando também marcadas pelas expectativas dos estagiários em relação ao modo como eles mesmos assumiriam a posição de professores. Possivelmente observações realizadas após o estágio apresentariam uma descrição mais tolerante do trabalho dos professores, considerando as dificuldades enfrentadas pelo próprio estagiário em sua iniciação à docência. Os relatos também apresentam um recorte de práticas, uma vez que os estagiários têm a oportunidade de assistir a poucas aulas de cada professor. São relatos fotográficos de instantes e não de processos pedagógicos e, nesse sentido, fragmentados e descontextualizados.

Os relatórios compreendem o período de 2007 a 2010, e fazem parte de um Banco de Dados da professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, havendo autorização dos autores para o seu uso em atividades de ensino e pesquisa, e sendo garantida a preservação do anonimato, a privacidade dos sujeitos e a confidencialidade das informações. Conforme já mencionado, as informações sobre a instituição escolhida, como sua estrutura organizacional e a sua proposta pedagógica, são de domínio público. Porém, ao longo de todo o estudo, será preservado o anonimato dos sujeitos e da instituição.

5 Análise de dados e Discussão

A análise de dados foi realizada de forma categorial segundo Bardin (1979). Deste modo, foram selecionados fragmentos de relatórios de observações que mencionassem formas de avaliar os alunos, bem como quaisquer atividades que tivessem como finalidade avaliar os alunos e/ou professores. Os fragmentos selecionados foram distribuídos em seis categorias, as quais foram criadas de acordo com o seu aparecimento e recorrência nos relatórios descritos. O mesmo fragmento também pode fazer parte de mais de uma categoria, já que ele contém mais de uma situação que envolve uma prática avaliativa. A tabela abaixo apresenta a categorização criada e o número de ocorrências dos fragmentos.

TABELA 01 – Categorias de atividades avaliativas e recorrência

Categoria	Nº de ocorrências
Aplicação de avaliação	15
Apresentação de trabalho	12
Correções/Revisão	11
Controle em sala de aula	9
Exercícios	9
Atividade em grupo	8

A seguir, serão relatadas as principais características de cada categoria e analisadas as atividades empregadas para avaliar os alunos, comparando-se tais atividades com a proposta pedagógica da instituição de ensino.

Assim como as descrições das práticas pedagógicas, contidas nos relatórios, a análise e a discussão dos dados, embora fundamentadas na bibliografia consultada, também possuem um caráter subjetivo, já que, neste tipo de categorização, a interferência do olhar do pesquisador sobre os fragmentos analisados é inevitável, conforme os pressupostos de Bardin (1979).

5.1 Atividades em grupo

Nessa categoria foram selecionados todos os fragmentos que apresentaram atividades nas quais os alunos eram divididos em grupos para responder questões. Tais questões podem ter sido elaboradas pelo professor, como também terem sido oriundas do livro didático. O mais interessante nesta categoria é a forma como tal atividade é dirigida para os alunos, como se pode observar nesse trecho:

> Ele entregou os trabalhos para a turma terminar, e deixou bem claro que eles deveriam entregar hoje ao final do período. O professor inicialmente havia pedido para cada um deles fazer o seu trabalho e disse que iria sortear um do grupo para entregar.

A tarefa é realizada em grupo, mas cada aluno deverá fazer a sua atividade, e o procedimento utilizado pelo professor para assegurar que todos realizem a tarefa é escolher aleatoriamente um aluno do grupo para entregá-la. Nesse tipo de procedimento, o professor adota uma “linha preventiva” de atuação, promovendo a adesão dos alunos à tarefa, uma vez que o aluno sorteado é responsabilizado pela avaliação de todos os membros do grupo. Assim, o próprio grupo exerce pressão sobre cada um de seus membros. Essa forma de avaliação é produtiva no que se refere à realização da tarefa, mas não sabemos se chega a contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Em outra atividade em pequenos grupos, definidos pelo professor, portanto, evitando-se a formação de grupos por afinidade, observa-se o exercício da autoridade e da liderança circulando entre os membros do grupo, como se pode verificar nesse trecho:

> O professor reuniu os alunos em grupos (de 4 alunos) que ele mesmo definiu pela lista de chamada. [...] cada um dos grupos tem um aluno que é o coordenador e este deve organizar o trabalho de todos, distribuindo tarefas e cobrando a realização das mesmas. Também me disse o professor que tem mantido os mesmos grupos desde o início das aulas, mas que a cada novo trabalho ele muda quem é o coordenador para que todos experimentem a responsabilidade do encargo.

O relato não chega a revelar se os grupos trabalham bem e se ocorrem conflitos decorrentes da possível falta de afinidade entre os seus membros. Também não é possível verificar se essa forma de organizar a turma produz uma maior

integração e a dissolução de “panelinhas”. Por outro lado, por meio destas atividades, o educador incentiva a construção da autonomia do educando, tanto para a construção do conhecimento quanto para o desenvolvimento de sua capacidade crítica e participativa, principalmente porque todos têm a oportunidade de ocupar a posição de liderança. Essa é também uma forma de o professor dividir com os líderes dos grupos a responsabilidade pelo controle da realização das tarefas. Porém, mesmo havendo uma estratégia de controle, há elementos nessa prática que promovem a autonomia dos estudantes, lembrando, em parte, Freire (2002):

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Neste tipo de atividade, pode-se ver a avaliação como parte do processo educativo, podendo favorecer o desenvolvimento da capacidade cognitiva, das relações afetivas (entre colegas/aluno-aluno), e do exercício de responsabilidades, os quais qualificam o educando como consciente de seus deveres, que respeita as regras, preparando-se para o exercício da cidadania.

5.2 Controle em sala de aula

Nesta categoria estão incluídas todas as atitudes que visam obter respostas imediatas dos educandos ou que assegurem a ordem em sala de aula e a obrigatoriedade da realização de uma tarefa. Embora essa categoria também tenha aparecido nos trabalhos em grupo, como discutido anteriormente, cabe examiná-la separadamente.

Durante a análise dos relatórios, encontram-se várias vezes trechos como este: “ele iria olhar os cadernos dos alunos para ver quem havia feito os exercícios”. Esse tipo de atividade controladora da realização de uma determinada tarefa, pelo modo como é colocada para os alunos, não contribui para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual, e sim reforça a autoridade do professor, que cobra a realização da tarefa. Tal cobrança, muitas vezes, desconsidera o fato de algumas

tarefas não instigarem a busca autônoma do conhecimento, favorecendo à simples cópia. E a realização da tarefa, nesses casos, costuma ocorrer apenas pelo receio de que o professor adote alguma medida repressiva, incluindo a perda de nota. Isso pode ser exemplificado pelo seguinte fragmento: “[...] o resto da turma se dividia em grupos e alguns debatiam a questão, mas uma grande parte dos alunos rapidamente copiava as questões do tema daqueles que haviam feito os exercícios.” Por outro lado, como os alunos sabem que serão cobrados pela realização das tarefas, tal medida, a longo prazo, pode contribuir para que aprendam a se organizar, o que pode também levar a algum grau de autonomia.

Outra situação muito comum em sala de aula são as conversas paralelas entre os alunos. Essas conversas costumam ser vistas como indicadoras de indisciplina e, de fato, podem perturbar o andamento das atividades, entretanto, a escola e a sala de aula são também um espaço de socialização, mas não há o reconhecimento da necessidade de promoção de um tempo, além dos quinze ou 20 minutos do recreio, para que os aprendizados relativos ao processo de socialização se desenvolvam. Mas os alunos resistem e, assim, as conversas são rotineiras e, às vezes, constantes, o que acaba por exigir do professor uma atitude que permita aos alunos prestarem atenção em algo que está sendo dito e é importante para eles, como, por exemplo, a explicação de um conteúdo. Porém, o modo como essa atitude é dirigida aos alunos é que define se ela pode ser do tipo construtiva ou destrutiva. Ela pode ser considerada destrutiva quando o uso de ameaças é utilizado como recurso para assegurar o silêncio em sala de aula, como exemplificado neste fragmento: “Durante uma apresentação, para coibir a conversa paralela, o professor ameaçou que todo mundo assistiria as palestras de pé se não parassem de conversar.” Tal atitude, além de representar um autoritarismo e não o exercício legítimo da posição de autoridade compromete as relações professor-aluno, levando ao distanciamento entre estes, o que dificulta o surgimento de atitudes críticas e participativas do educando, que pode passar a sentir-se inibido e/ou acuado.

Entretanto, o pedido de atenção pode ser considerado construtivo, quando o professor consegue promover o discernimento do educando quanto aos momentos apropriados à conversa e os momentos inadequados, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e também de sua postura crítica. Isso pode ser exemplificado pelo seguinte fragmento:

Em meio à explicação, a professora contou uma história simples que descontraiu a aula. A seguir, os alunos começaram a resolver exercícios do livro em sala. A professora, por sua vez, andava pela sala tirando dúvidas e perguntando como estavam os alunos, de maneira amigável. Ela tolerou, um certo tempo, a conversa, mas como não parecia que se resolveria o problema por si, ela deu uma olhada firme para os alunos que conversavam e de maneira até despojada os questionou: “Mas me digam, vocês estão ajudando ou perturbando uns aos outros?”. Eles tentaram argumentar alguma coisa, mas pelo que percebi não convenceram nem a si mesmos e passaram a resolver os exercícios pedidos, diante do olhar satisfeito da professora.

O controle em sala de aula pode ser feito de forma autoritária ou não. Quando exercido de forma autoritária, ele possui efeitos negativos à formação do educando, já que este passa a não ter voz em sala de aula, não há diálogo, e sim submissão, onde o professor deixa claro que, se o aluno não fizer o que lhe foi mandado, sofrerá punições. Furlani (2000) exemplifica bem o lado negativo dessa forma de autoridade: “Esse confronto, essa coerção, cria um clima emocional em sala que pode gerar sentimentos de hostilidade, ressentimento, ou inferioridade e passividade, que certamente não favorecem o trabalho pedagógico (p.35). Segundo Novais (2004),

> [...] quando o professor baseia a interação na sala de aula na ameaça de punição, toda a afetividade que pode se estabelecer na interação na sala de aula e que gera o respeito mútuo dá lugar ao medo, que se mantém enquanto aquele que detém o poder utiliza seus instrumentos de coação, de cobrança, de ameaça. Esta falta de afetividade, somada à obrigação de obediência pode aumentar a indisciplina na sala de aula, pois se os alunos não respeitam o professor por sua autoridade, podem se sentir estimulados a desafiá-lo, a desobedecê-lo, a não prestar atenção nos conteúdos trabalhados, e a simplesmente cumprir burocraticamente o horário, estando em sala de corpo presente, mas com o pensamento em outro lugar. (NOVAIS, 2004, p.10)

Como exemplificado nos trechos acima, o autoritarismo em sala de aula desfavorece qualquer tipo de interação professor-aluno, bem como o desenvolvimento de autonomia destes. Não é a presença de autoridade que está errada, e sim o exagero na forma de exercê-la, que conduz ao autoritarismo por parte do professor, que não sabe usá-la dentro dos limites da democracia. Ao ocupar a posição de autoridade de forma não autoritária, o professor consegue estabelecer uma relação de respeito mútuo com seus alunos, de obediência voluntária a princípios e acordos, conduzindo-os ao desenvolvimento de uma autonomia na qual o educando consegue envolver-se na tomada de decisões,

relacionando-se com seus colegas e professores, e opinando sobre as questões colocadas na sala de aula.

O controle em sala de aula não é uma prática avaliativa, entretanto todas as atitudes do docente em sala de aula influenciam esta. Se a sua atitude é baseada no autoritarismo, sua prática avaliativa pode ser pouco favorecedora do desenvolvimento de questionamento e reflexões do educando, contribuindo para a formação de uma heteronomia intelectual, mas se, ao contrário, sua atitude é "construtiva", visando o discernimento moral e intelectual do educando, e permitindo que este, possa refletir sobre determinada situação, possa argumentar em sala de aula, os resultados podem ser bem diferentes, e o educador, deste modo, consegue fazer da sua prática avaliativa qualificadora dos processos de ensino e aprendizagem. Tardeli (2003) diz que:

> É importante que o aluno sinta a conseqüência de uma atitude errada eticamente. Contudo, a disciplina e o sentimento de responsabilidade podem se desenvolver sem nenhuma punição expiatória, em clima de reciprocidade, dentro da moral de cooperação, para que a diferenciação social e o individualismo resultem na solidariedade (TARDELI, 2003, p. 52).

Os padrões de atuação de um docente podem contribuir para criar dois ambientes divergentes em sala de aula, um que pode propiciar o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, colaboração e aprendizagem entre educandos e educadores, ou outro que pode propiciar o desenvolvimento de indivíduos submissos e conformistas, no qual o reforço à moral heterônoma é favorecido. As atitudes dos docentes em sala de aula refletem em suas práticas avaliativas e, se estas não forem democráticas, o papel da avaliação de transformadora não ocorre, e a prevalência da visão reducionista da avaliação (unicamente para dar notas, aprovar ou reprovar) torna-se presente em sala de aula. O professor "aberto" ao diálogo com seus alunos consegue qualificar seu trabalho pedagógico e utilizar sua autoridade a favor da aprendizagem, sem a necessidade de atitudes coercitivas para assegurar a ordem e disciplina em sala de aula.

5.3 Apresentação de trabalho

Esta é a categoria que apresentou o segundo maior número de ocorrências. As apresentações de trabalho são frequentemente utilizadas nesta instituição de ensino para avaliar seus alunos. A maioria destas apresentações são orais e realizadas em grupos, e, após o término da apresentação, o professor faz comentários sobre os trabalhos, como aparece neste fragmento:

> [...] o professor pediu que algum aluno fosse voluntário para começar as apresentações de outro trabalho. Os alunos deveriam explicar para a turma alguma pesquisa da área da biologia que é/foi realizada no Rio Grande do Sul, a qual deveria ser buscada na internet. Depois que cada aluno apresentava, o professor fazia comentários relacionados ao tema que o aluno trouxe.

Essa atividade, além de estimular os alunos à pesquisa, favorece e enriquece o seu aprendizado, já que o professor, ao realizar comentários, complementa os trabalhos dos alunos. Tal atitude também pode contribuir para fortalecer os vínculos entre docente e discente.

Outra proposta incluída nesta categoria foi a apresentação de trabalhos sob a forma de vídeos e dramatizações, na qual os alunos tiveram a oportunidade de mostrar suas habilidades e colocar em prática sua criatividade. Este tipo de apresentação, apesar de não ser muito recorrente, é uma prática avaliativa que os alunos têm prazer em realizar, e que favorece o respeito em sala de aula, como se pode ver nesse trecho: “Continuação do trabalho em grupo. Certa algazarra se instaura até a mobilização inicial promovida pelo professor: é hora da dramatização proposta na última aula. Os grupos se apresentam, todos com desenvoltura aceitável.”

As apresentações de trabalho, tanto em grupos como individuais, podem ser consideradas práticas avaliativas bem-sucedidas por parte do educador, se este consegue transformá-las em objeto de investigação para o educando. Entretanto, nem todos os educadores conseguem fazer isso, como podemos ver neste fragmento:

> Então, começa um trabalho que é a apresentação individual, na frente da turma, de um entre 17 íons: sua função, o que ocorre na sua falta e no seu excesso, mais uma pergunta extra de nível difícil. Tratava-se, então, de memorização pura e uma pergunta desproporcional ao conhecimento dos alunos.

Nesse caso, o aluno não está sendo estimulado a pesquisar e a buscar o conhecimento, e sim, a uma memorização que pouco contribui para o seu desenvolvimento cognitivo. Hoffmann (1994) diz que toda avaliação necessita de uma ação desafiadora do educador para o educando, para que este consiga fazer novas descobertas e aprimorar seu conhecimento. Além de esta proposta não ser desafiadora, a atitude do professor ao realizar uma pergunta à qual os alunos não conseguem responder reforça a visão da avaliação classificatória, na qual os alunos são avaliados em termos de certo ou errado, se dominam ou não determinado conteúdo. Essa visão restringe o potencial de qualquer prática avaliativa, e deveria ser abolida no âmbito escolar.

Contudo, as apresentações de trabalho podem ser consideradas práticas que ampliam o papel e a função da avaliação, tornando-a parte do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento do educando que passa a buscar o conhecimento por si próprio. Nessas situações o aluno precisa decidir como apresentar o que descobriu, sendo criada, também a possibilidade de professor e aluno complementarem seus conhecimentos.

5.4 Aplicação de avaliação

Esta é a categoria mais recorrente na análise dos relatórios, como pode ser visualizado na Tabela 01. Nesta categoria estão contidas as provas, os testes e os exercícios utilizados, via de regra, para “avaliar” os alunos. Nos relatos, não há descrição sobre como estas atividades se desenvolvem; normalmente seguem o padrão: o professor entrega a atividade avaliativa e os alunos respondem, entretanto alguns episódios são mais marcantes e merecem ser destacados, como, por exemplo, este fragmento: “O professor deu uma dica para cada uma das três questões da prova.” Tal atitude pode ser considerada rara por parte do corpo docente, mas mostra o olhar atento do professor que reconhece nos seus alunos dificuldades, e que tenta auxiliá-los e não abandoná-los com suas dúvidas. Em outro fragmento, também se evidencia o auxílio do professor: “[...] ele perguntava se ela tinha certeza da resposta e mandava ela pensar mais um pouco.”

O incentivo do professor ao aluno para que ele persistisse e pensasse mais um pouco, assim como o auxílio, são atitudes que favorecem o desenvolvimento do educando e fortalecem os vínculos entre professor e aluno. Luckesi (1998) afirma:

> [...] Para estes raros professores a aferição da aprendizagem manifesta-se como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação.

A avaliação não pode ser considerada uma atividade que se restrinja à pura verificação de conhecimentos; seu papel é muito mais amplo, como se pode observar nos trechos acima, nos quais ela está qualificando o processo educativo.

Como já dito anteriormente, a maioria das atividades avaliativas seguem o esquema padrão, entretanto tais atividades, algumas vezes, podem contribuir pouco para a aferição de aprendizagem dos alunos e orientação para os professores. Como por exemplo, neste fragmento:

O professor anuncia que eles terão de realizar uma prova. Eles reclamam que não estão preparados, que o professor não deu exercício sobre a matéria, e que já realizaram três avaliações naquele dia. O professor se mantém irredutível, diz que eles têm que estar sempre preparados, estudando constantemente.

Nesse caso, a avaliação serve unicamente como uma verificação de conteúdos já lecionados. Ao tentar dialogar com o professor, os alunos deparam-se com uma posição rígida, em que o valor de seus argumentos é desconsiderado. Por um lado, a estratégia do professor condiciona os alunos a prepararem-se para as provas, estudando de forma independente em casa, mas, por outro lado, pode produzir um sentimento de injustiça e de arbitrariedade em relação a suas necessidades. Em outro fragmento, também pode se observar a falta de flexibilidade da prática avaliativa, em que os alunos ao terminarem suas atividades estão sujeitos à submissão a uma ordem, no trecho: “Depois deu as instruções sobre a prova, disse que quem terminasse era pra ficar sentado e quieto.” Nesse caso também é negligenciado o desconforto e o tédio da espera, sem nada para fazer, enquanto os colegas finalizam a prova.

A avaliação, nestes casos, está sendo um instrumento de verificação, o qual não parece contribuir para qualificar a comunicação entre docente e discente,

produzindo um distanciamento que não contribui para o aprendizado. Luckesi (1998) diz que: “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática.”

Outro aspecto da avaliação que merece destaque é o seu uso como atividade de recuperação. Neste sentido, a avaliação serve como instrumento de reforço para a aprendizagem dos alunos, e também para que os professores possam ter e dar oportunidades tanto para reformular seu trabalho pedagógico quanto para os alunos desenvolverem suas capacidades cognitivas, conforme está previsto na LDB. Isso pode ser exemplificado pelo seguinte trecho: “Nesta aula o professor resolve dar mais uma avaliação sobre metabolismo energético da célula, pois a turma não foi bem na primeira.” Um olhar atento do professor pode permitir que, por meio da avaliação ao longo do período letivo e não só ao final, as falhas de aprendizagem possam ser detectadas e reparadas, assim como pode fazer o próprio professor repensar sua abordagem metodológica.

A avaliação, portanto, adquire seu papel de qualificadora do processo educativo na medida em que consegue atingir tanto docentes como discentes, sendo, portanto, parte integrante e fundamental para o planejamento e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

5.5 Exercícios

A realização de exercícios é uma atividade bastante rotineira na instituição de ensino, local do estudo. Ela está presente também em outras categorias de análise, como no desenvolvimento de trabalhos, individuais, em duplas ou em grupos. Isso pode ser exemplificado pelo seguinte trecho: “[...] o professor propôs uma atividade que deveria escrita no caderno para ser apresentada na próxima aula em forma de seminários.” Além de ser realizada no caderno, como um exercício, esta atividade deveria ser apresentada para a turma, como resultado de um trabalho em grupo, fazendo parte, portanto, de duas categorias.

A realização de exercícios é um mecanismo de expressão do nível de entendimento de um assunto que também possibilita o desenvolvimento de sua compreensão. O exercício também oferece indícios ao professor a respeito do seu próprio trabalho pedagógico, indicando o que precisa ser repensado e reformulado. Ele pode permite ao professor detectar dificuldades dos seus alunos, permitindo repará-las antes da realização de testes e de provas. Muitas vezes, eles são utilizados como lembretes para os alunos, como mostra esse trecho: “A professora ditou um exercício para eles, lembrando-os de que haveria prova no dia seguinte. Deu um tempo para eles resolverem e corrigiu ao final da aula.” Nesse trecho, parece que a única finalidade do exercício é a prova, entretanto não se pode restringir esse tipo de atividade a esse significado, pois ela apresenta também outros propósitos educacionais.

Os exercícios são atividades que facilitam o desenvolvimento dos educandos e de relações de respeito e integração em sala de aula, como exemplificado neste trecho:

> [...] a professora começou a ditar um exercício e rapidamente o silêncio surgiu entre os alunos. Depois, a professora pediu que eu dissesse dois números aleatórios para sortear alunos para resolver as questões. A professora resolveu a questão que ditara no quadro, dialogando com os alunos, que permaneceram bastante atentos, respondendo enquanto ela perguntava, inclusive àqueles que, no início da aula, estavam bastante dispersos.

Além de promover a melhor compreensão de determinado conteúdo, os exercícios também beneficiam o relacionamento professor-aluno, como mostra este trecho: “O professor reuniu os alunos em duplas e colocou-os a fazer exercícios. Enquanto os alunos faziam os exercícios, o professor circulava pela sala tirando dúvidas.” Durante a realização do exercício o professor está disponível para que os alunos possam expressar suas dúvidas, e, dessa forma, os alunos têm a oportunidade de interagir de forma individualizada com o professor e de manifestar dificuldades que talvez ficassem constrangidos de explicitar em público por causa da exposição à turma. Segundo Libâneo (1994, p.250):

> O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles

> estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Os exercícios podem ser considerados práticas avaliativas que ampliam o papel da avaliação. Ao mesmo tempo em que servem de diagnóstico para o aproveitamento escolar dos alunos, servem também de diagnóstico para o professor, para que este possa planejar a continuidade de seu trabalho, seja retomando aspectos que não foram compreendidos ainda ou ampliando a abrangência do conhecimento do aluno com a introdução de novos temas, de maior complexidade ou de maior aplicabilidade prática.

5.6 Correções/Revisão

Nesta categoria, estão presentes as correções de exercícios e provas e também as atividades de revisão de conteúdos. De modo geral, as correções e revisões são realizadas de forma coletiva e interativa, onde os alunos mais extrovertidos podem tirar suas dúvidas e servir de porta-voz aos colegas mais tímidos, dessa forma propiciando a revisão do conteúdo já lecionado. Isso pode ser exemplificado pelos seguintes trechos: “Houve a entrega de uma avaliação e depois, foi feita a correção da avaliação, juntamente com a resposta às perguntas feitas pelos alunos a respeito da avaliação.” E: “O professor corrigiu com os alunos as duas avaliações e aproveitou para fazer uma última revisão da matéria.”

A realização destas atividades é uma forma de acompanhar o desempenho dos alunos, e também de o professor autoavaliar o seu trabalho em sala de aula. Quando os alunos apresentam dificuldades na realização de determinados exercícios, é utilizando a correção destes que se tem à oportunidade de buscar solucionar os *déficits* de aprendizagem. Porém, nem sempre o professor está atento a este quadro, como se pode ver neste fragmento:

> O professor começou reclamando que o trabalho da última aula fora copiado do livro diretamente. Porém, o trabalho tinha perguntas muito abrangentes e sobre conceitos, incitando os alunos a copiar do livro, que era o material de consulta para a elaboração do trabalho... O professor corrigiu oralmente o trabalho, se utilizando de conceitos pouco dominados pelos alunos. Essa correção aconteceu rapidamente e as explicações foram complexas. Os alunos pouco entendendo, tiveram dificuldades pra expressar o que não entenderam.

Nesse caso, o trabalho proposto pelo professor não favoreceu a busca de conhecimentos dos alunos e não os instigou a pensar. O professor reclamou da cópia dos alunos do livro, sem se dar conta do porquê desta cópia ter sido feita e, ao realizar a correção, não percebeu que as perguntas por ele elaboradas não favoreciam construções próprias do conteúdo pelos alunos. Além disso, não percebeu que os alunos não estavam conseguindo expressar suas dúvidas e, portanto, precisariam ser encorajados a manifestar suas idéias.

Libâneo (1994) considera que:

> [...] o ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...)(LIBÂNEO, 1994 p.56.)

Portanto, a interação professor-aluno é fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam; é por meio dela que o educador consegue olhar para os seus alunos de forma acolhedora e dialogar podendo, assim, detectar as formas de conhecimento, e também as incongruências do seu trabalho pedagógico.

As correções e as revisões podem ser consideradas práticas avaliativas construtivas, pois elas permitem que o docente utilize-se dos erros dos alunos para aprimorar e avaliar tanto seus métodos pedagógicos quanto a construção do conhecimento que se quer alcançar com eles. Essa prática avaliativa permite, tanto ao educador quanto ao educando, realizar uma auto-avaliação e buscar, se necessário for, alternativas para remodelar ou ampliar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento intelectual e crítico dos indivíduos em formação.

5.7 Categorias *versus* Proposta pedagógica

A análise das categorias constituídas a partir da leitura dos relatórios de estagiários que atuaram em uma mesma escola, indica que todas as situações avaliativas estão centradas somente nos alunos, e que não há nenhuma situação de avaliação do trabalho do professor, embora algumas propostas permitam que esta possa acontecer. O regimento interno da escola prevê a realização de avaliação dos docentes, particularmente de novos professores, entretanto isso não foi verificado em nenhuma das situações descritas nos relatórios pelos estagiários.

A proposta pedagógica da instituição de ensino em estudo é condizente com a maioria das práticas avaliativas empregadas, já que ela visa o desenvolvimento da autonomia do educando, o incentivo à pesquisa e à busca de informações, tenta valorizar o conhecimento prévio dos alunos e as relações professor-aluno e aluno-aluno. Nas categorias acima analisadas pode-se ver que praticamente todas, exceto algumas raras situações, afirmam esses propósitos da proposta pedagógica. As inúmeras atividades em grupo, em duplas, as apresentações de trabalhos, a circulação do papel de coordenador entre os membros dos pequenos grupos e suas responsabilidades em organizar o grupo, distribuir tarefas e cobrar responsabilidade dos colegas contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando. Porém, algumas vezes, situações como o sorteio dos alunos para entregar ou apresentar trabalhos, provas surpresa ou o uso do autoritarismo em sala de aula pareceram levar à heteronomia, dificultando tanto o desenvolvimento cognitivo dos educandos quanto o incremento das suas relações pessoais. Kamii (1991) sugere que as crianças desencorajadas a pensar autonomamente constroem menos conhecimentos do que aquelas que são mentalmente ativas e autoconfiantes. Portanto, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual é fundamental para o bom desenvolvimento do educando, para que este possa se tornar um sujeito crítico e consciente de seus direitos e deveres.

Na proposta pedagógica da escola, consta que a avaliação do rendimento escolar deverá subsidiar correções dos processos de ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas deveriam servir para ajudar o educando no seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, servir de instrumento para a organização do

trabalho pedagógico do professor; porém, o observado é que a avaliação centra-se mais no rendimento do aluno do que no processo de ensino. O trabalho pedagógico do professor parece não sofrer avaliações e, dessa forma, o papel da avaliação não chega a atingir plenamente sua finalidade: fazer melhorias no processo educativo. Mas cabe sublinhar que essa constatação é baseada apenas no observado por quatro estagiários em quatro momentos breves de semestres diferentes. Assim, não é possível ter certeza de que a avaliação do trabalho docente aconteça ou não.

Na proposta pedagógica, também consta que atividades de recuperação devem ser progressivas e diagnósticas, buscando-se a motivação e o interesse do aluno na melhoria do seu rendimento. Ela está de acordo com as normas da LDB, e está presente em um dos relatos analisados, mostrando-se condizente com a proposta. Entretanto, em todos os relatórios analisados, esta atividade aparece somente uma vez, o que faz pensar que o seu uso não seja freqüente por parte do corpo docente.

Em resumo, a maioria das práticas avaliativas constatadas durante a análise dos relatórios de observações são condizentes com a proposta pedagógica da instituição de ensino. Embora tenham sido verificados alguns episódios contrastantes, mesmo assim, foi possível detectar boas práticas avaliativas, que ampliam o papel da avaliação e que favorecem o crescimento e o desenvolvimento de docentes e de discentes.

6 Considerações Finais

Avaliar é uma atividade difícil. Todo processo de avaliação engloba múltiplos fatores como, por exemplo, a interação entre docente e discente, a atuação do docente, a análise das respostas e dos erros dos alunos, o comportamento de discentes, a reflexão a respeito dos resultados entre outros. Todos estes aspectos fazem parte do contexto escolar e tornam a avaliação o principal agente capaz de transformar e aperfeiçoar o ensino.

Vários são os métodos e instrumentos utilizados pelos professores para avaliar seus alunos. Pode-se observar que os resultados obtidos com a aplicação da avaliação determinam se os métodos de ensino utilizados são produtivos ou não, e esses resultados dependem da forma como as práticas avaliativas acontecem em sala de aula, visto que os alunos, algumas vezes, podem se sentir inibidos ou ameaçados por uma determinada prática avaliativa.

A avaliação permite a constatação dos avanços e dos entraves dos processos de ensino e aprendizagem, e, a partir de sua compreensão, é possível descobrir e propor alternativas tanto para o avanço e a ampliação do conhecimento de alunos como dos saberes e atuações pedagógicas de todo o corpo docente escolar.

A avaliação faz parte do projeto pedagógico escolar, e não existe e opera por si mesma, ao contrário, está a serviço do projeto pedagógico e é determinada pelas concepções que fundamentam tal proposta de ensino, e que acabam norteando as ações dos docentes. Sem a avaliação, fica-se desprovido de evidências que possam monitorar e interferir nas condições que prejudicam ou potencializam o alcance dos objetivos educacionais pretendidos. Portanto, avaliar é preciso sempre.

7 Referências Bibliográficas

ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). **Ensinar a Ensinar.** São Paulo, 2001. p. 188.

BRASIL. Constituição. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 28 de outubro de 2010.

BRASIL. Constituição. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação/DF. **Parecer n° 05/1997** . Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcb0597.pdf> Acesso em: 28 de outubro de 2010.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO do RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED/RS nº 740/99.** Orientações para o Sistema Estadual de Ensino, relativas aos artigos 23 e 24 da Lei federal nº 9.394/96. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1207248802pare_740.doc > Acesso em: 28 de outubro de 2010.

CRAHAY M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, DF, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

CRAHAY M. Peut-on lutter contre l’échec scolaire ? 2e éd. rev. et aug. Bruxelles: De Boeck, 2003.

DAVIS, C. & ESPÓSITO Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo n. 74, p. 71-75, 1990.

FERNANDES, C. O; FREITAS, L. C. Indagações sobre Currículo: Currículo e avaliação. **Brasília: Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 30.ª ed., 2002, p. 148.

HOFFMANN J. M. L. **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento.** Série Idéias n. 22, p, 51-59. São Paulo: FDE, 1994.

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos – do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 140.

KAMII, C. Apêndice: **A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget**. In: A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. **Série: Cadernos de gestão**, vol. II, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUCKESI C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Série Idéias** n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80.

MÉNDEZ, J.M.A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa **Qualitativa – Características, usos e possibilidades.** Cadernos de Pesquisa em Administração. Vol.1, n.3. São Paulo, 1996.

NOGARO, A.; GRANELLA, E. O erro no processo e ensino e aprendizagem. **Revista de Ciências Humanas** (Criciúma), Frederico Westphalen/RS, v. 5, p. 31-56, 2004.

PACHECO, J. **Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PARO V. H. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** São Paulo, Xamã, 2001.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

TARDELI Denise D' Áurea **O respeito na sala de aula** / Petrópolis, R.J. Vozes, 2003.

ZABALZA, M. *Diseño y desarrollo curriclular.* 6ª ed. Madrid: Narcea, 1995.