

## O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO E OS NOVOS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Sérgio Luiz Lopes<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise sobre *o professor do ensino médio e os novos desafios na construção de uma avaliação formativa*, apresentando as várias mudanças ao longo dos últimos tempos – do ensino tradicional à avaliação da aprendizagem. Os objetivos são: analisar que sentido(s) os professores conferem às suas práticas avaliativas, em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Natal-RN; analisar os processos avaliativos desenvolvidos pelos professores nesses espaços escolares; identificar quais instrumentos avaliativos os professores utilizam; e entender qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação, para o professor de ensino médio, no momento de avaliar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas gravadas com professores dessas escolas. A modalidade de análise da pesquisa é qualitativa, em que se buscou construir instrumentos para se entender a prática dos professores em sua cotidianidade. Pode-se perceber que, diante das contradições em que os sujeitos são inseridos, parte dos professores tem uma concepção quantitativa da avaliação, cujo objetivo é a simples aferição do nível de aprendizagem dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Avaliação. Ensino. Formação docente.

### ABSTRACT

This paper consists of an analysis of *the high school teacher and new challenges in building of a formative assessment*, presenting the various changes over the recent years - from traditional teaching to learning evaluation. The objectives are: to analyze the meaning(s) that teachers give to their assessment practices in two public high schools in the city of Natal, RN; analyze the evaluation processes developed by teachers in these school spaces; identify the evaluative instruments used by teachers; and understand the meaning(s) of evaluation for the high school teacher at the time of review. Data were collected through recorded interviews with teachers of these schools. The mode of analysis of the research is qualitative in that it sought to build tools for understanding the practice of teachers in their daily lives. Can be seen that, given the contradictions in which the subjects are entered, the teachers have a quantitative evaluation design, whose goal is the simple measurement of the level of student learning.

**KEYWORDS:** Assessment. Teaching. Teacher training.

---

<sup>1</sup>Doutor em Educação, pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Mestrado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É professor do Centro de Educação (CEDUC), da Universidade Federal de Roraima – UFRR – , no curso de Educação do Campo. É coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFRR,. Contato: sergio.luiz@ufr.br / serlupez@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm tratado de aspectos da formação e das práticas pedagógicas de professores de Ensino Médio. O foco dessas investigações ora está nas ações em sala de aula, ora nas discussões sobre Ensino Médio nos séculos XX e XXI, além disso, também se discute a respeito das influências das áreas profissionais sobre o currículo e sobre o professor.

Ainda que sejam frequentes discussões e estudos sobre a formação do professor e as suas práticas avaliativas no Ensino Médio, o texto é resultado de minha pesquisa de doutoramento.

Realizei a pesquisa de campo em duas escolas públicas de ensino médio localizadas em Natal-RN, entre os meses de junho e novembro de 2010, para a construção da tese de doutorado. No primeiro momento, conversei de modo informal com o diretor, a coordenação, os professores, observei as práticas e participei de duas reuniões pedagógicas, para entender as condições propiciadas pelo espaço escolar e a vivência dos professores. A seguir, entrevistei, a partir um roteiro que consistia em um bloco de questões distribuídas por temas de interesse da pesquisa, 19 professores em uma escola e 08 em outra. Os dados coletados constituem parte da matéria-prima da análise a seguir. Captando o discurso dos professores, cotejando opiniões, pequenos detalhes, contradições e percebendo subjetividades, idas, vindas, deslizos, encontrei, aos poucos, um caminho para entender quais são os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas avaliativas.

Assim, esse texto será dividido da seguinte maneira: primeiro, apresenta-se uma análise acerca do ensino tradicional à avaliação da aprendizagem. Segundo, buscou-se entender que sentido(s) os professores conferem a suas práticas avaliativas no ensino médio. Terceiro, relacionam-se os fatores avaliação, finalidade dada pelos professores às avaliações e as contradições detectadas nos discursos; por fim, são tecidas algumas considerações a respeito do resultado da análise realizada.

## ANATOMIA DO PROCESSO AVALIATIVO: DO ENSINO TRADICIONAL À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – LIMITES E POSSIBILIDADES DA AÇÃO EDUCATIVA

As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes, no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas. Declaram-se construtivistas para atenderem à injunção axiológica: para ser valorizado o docente brasileiro deve dar-se por construtivista (CHARLOT, 2009, p. 29).

Sem dúvida, a avaliação, tal como concebida e vivenciada nas escolas de ensino médio na contemporaneidade, mobiliza um poder que está diretamente ligado à forma da organização escolar e às relações da escola com a sociedade em que está inserida.

Os professores brasileiros têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas. Charlot (2009) demonstra o quanto o sistema educacional brasileiro está carregado de práticas nas quais o professor se vê como em uma espécie de “camisa de força”. Há uma série de projetos em expansão nas escolas, porém os professores não conseguem, de fato, ter “autonomia” para desenvolver suas práticas pedagógicas, em especial a avaliativa. É no contexto escolar que são organizados, ressignificados e

construídos os sentidos da prática do professor. Decerto, os professores, de forma geral, não conseguem elaborar uma avaliação que permita “julgar” em quais aspectos os alunos foram transformados desde o momento em que foram inseridos em sala de aula.

Há uma ampla preocupação do professor em dizer que rompeu com o tradicionalismo em sala de aula e “achar” que é construtivista, ou que está em busca de uma nova forma de avaliar. Pensa até em uma avaliação da aprendizagem, defendida por Luckesi (2005). Em sua ação cotidiana de sala de aula, os professores dão espaço para a interlocução, mas a prática está atravessada de tradicionalismos em sua ação avaliativa. Dessa forma, o professor se diz construtivista, porém sua arquitetura avaliativa está constantemente em contradição com tal postura.

No processo de avaliação tradicional, o professor exerce o domínio do saber, existindo pouco diálogo com o aluno, e não abre mão do uso autoritário da avaliação, uma forma de verificação da aprendizagem dos alunos, pois o que importa é usá-la como poder de controle, especialmente daqueles alunos considerados mais “descomprometidos”, os quais, sem a atribuição de notas, geralmente não podem ser mantidos “sob controle.” Avalia-se para “castigar” o aluno, para saber se ele aprendeu ou não o conteúdo, dado de forma mecânica. A avaliação tradicional<sup>2</sup> tem a função de classificar, sancionar e hierarquizar os alunos. Esse processo avaliativo tem papel significativo para o modelo social liberal, ou seja, papel disciplinador.

Os “dados relevantes” que devem ser considerados para o julgamento de valor tornam-se “irrelevantes”, ficando o padrão de exigência a cargo do professor. É de responsabilidade do docente, ao longo do processo avaliativo, planejar e desenvolver uma metodologia que oportunize a aprendizagem do mínimo que deve ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da “média” de notas, que não expressa a competência do aluno, e, por sua vez, não permite uma reorientação. A média é obtida a partir da quantidade, não da qualidade, não garantindo o mínimo de conhecimento (LUCKESI, 2005). Essa prática torna a avaliação, nas mãos do professor, um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizado como controle e critério para aprovação, retirando dos alunos a espontaneidade, a criticidade, a criatividade e transformando-os em meros reprodutores técnicos de um sistema autoritário e antipedagógico.

Nessa perspectiva, a avaliação apoia-se em uma “pedagogia do exame” (LUCKESI, 2005), utilizando provas e testes tradicionais. Assim sendo, na avaliação, o professor concentra-se em atribuir uma nota, não no caminho percorrido para obtê-la. Ela é operada e manipulada como se nada tivesse a ver com a trajetória do processo de aprendizagem.

Historicamente, no modelo de ensino tradicional, os professores utilizam as provas como uma espécie de tortura psicológica (LUCKESI, 2005). Certamente, os alunos são conduzidos a estudar, pensar e agir em função de uma nota, não pela obtenção do saber. Cobra-se deles especificidades de cada disciplina, de forma exagerada. Assim, eles são compelidos a decorar, a colar e a ensaiar para realizar suas provas. A própria escola é planejada e estruturada em função de resultados (quantidade/qualidade). Essa instituição, que se preocupa bastante em formar o homem para viver na contemporaneidade, convive com a supervalorização da avaliação centrada nas estatísticas das notas.

Dessa forma, a aprendizagem “deixa de ser algo prazeroso e solidário e passa a ser um processo solitário e desmotivador, contribuindo para a seletividade social, principalmente para atender as exigências do sistema econômico vigente” (VASCONCELOS, 1998), ou seja, aparece como algo mecanizado. Hoffman afirma que:

---

<sup>2</sup> Ver mais em Hoffmann (2003, 2005); Luckesi (2005); Lúdkke; Mediano (1992).

[...] a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de ideias entre educadores e alunos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado (HOFFMAN, 2005, p. 66).

A avaliação que se conhece, na contemporaneidade, no ensino médio, ainda que tomada por “novos sonhos”, tem se caracterizado por ter um fim em si mesma. Na prática escolar, tem sido um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade através do autoritarismo. Encontram-se em Luckesi (2005) alguns pontos que ajudam a compreender essas questões. O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação, não como meio de diagnóstico, fato que não contribui positivamente para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um momento de “fôlego”, uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, um meio de julgar a prática. Deveria ser utilizada com uma função diagnóstica, como um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do progresso do aluno e de seu crescimento para a autonomia e a competência.

Já na avaliação da aprendizagem, avaliação implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade. Sobre essa questão Luckesi (2005) salienta que a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica, enquanto a verificação o “congela”. Isto é, para que o processo avaliativo seja desenvolvido, necessariamente há de se verificar, mas, em um momento posterior, é preciso tomar-se uma atitude no sentido de modificar a situação verificada, pois aí, sim, ocorrerá uma efetiva avaliação. Entre esses dois modelos, existem várias situações intermediárias. Toda forma concreta de diferenciação situa-se nesse *continuum*.

Um conjunto de fatores desestabiliza (de certa forma) o professor e o impede de caminhar na direção de entender a avaliação como processo. Seus passos, vigiados, controlados, são compelidos a cada instante a levar em consideração mudanças pedagógicas sem uma reflexão mais aprofundada. Não se faz uma reflexão com o propósito de concretar o conhecimento nesse processo de ensino; o que se faz são discussões para questionar problemas de disciplina, evasão e para verificar quem será ou não aprovado. Possivelmente, essas são razões para que a função docente seja desestabilizada.

Neste texto, embora se esteja discorrendo sobre o sentido da avaliação para o professor de ensino médio, não se pode deixar de abordar, ainda que de forma breve, a respeito da formação de professores.

É importante apontar que, no contexto das reformas educacionais ocorridas no Brasil, a atenção para a formação dos professores possui singular importância. Deles, como peças indispensáveis nos atuais processos de mudança, têm-se exigido novas posturas: impõem-se novos paradigmas à escola e aos professores.

Assim, os professores veem-se diante de uma tensão: compreender o global e o local nesse processo. Aos poucos, eles se deparam com novos sujeitos – os alunos agora adquirem informações advindas das mídias (internet, jornais, TV etc.), principalmente os que possuem esses dispositivos informativos, e então apresenta-se uma situação em que o professor tem seu território “invadido”. Ou seja, “[...] o docente não é mais para o aluno, como foi outrora, a única, nem sequer a principal fonte de informações sobre o mundo.” (CHARLOT, 2009, p. 23).

Nesse processo, vale salientar que a formação de professores, no Brasil, vem sendo discutida e analisada, incluindo-se pensares e fazeres daqueles “[...] que entendem que os

professores são reconhecidamente uma peça essencial dentro desses processos de inovação educativa” (RAMALHO, 2004, p. 19). Todos partem do fato de que há uma história escrita de construções bibliográficas, bem como várias instâncias de organização que têm dado contribuições importantes para a construção dessa história, buscando soluções para as questões que envolvem a formação do professor brasileiro<sup>3</sup>, com a perspectiva de resgatar seu potencial técnico, político, cultural e social.

Vale lembrar que foram os Estados Unidos e o Canadá que iniciaram um movimento para aprofundar as discussões em torno da formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de *status* profissional para os professores. Assim, apoiados na concepção de se construir uma “base de conhecimento” para o ensino, muitos pesquisadores passaram a investigar e a sistematizar esses saberes, de modo a compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes<sup>4</sup> mobilizados pelo professor.

Retomando-se a discussão em torno da avaliação, vale dizer que o debate entre os professores a respeito da necessidade de mudar sua prática pedagógica, com destaque para a avaliação, surge como um dos aspectos mais preocupantes e complexos dessa questão. É preciso coragem para adentrar esse terreno. As pesquisas mostram que se trata de um terreno arenoso. Por quê? Há discursos de diferentes interesses, como se vê resumidamente, a seguir:

a. Alguns pesquisadores dizem que os professores precisam melhorar sua formação – Abreu (1999), Libâneo (2002), Luckesi (2005), Perrenoud (1992, 1999), Vasconcelos (2000) –, o que atrapalha sua prática, especialmente na hora de enfrentar as dificuldades que se apresentam no momento de avaliar e acompanhar as aprendizagens dos alunos). Ora, tem sido dito isto repetidas vezes: é necessário ir além. É preciso dizer que a escola deve, urgentemente, repensar sua forma de ver e enxergar o mundo.

b. Os discursos daqueles imbuídos de uma ideologia de militantes dos sindicatos remetem, a todo instante, para a ausência do Estado. E, nos últimos anos, essa crítica concentra-se em dizer que o Estado é neoliberal. Acredita-se que ele é o maior responsável pelas mazelas da escola (FRIGOTTO, 1995).

Essas pesquisas mostram que, diante de um feixe de estudos, a avaliação pouco aparece como eixo central dos debates. No fundo, tudo depende de pontos de vista da formação dos estudiosos, sendo consenso entre eles a ideia de que a escola precisa repensar e redimensionar seu papel na contemporaneidade (BERGER, 2005; CHARLOT, 2000; ESTEBAN, 1999; LIBÂNEO, 2002; SCHÖN, 1995; TARDIF, 2008; ZEICHNER; GORE, 1993, 1990, 1988).

Faz-se necessário introduzir certa especificidade no ato de avaliar – deixar claro o sentido de avaliar, por que avaliar, que metodologia a escola pode utilizar etc. Esse conjunto de “coisas” pode aparecer no projeto político-pedagógico da escola (PPP). Assim, é possível conhecer melhor o que fazem os colegas, como eles pensam a avaliação, o que leem, o que produzem, com a meta de promover debates com eles, de se ter projetos produzidos coletivamente. Destarte, aquele que corporifica essas ideias já introduz algumas especificidades no ato de avaliar.

---

<sup>3</sup> Ver mais em Cappelletti (1999) e Geraldo Filho (2004).

<sup>4</sup> O poder da reflexão sobre a prática como catalisadoras de melhorias vem sendo defendido por diversos autores, como Kemmis (1985) e Schön (1995, 2000). Também, em Portugal, têm sido realizados estudos em que a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental. Ver Alarcão (1996), e Correia (1989,1992).

A intensidade desse debate fez-se relevante para a maioria dos professores do ensino médio quando viram seus sistemas escolares movimentarem-se como um pêndulo entre os dois modelos presentes no processo avaliativo: o primeiro, cuja base epistemológica está calcada no *Ratio Studiorum*, e o segundo, mais recente, que se baseia no pensamento histórico-cultural.

A avaliação é certamente um dos pilares para a reestruturação da escola, uma vez que os mecanismos utilizados pelos professores, no ensino médio, têm contribuído para a distorção do propósito da avaliação e de seu verdadeiro papel como elemento intrínseco ao processo educacional<sup>5</sup>. Um exemplo disso são os professores preocupados com a semana de avaliação (provas e testes) e com os resultados (negativos ou positivos), sinônimos de sua competência. Vale lembrar o pesquisador Vasconcellos (1998, 2000), que enxerga as práticas avaliativas como um processo de perversão, uma vez que o valor atribuído (usualmente nota ou conceito) é considerado mais importante do que a aprendizagem.

O debate em torno da avaliação ocupa papel significativo na formulação e na implementação das políticas públicas de educação bem como nos encontros pedagógicos e nas reuniões realizadas nas escolas. Fica claro, nos discursos oficiais, que ela é um dos eixos importantes. Diante disso, pode-se fazer o seguinte questionamento: por que a avaliação aparece como uma das principais preocupações do professor?

Não se pretende aqui determinar se o professor é tradicional ou construtivista; seria ingênua essa investigação. Há claramente um discurso, legitimado no espaço escolar, de que o professor tem autonomia para avaliar. Porém surge um questionamento: que tipo de autonomia é essa? Ora, esse professor passeia por uma série de “achismos” e de práticas independentes aprendidas ao longo de sua ação docente, o que mostra que essa “autonomia” está baseada em uma epistemologia da prática experiencial do docente (ALARCÃO, 1994, 1996; CORREIA, 1989, 1992; DELOR’S, 2005; DEMO, 1998; GARCIA, 1999; GAUTHIER, 1988; HOFFMAN, 2001; RAMALHO, 1993).

Vale dizer que a reflexão sobre a prática não é suficiente quando não se dispõe de recursos teóricos e metodológicos que possibilitem uma nova *práxis* profissional ativa. Nesse sentido, a teoria tem um papel significativo, em sua relação dialética com a prática docente desenvolvida em sala de aula, especialmente no processo avaliativo. No momento em que a prática se orienta tendo como base um bom referencial teórico, com métodos sistematizados, os professores se tornam responsáveis pela construção de uma *práxis* crítica da prática em questão.

As tensões entre os processos “adequados” de avaliar<sup>6</sup> têm se transformado lentamente. Recentemente, têm sido propostos novos elementos em torno de uma avaliação capaz de possibilitar ao aluno autonomia e independência, respeitando suas individualidades e particularidades<sup>7</sup>. Embora estudiosos tenham condenado as notas, estas ainda estão impregnadas nos sistemas escolares. Contudo, percebe-se que a escola (especialmente o professor e o aluno) começa a pensar em novas formas de avaliar, mesmo que ainda esteja se movendo em um universo complexo e pouco “mexível”.

A tentativa de romper com o paradigma tradicional de avaliar faz recair a ênfase nas variáveis do processo, muito mais do que no produto da educação, já que a natureza desta

---

<sup>5</sup> Ver mais a respeito disso nos dados do INEP. Segundo esses dados, as metas estão sendo alcançadas, obviamente de forma lenta, porém significativa.

<sup>6</sup> Ver mais em Freitas (2002).

<sup>7</sup> Ver mais em *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB-9394/96), documentos que apresentam uma proposta acerca de novas práticas e posturas pedagógicas para melhorar o processo de ensino e de novas formas de inserir o sujeito nos dias atuais.

deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal quanto no social. Nessa perspectiva, a avaliação sai do viés exclusivo de medir, sancionar e hierarquizar e passa a centrar suas intenções em outros eixos, como, por exemplo, formação teórico-metodológica dos professores e aplicação de novas técnicas e estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Essas novas discussões sobre enfoque, que exploram essencialmente as relações intermediárias entre as análises macroestruturais e as abordagens micro, oportunizam, de maneira gradual, o modelo crítico-reprodutivista introduzido e sedimentado nas escolas.

Por fim, em oposição à concepção autoritária, na qual a avaliação é tratada como um instrumento disciplinador e punitivo, gerador de uma aprendizagem cuja marca é o medo e a reprodução de interesses para manutenção de uma ordem, os estudiosos têm se dedicado a investigar e a debater a avaliação em outras perspectivas – a dialógica, a dialogada, a dialética, a crítica e a formativa (HOFFMAN, 2003, 2005; LIBÂNEO, 2012; LUCKESI, 2005; SAVIANI, 1986).

Na próxima seção, serão destacados resumidamente os caminhos metodológicos do objeto em análise.

## **OS CAMINHOS METODOLÓGICOS...**

A pesquisa visa a compreender qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação para o professor de ensino médio. Buscam-se, também, respostas para entender os novos desafios propostos pela escola contemporânea.

Sob várias formas, a investigação foca os sentidos atribuídos pelos professores a suas práticas avaliativas em sala de aula. Dessa questão fundamental, decorre a escolha metodológica. Quem quer entender o sentido que alguém confere a seu mundo e às suas práticas deve oferecer a palavra aos sujeitos pesquisados e, portanto, escolher uma metodologia qualitativa (GIL, 1989; ISKANDAR, 2007; LAVILLE; DIONE, 1999; LÚDKE; ANDRÉ, 1986). É o que ocorreu neste caso.

Na modalidade qualitativa de análise de pesquisa, interessa a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos. Procurou-se seguir uma metodologia qualitativa/interpretativa, com o intuito de analisar os discursos dos professores e, assim, compreender o sentido que o avaliar tem para eles. As pesquisas qualitativa e quantitativa estão muito próximas.

A opção que se fez por entrevistas (gravadas) deveu-se ao fato de entender que, nelas, os entrevistados poderiam aprofundar mais suas afirmações, ficando mais livres para usar as próprias palavras, sem se limitar ao rol de alternativas que um questionário fechado impõe, mesmo sabendo-se que, no caso da entrevista, existe maior dificuldade para o processo de codificação das respostas, pois há uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador.

O roteiro foi composto por temas relacionados ao objeto de pesquisa e foi aplicado a todos os entrevistados de maneira idêntica, respeitando-se a hierarquização das perguntas. Teve o propósito de levar os entrevistados a responderem a questões relacionadas à sua prática docente, à sua prática avaliativa e aos procedimentos utilizados ao longo de suas aulas. Com efeito, somente interpretando-se a forma como os professores atuam em sua cotidianidade de sala de aula será possível entender os sentidos que eles conferem às suas próprias práticas, e especialmente, compreender o sentido que atribuem ao processo avaliativo que desenvolvem.

Os principais temas/as principais questões do roteiro de entrevista foram os(as) seguintes:

- a) A função e o papel da avaliação (o sentido de avaliar, a importância de avaliar, a função do ato de avaliar etc.);
- b) A avaliação é ou não um ato pedagógico? É administrativo? (O propósito foi compreender como os professores relacionavam – ou não relacionavam – esses dois aspectos);
- c) A prática avaliativa do professor entrevistado (pediu-se ao sujeito da pesquisa, o professor, que comentasse sobre sua própria prática, a fim de entender como estes costumam realizar a avaliação em sala de aula no decorrer do ano letivo);
- d) Empecilhos encontrados nesse processo (empecilhos mais apontados por eles, os mais comuns no processo de ensino, como eles compreendiam o termo “empecilho”);
- e) Recursos didáticos utilizados pelo professor (como usavam os recursos disponibilizados pela escola, as novas tecnologias surgidas com o processo de globalização, etc.).

### **Caracterização das escolas e dos professores entrevistados – um passeio pelo campo empírico**

Após a definição dos critérios a serem adotados, selecionar os sujeitos que comporão o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e a delimitação da população-base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Em princípio, em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que farão parte do quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinado *a priori* – tudo depende da qualidade das informações obtidas – assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações. Enquanto aparecerem “dados originais que possam indicar novas perspectivas para a investigação em curso as entrevistas continuarão [...]” (FLICK, 2004, p. 99). Optou-se, assim, por um número importante de entrevistas, o que permitiria esperar que fosse alcançado o ponto de saturação.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de ensino médio da cidade de Natal-RN, no turno vespertino, entre os meses de junho e novembro de 2010. Para preservar a identidade das escolas, foram-lhes atribuídos nomes fictícios: a primeira foi denominada de Escola Estadual Pátroclo Silva; e a segunda, Escola Estadual Machado de Assis. Pesquisou-se em *duas* escolas para diminuir o efeito da singularidade de cada instituição.

A escolha das referidas instituições se deu a partir de informações cedidas pela Secretaria de Educação do Estado e por serem escolas que dispunham de um número de professores significativo e representativo para a pesquisa. As duas escolas disponibilizaram seus respectivos projetos pedagógicos, seus dados gerais, informações sobre alunos e professores. Em ambas, este pesquisador esteve presente, em vários momentos:



- a. em encontros de discussão nos intervalos – na sala dos professores, surgiam vários temas, dentre eles o da avaliação. Nessas conversas informais, pôde-se verificar quanto os professores se preocupavam com a avaliação.
- b. em duas reuniões pedagógicas – foram observadas, atentamente, as dificuldades e as posturas dos entrevistados: como lidavam com questões teóricas, com questões metodológicas e, principalmente, como o tema da avaliação era abordado por eles.

No primeiro momento da pesquisa de campo, foram realizadas conversas abertas, nas duas escolas, com o diretor e a coordenação, objetivando-se conhecer a realidade – formação de professores, perfil dos alunos, relações entre os sujeitos do processo, aspectos gerais da comunidade etc. Também houve conversas abertas com professores, para observar suas práticas, como vivenciavam, ou mesmo como discutiam, a temática em estudo, suas concepções de avaliação e as condições propiciadas pelo espaço escolar para o debate sobre essa temática.

De um total de 60 professores (envolvendo as duas escolas), foram entrevistados 27; destes, 21 são especialistas e 6 possuem título de mestre. Nenhum professor se negou a dar entrevista; pelo contrário, todos se mostraram dispostos a, caso fosse necessário, esclarecer algumas incompletudes das conversas. A duração das entrevistas variou de 24 a 62 minutos. Nas escolas, foram obtidas as seguintes informações: todos os professores eram concursados; todos tinham experiência na área de educação de, pelo menos, cinco anos, estendendo-se até 34 anos de docência; as duas escolas realizavam eleições diretas para diretor; todos os professores estavam ministrando disciplina que haviam cursado na universidade ou de áreas afins; alguns professores estavam inseridos nas redes pública e privada de ensino médio; os alunos eram adolescentes entre 14 e 19 anos; a direção da escola demonstrou ser a evasão escolar um aspecto preocupante; poucos pais procuravam saber informações sobre seus filhos.

A Escola Estadual Pátroclo Silva tem aproximadamente 2.900 alunos, está situada na zona sul de Natal e dispõe de um bom espaço físico: 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes, 01 galpão, 17 salas de aula e 02 salas de vídeo. Conta com 35 professores, todos de ensino médio, distribuídos entre os períodos matutino e vespertino. São 04 de Matemática, 04 de Português, 02 de Sociologia, 02 de Filosofia, 02 de Artes, 02 de História, 03 de Inglês, 04 de Educação Física, 03 de Biologia, 02 de Química, 03 de Física, 02 de Geografia e 02 de História do Rio Grande do Norte.

Depois de uma conversa com a direção da escola, teve-se acesso ao nome dos professores, o que possibilitou maior aproximação com eles. Os professores a serem entrevistados foram selecionados por meio de um sorteio. Na primeira escola, foram selecionados 19, de acordo com as necessidades da pesquisa. Para designar os professores entrevistados, foi utilizado um código (Entrevistado 1: E1, Entrevistado 2: E2). Os nomes dos professores foram mudados com o intuito de se garantir o anonimato. A relação dos professores, com nomes fictícios, é apresentada no Quadro 01:

**Quadro 01 – Relação e características dos entrevistados – E. E. Pátroclo Silva**

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na disciplina	Titulação	Tempo da entrevista (min.)
E1	Joélia	Biologia	34 anos	Especialista	41
E2	Iva	Geografia	15 anos	Especialista	46
E3	Paulo	Português/Literat.	18 anos	Mestre (Literatura)	39
E4	Ênio	Matemática	30 anos	Especialista	41
E5	Cielmir	Filosofia	05 anos	Especialista	25
E6	Lao	Matemática	12 anos	Mestre (Matemática)	30
E7	Letônio	História	10 anos	Mestre (C. Sociais)	62
E8	Zilma	História	20 anos	Especialista	25
E9	João	Física/Química	15 anos	Especialista	29
E10	Bruno	História do RN	18 anos	Especialista	45
E11	Marília	Inglês	09 anos	Especialista	36
E12	Danilo	Sociologia	12 anos	Mestre (C. Sociais)	25
E13	William	Matemática	08 anos	Especialista	36
E14	Mari	Artes	14 anos	Especialista	30
E15	Beth	Inglês	11 anos	Especialista	29
E16	Jesus	Português/Literat.	16 anos	Especialista	39
E17	Alexandre	Química	10 anos	Especialista	34
E18	William	Física	12 anos	Especialista	34
E19	Bernardo	Geografia	11 anos	Especialista	35

Já a Escola Estadual Machado de Assis tem, aproximadamente, 1.750 alunos. Situa-se na zona sul de Natal e possui um bom espaço físico, com 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes, 01 galpão, 14 salas de aula, 01 laboratório pequeno de química e física e 01 sala de vídeo. Nela, há um total de 25 professores, todos de ensino médio, distribuídos entre os turnos vespertino e noturno. A distribuição dos professores na escola é feita da seguinte maneira: 03 de Matemática, 03 de Português, 01 de Sociologia, 01 de Filosofia, 02 de Artes, 02 de História, 02 de Inglês, 03 de Educação Física, 02 de Biologia, 02 de Química, 02 de Física e 02 de Geografia.

Como, nessa escola, o número de professores era menor, as entrevistas foram estendidas, a fim de atender ao propósito da investigação. Foram entrevistados 08

professores, das diversas áreas do conhecimento. Os professores entrevistados nessa escola estão relacionados no Quadro 02, a seguir:

**Quadro 02 – Relação e características dos entrevistados – E. E. Machado de Assis**

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na disciplina	Titulação	Tempo da entrevista (min.)
E20	Sandro Bruno	Ed. Física	22 anos	Especialista	29
E21	Ligia	Artes	12 anos	Mestre (Arte Contemp.)	25
E22	Ivanise	Inglês	10 anos	Mestre (L. Inglesa)	25
E23	Rose	Ed. Física	10 anos	Especialista	32
E24	André	Física	08 anos	Especialista	35
E25	Tácio	Geografia	23 anos	Especialista	30
E26	Wilza	História	13 anos	Especialista	27
E27	Elísio	História	20 anos	Especialista	34

As entrevistas foram aplicadas em salas cedidas pelas escolas. Houve alguma dificuldade para conciliar horários com os professores, pois muitos não dispunham de tempo. Em duas situações, foi preciso fazer a entrevista fora da escola.

Os professores deram autorização expressa para que as entrevistas fossem utilizadas como parte dos dados para a análise, resguardando-se a fidelidade às ideias deles. Contudo solicitaram que algumas situações descritas não fossem mencionadas nos registros de análise, pois, apesar de sentirem necessidade de comentá-las, não gostariam que se tornassem públicas. Esse pedido foi respeitado.

## **O(S) SENTIDO(S) DA AVALIAÇÃO PARA O PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO: LUTA POR UM DISCURSO INOVADOR E SUAS CONTRADIÇÕES – O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Neste momento, tratar-se-á do professor como parte de um grupo, um sujeito que tem vontades, desejos, que se alimenta de experiências complexas em sua cotidianidade de sala de aula. Enfim, um ser de desejo que mantém relações com os outros, envolvido no tempo, agindo no mundo e sobre o mundo (CHARLOT, 2009). Mas é necessário frisar que esse sujeito é concreto, que existe e que, mesmo diante de toda a complexidade da relação vivenciada em sala de aula, não é um ser incapaz de ser entendido, um ser em cujo universo não se possa mergulhar. Afinal, ele pode ser analisado como o conjunto de processos que realiza em suas relações com o mundo, com os outros e consigo próprio (CHARLOT, 2009).

Discute-se, aqui, qual o sentido da avaliação para professor de ensino médio. O propósito é compreender como esse sujeito interpreta seu próprio fazer pedagógico percebendo as contradições: idas e vindas dos discursos.

### **O sentido da avaliação para o professor do ensino médio**

Charlot ressalta que o ato de “[...] aprender faz **sentido** por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (2000, p.72). Para se entender, de forma aprofundada, *o sentido da avaliação*, procurou-se refletir sobre essa questão por meio da relação do sujeito com o saber, conforme é definida por Bernard Charlot. Para esse autor, “[...] a relação com o saber é uma relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78); ou seja, o mundo é resultado de uma série de significados, mesmo se constituindo em espaço de atividades. Neste sentido, pode-se afirmar que a avaliação do professor depende, basicamente, de como ele compreende o conhecimento, ou as informações, sobre avaliação.

Conforme se vê nos estudos de Charlot, isso depende de como o professor se relaciona com esse saber, uma vez que o sujeito em atividade, se mobilizado ou motivado, pode buscar o conhecimento. Conforme já foi dito neste texto, para Charlot, a mobilização é algo que vem “de dentro”, tem a ver com o desejo, que é o móbil da ação, enquanto a motivação é algo externo, ou seja, “de fora”: é-se motivado por alguém ou por outra pessoa (CHARLOT, 2000, p. 55). Charlot explica que

[...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs [...] Tem sentido [...] o que produz inteligibilidade sobre algo [...] o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Faz-se necessário, aqui, definir termos utilizados nas investigações processadas. Ora, para Charlot, *informação* é algo externo ao indivíduo, trata-se de um elemento que pode ser armazenado ou transmitido e que ainda não foi engendrado pelo sujeito; já o conhecimento é engendrado, porém ainda não transmitido, mas já assimilado e já podendo ser utilizado pelo sujeito. Este possui um saber quando é capaz de transmitir, de forma inteligível, seu conhecimento, de maneira semelhante ao que faz com a informação, porém com o acréscimo dos aspectos subjetivos (CHARLOT, 2000, p. 61).

Em função do exposto, levantam-se os seguintes questionamentos: qual(is) o(s) sentido(s) da avaliação para o professor? Que elementos estão presentes na elaboração desse(s) sentido(s) na avaliação realizada pelos professores?

Visando a entender com mais propriedade *o sentido da avaliação* para o professor de ensino médio, obtiveram-se seguintes falas quando feita ao entrevistado a pergunta relativa a esse aspecto, isto é, *qual o sentido da avaliação?*

[...] Perceber o progresso dos alunos, principalmente, em termos qualitativos (E1, Biologia).

É o aluno ler em sala de aula, aquele que participa das aulas, que mesmo que responda alguma pergunta errada, mas pelo menos tentou, ou seja, são essas coisas em que o professor percebe que o aluno está pedindo, ele está chamando, ele quer o estudo, ele quer aprender (E3, Português/Literatura).

As falas, acima, pertencem a dois entrevistados que pensam de maneira semelhante quanto ao sentido da avaliação. O primeiro diz que se trata de *perceber o progresso dos alunos*, afirmando, em outro trecho da entrevista, que é fundamental o professor ter uma boa formação, ter um bom empenho em sua prática, enfim, para esse entrevistado, é importante haver um professor que: *Estuda previamente o assunto a ser abordado, prepara o material a ser exposto e, por último, apresenta em sala estimulando a participação e a interação entre os alunos*.

E3 (Português/Literatura) usa discurso semelhante, com dizeres diferentes, ou seja, para ele, cabe ao professor perceber o momento correto em que o aluno aprende – o aluno que participa –, devendo o professor dar sentido a tal processo. Para esse entrevistado, é preciso estudar previamente o assunto para poder abordá-lo com conhecimentos teóricos e didáticos, de modo que o aluno compreenda e que haja sentido no processo. Vê-se que é prática comum nas escolas da rede pública<sup>8</sup> cobrar do professor que ele modifique suas práticas em sala de aula.

O *sentido da avaliação* está atravessado por uma construção conflituosa, pois, ao mesmo tempo em que o professor admite que tal sentido está ligado à percepção pelo aluno do processo de novas aprendizagens, o ensino é controlado e vigiado passo a passo. Isso acaba configurando *uma perspectiva classificatória* (ESTEBAN, 2003, p. 19). Portanto, mesmo que de maneira velada, os mecanismos de vigilância e de punição aparecem embutidos no cotidiano escolar.

Esteban (2003) alerta para o fato de que, embora os discursos sejam de novas práticas e ações no processo de ensino-avaliação, a todo instante há o risco do fantasma da perspectiva classificatória – aquela abordada por Luckesi como “[...] um juízo de valor sobre dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão.” (LUCKESI, 2005). Por outro lado, mas na mesma linha, Veiga (s/d) afirma que “[...] se a aprendizagem é vista como o resultado do processo de ensino, conseqüentemente a avaliação é parte integrante desse processo”. A vinculação da avaliação com a atual organização do trabalho pedagógico significa concebê-la como um dos elementos constitutivos do processo de ensino fundamentado na lógica do controle técnico e da fragmentação.

Em algumas entrevistas, pôde-se perceber que os sujeitos constroem discursos sobre mudança de prática, embora haja contradição em alguns momentos de suas falas.

---

<sup>8</sup> Na pesquisa, grande parte dos entrevistados teceu comentários acerca de “inovar”, compreender o aluno, o aluno como centro etc. Pelo menos no que concerne ao discurso, é unanimidade a ideia de que é preciso ser diferente.

[...] A avaliação dinâmica seria aplicada no processo diário, no dia a dia, na relação aluno-professor (E4, Matemática).

[...] avaliar é estar medindo o conhecimento constantemente, infinitamente, sem parar (E6, Matemática).

[...] o conteúdo só faz sentido para o aluno quando ele mesmo percebe que foi capaz de fazer algo, de realizar algo. Quando ele percebe isso, ele começa um processo de autonomia, como se ele começasse a ser mais maduro (E7, História).

Aqui, mais uma vez, no que se refere ao *sentido* da avaliação, os entrevistados (E4, E6 e E7) encaminham e sublinham a ideia de que ela precisa ser “dinâmica”, “medir conhecimento” e “constituir autonomia intelectual”.

A pesquisa atesta que há um alargamento na compreensão desses professores sobre o sentido da avaliação – a essência do discurso é quase a mesma; as diferenças se referem à metodologia. Assim, *o sentido da avaliação* remete para uma ação do professor sobre o aluno. Nota-se que o professor tem se embrenhado nesse processo com o propósito de melhorar sua prática de sala de aula. Parece estar havendo certo balanço das experiências desses professores.

Mais detalhadamente, vê-se que o *sentido da avaliação*, para E4, está ligado a uma avaliação dinâmica. Mas o que se pode entender por avaliação dinâmica? Tem relação com o sentido da avaliação? E4 diz que a avaliação só faz sentido quando faz referência a uma “relação no dia-a-dia” em sala de aula, a qual deve permitir que se construam saberes e competências nesse ambiente. Certamente, o sentido da avaliação é exatamente essa dinâmica. Para esse mesmo entrevistado, se tal processo é dinâmico, ocorre uma aproximação epistemológica entre os sujeitos nele envolvidos nessa etapa (LUCKESI, 1996, 2005; BERGER, 2005).

São notadas aproximações entre E4 e E6 em relação ao sentido da avaliação. E6 a enxerga como necessária para se medir, continuamente, o processo de ensino-aprendizagem. Ainda que o termo “medir” seja amplamente criticado atualmente, E6 diz que a avaliação é um processo que exige acompanhamento constante do aluno, afirmação pouco consistente.

Observem-se outros discursos acerca do que entendem os professores sobre *o sentido da avaliação*:

Contínuo, no sentido de acompanhar as etapas pelas quais eles [os alunos] passam para absorver novos saberes (E10, História do RN).

[...] fazemos um processo contínuo e aí eles mesmos dizem como aprenderam, o que aprenderam e eu vou fazendo anotação. Diariamente, eu faço as anotações do grau de dificuldade, do grau de aprendizagem dos alunos em relação às atividades (E11, Inglês).

Com relação aos alunos que estão errando com frequência ou que não estão conseguindo acompanhar a disciplina... Com essa questão vem o aprendizado, porque a gente tem que seguir pelo ditado “é errando que se aprende” (E13, Matemática).

É interessante observar que E10 (História do RN) afirma ser preciso “[...] acompanhar etapas na aprendizagem” – ou seja, respeitar as etapas ao longo do processo avaliativo –, considerando que “nem todos os alunos assimilam igualmente o processo de

aprendizagem, nem todos aprendem no mesmo momento”: uns aprendem mais rapidamente que outros, os quais necessitam de mais atenção por parte do professor.

Num dos trechos da entrevista com E11 (Inglês), pode-se ver a preocupação desse professor em dizer que a avaliação se dá de forma *contínua*, levando-se em consideração as dificuldades de aprendizagem apresentadas por cada um ao longo do processo de ensino, logo, do processo avaliativo. A lógica dessas falas circula em torno de que *o sentido da avaliação* é relacionado a uma avaliação mais permanente, ou seja, a uma avaliação em que o professor seja capaz de entender os alunos e situá-los em um contexto.

Não é a mesma, mas é interessante, a postura apresentada por E15 (Inglês), que relaciona a avaliação a uma proposta triangular: contextualizar, fazer e analisar.

O professor utiliza diversos discursos, diversas práticas e realiza diferentes ações. Assim, para se compreender o que ocorre na escola, deve-se antes “investigar, descobrir, pesquisar, construir, entender o conjunto de mediações” (CHARLOT, 2005, p. 63) que indiquem por qual(is) caminho(s) prosseguir. Nessa tentativa, nota-se que os entrevistados têm consciência de suas dificuldades cotidianas quanto a entender com mais clareza o real sentido de sua prática. É bom lembrar que o professor nem pode ser considerado herói nem vilão, apenas um sujeito que deve ser responsável pela profissão que exerce.

Nas falas dos professores entrevistados, os quais falam abertamente sobre o sentido da avaliação, há muitas clivagens e contradições no que diz respeito a determinados conceitos trabalhados por eles mesmos: “[...] a participação dele [do aluno] em sala de aula, se ele participa, se pergunta, se ele responde quando o professor questiona... então eu vejo a avaliação não como uma coisa isolada, mas aquilo que você está fazendo em sala de aula” (E16, Português/Literatura).

Na fala acima, a *participação* do aluno é considerada importante, o que revela uma tentativa de explicação sobre o que seja o desenvolvimento do sentido da avaliação. Para esse professor, ela não é dissociada de um processo em que o aluno seja artífice na construção de novos saberes. Vê-se, aí, o desejo de uma prática inovadora em sala de aula, corroborada pela seguinte fala: “[...] Percebe o desenvolvimento do aluno diante do reflexo apresentado por ele em sala de aula. Ou seja, a partir de sua fala, de suas exposições sobre os conteúdos apresentados” (E17, Química).

Em um nível semelhante ao da fala anterior, E17 (Química) entende que o momento para avaliar é aquele em que o professor *percebe o desenvolvimento do aluno*. Assim, afirma que a avaliação deve estar ancorada em bases pedagógicas construídas solidamente. Fica evidenciada uma ruptura com a forma tradicional de ensino. Isso leva a entender que o sentido dado pelo professor a *ensino e avaliação* está fundamentado em suas próprias experiências.

O sentido da avaliação é comentado por E16 (Português/Literatura), como estando intimamente ligado ao momento em que o aluno participa, se envolve nos debates e discussões: “[...] percebe-se o desenvolvimento do aluno diante do reflexo apresentado por ele em sala de aula. Ou seja, a partir de sua fala, de suas exposições sobre os conteúdos apresentados” (E16, Português/Literatura).

Esse professor descobre, paulatinamente, como ocorre a aprendizagem dos alunos, uma vez que os acompanha, como declara nesta passagem: “A gente tem que explorar o aluno. A partir de nossa primeira avaliação, a gente já busca interpelar o aluno, chamar para participar, buscando mais desempenho por parte dele” (E16, Português/Literatura). Assim, a avaliação parece romper com os modelos mais tradicionais de ensino.

Ora, se o sentido da avaliação é envolver o aluno, inseri-lo nos debates, por outro lado, é preciso entender que essas relações devem ser “construídas” pelo sujeito no

decorrer de sua escolaridade, para que ele possa interagir com os outros colegas, com o professor e, ao mesmo tempo, apropriar-se dos saberes que estão sendo transmitidos na escola. Só assim, ele poderá encontrar sentido para sua permanência na escola.

Em algumas falas sobre o sentido da avaliação chamam a atenção às preocupações didático-pedagógicas:

[...] a aproximação com o aluno, inserido no contexto escolar, facilitará na identificação de suas habilidades e dificuldades (E18, Física).

[...] desenvolve o método de avaliação contínua, onde procura trabalhar com os conteúdos relacionados aos temas transversais (E20, Educação Física).

[...] avaliação do aluno em todo seu processo avaliativo, que se dá de modo contínuo, que permite avaliar o aluno ao longo do processo, e não apenas no momento da prova (E21, Artes).

[...] avaliação contínua para avaliar os alunos ao longo do processo de ensino (E22, Inglês).

Os vários entrevistados – E18, E20, E21 e E22 – se aproximam da construção de um *habitus* pedagógico crítico. Eles veem a necessidade de se produzir um sentido para a avaliação, ancorados na concepção de avaliação contínua, mas com nuances diferentes.

O resultado apresentado pelas entrevistas merece atenção. Elas podem esclarecer se os professores são ou não agentes responsáveis pela implementação de um sentido avaliativo menos coercitivo. Há posicionamentos interessantes, em que se nota o intuito de dar à sala de aula uma nova feição. Mas isso somente é possível quando as atividades ou os conteúdos propostos ao aluno são compatíveis com suas expectativas de vida, quando ele encontra o verdadeiro *sentido* de aprender.

### **Avaliação, sentido e as contradições: idas e vindas dos discursos**

Percebe-se, acima, uma aproximação do sentido da avaliação à avaliação contínua. Para se compreender melhor o sentido da avaliação desenvolvida pelos professores, foi preciso inseri-los como sujeitos do processo educativo. Ou seja, a partir das falas, foi possível verificar como eles veem sua prática de sala de aula.

Aqui, chama-se a atenção para as pesquisas realizadas por Charlot (2005), sobre a relação do sujeito com o saber, pesquisas essas que buscam “[...]compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Assim, à medida que se vão estabelecendo relações no cotidiano do aluno, essa singularidade lhe possibilita interpretar o mundo e dar-lhe “sentido” de forma particular, nessa relação com o social, porque, segundo Charlot (2001, p. 28), “Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social”. Sendo assim, fica clara a importância da figura do professor em sala de aula, pois o aluno não aprende sozinho, não adquire o saber sem a intervenção do outro.

Pretende-se, nesta seção, entender *o sentido da avaliação* e as contradições existentes no sentido que o professor lhe dá. Novas tendências permitem que se pensem de outra maneira e de forma mais crítica os problemas escolares. As reflexões de Bernard Charlot ajudarão nas análises desenvolvidas a seguir.



Nas respostas, os entrevistados manifestam dificuldade de entender o que, de fato, seria o sentido da avaliação. Algumas vezes, eles demonstram preocupação em não parecerem tradicionais, anunciando, a todo instante, que praticam a avaliação contínua e respeitam as habilidades dos alunos.

O que parece ser o sentido da avaliação para alguns nem sempre corresponde a como entendem os demais entrevistados. É possível que a explicação para isso seja o fato de a escola seguir um modelo tradicional, cuja ferramenta principal é a prova, e, ao mesmo tempo, cobrar posturas diferenciadas do professor em sala de aula. Observem-se as falas a seguir:

Trabalhar com a interpretação de textos, uma vez que tem por objetivo *preparar o aluno para o vestibular*, ou seja, como vivemos em uma sociedade de consumo, procuro orientá-los das mais diversas formas (E22, Inglês). Avaliar é *estar medindo* o conhecimento constantemente, infinitamente, sem parar (E23, Educação Física). A participação do aluno durante a aula, exercícios para casa, trabalhos de pesquisa, seminários, redação sobre temas variados, trabalhos em grupo e a prova escrita, subdividida em questões objetivas e discursivas, pois necessitam para os concursos [...] (E26, História).

Um balanço do sentido da avaliação para os entrevistados revela, com frequência, a ideia de que, dentro do paradigma tradicional confeccionado pela história da escola, é possível pensar-se em outra forma de compreender o sentido de avaliar, embora os entraves sejam inúmeros, conforme afirmam E22 (Inglês), E23 (Educação Física), E26 (História) etc. Por exemplo: E22 se refere a: *preparar o aluno para o vestibular*. Certamente, ele tem alguma razão; porém, aí, aparece uma contradição da escola: ao mesmo tempo que o professor se vê como o sujeito que deve incentivar o aluno a ter uma visão crítica da realidade, ocupa-se em ministrar dezenas de horas de aula para que os alunos, ao enfrentarem o vestibular ou os concursos, obtenham aprovação.

E23 diz que a avaliação é também *estar medindo*. O “medir” é o *sentido da avaliação* para esse professor. Ele se empenha para desenvolver um bom trabalho. O curioso é que a escola, que tem em seu bojo elementos conservadores, cobra que seus professores sejam construtivistas.

Nas observações de E26, isso ainda está mais explícito. Ele diz que a avaliação é “subdividida em questões objetivas e discursivas, pois [os alunos] necessitam para os concursos [...]”. Cabe, aqui, destacar que tal contradição é fruto de um processo histórico da organização escolar. Nota-se, portanto, que a avaliação realizada por esses professores não é tradicional nem, muito menos, construtivista. Essa forma de avaliação passará a ser chamada de “avaliação tradicional-contínua”<sup>9</sup>.

As falas dos professores sobre o sentido da avaliação não são vãs: elas evocam também a conformidade com a realidade da escola, pois atestam que a escola tem resistido às mudanças, talvez porque tanto os professores como os diretores, coordenadores e outras autoridades educacionais tenham “medo” de perder o poder que exercem. Assim, a

---

<sup>9</sup> Chama-se “avaliação tradicional-contínua” aquela em que o professor, na tentativa de desvencilhar-se de elementos de uma pedagogia tradicional, não o consegue. Ele tenta praticar a pedagogia que ele mesmo classifica como contínua, porém não tem as bases epistemológicas e didáticas suficientes para exercer, no cotidiano, essa prática.

avaliação é tida como o momento em que culminam todas as ações de um período de ensino, seja uma semana de aulas, uma quinzena, um mês ou um bimestre.

Mas será possível o professor entender a avaliação de forma diferente da habitual? Será possível romper com a escola tradicional, no momento em que o seu papel está atrelado a várias contradições? Parece que não, pois, ao mesmo tempo em que os entrevistados apontam saídas, eles mesmos anunciam que o sistema é assim, que a sociedade é assim, que a escola é assim.

Dessa maneira, a avaliação naturalizada historicamente pelos professores e pela escola tem explicações mais ou menos diferenciadas, conforme atesta a investigação. Ainda que não se tenha investigado sobre o que pensam os alunos acerca do sentido da avaliação, pode-se entender que é preciso haver respeito mútuo entre professores e alunos para a produção de sentidos ao longo do processo avaliativo. Sem essa troca e essa sincronia pedagógica, os envolvidos caem em armadilhas centralizadoras e tipificam o *habitus* tradicional. Necessário se faz, portanto, o desenvolvimento das habilidades e competências (PERRENOUD, 2000) recomendadas pelos sistemas de ensino ao longo do processo histórico. A avaliação praticada por alguns acaba funcionando (ainda) como forte instrumento de controle educacional, conforme atesta esta fala: “Apesar das várias tentativas que tenho utilizado para ultrapassar o tradicional, vejo que é complicado, pois ainda sinto que a prova é um instrumento forte nesses momentos avaliativos” (E22, Inglês).

Embora esse entrevistado demonstre ter criatividade – o que foi percebido durante o contato com o mesmo – e tente romper com o modelo de ensino considerado tradicional, ele não enxerga, no momento, outra saída para avaliar mais sensata que a prova escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação aparece, nos discursos analisados, como um instrumento que objetiva verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objetivos propostos no contexto de ensino. Implícita e mascaradamente, entende-se a avaliação como algo que deve exercer o controle do conhecimento e, dissimuladamente, classificação.

Observou-se que o sentido da avaliação para os professores nas escolas pesquisadas é repleto de contradições, uma vez que ela ora é tida como um fim para se verificar se o aluno está capacitado a atender determinadas exigências das disciplinas, ora é concebida como forma de preparar o sujeito para a vida, ou mesmo para o vestibular ou o mercado de trabalho.

Os professores atribuem sentidos à avaliação por suas vivências, tendo a si mesmos como referência em suas experiências pedagógicas. Assim, conseguem colocar-se no lugar do aluno ao simularem uma situação de ensino, e indicar abordagens de ensino, criticar, dar sugestões, bem como identificar possíveis processos inovadores de avaliação.

Resumidamente, em relação ao sentido da avaliação para o professor de ensino médio, pode-se dizer o seguinte:

a. Os professores indicam várias possibilidades de sentido para avaliação. Uma nota introdutória que aparece em vários depoimentos é a palavra *innovar*. Eles dizem que, para dar um novo sentido a esse processo, é importante inovar, ou seja, é necessário dispor de um aparelhamento (laboratórios e algo atrativo) na escola e de maior apoio pedagógico.

b. O sentido da Avaliação, de acordo com as falas de alguns entrevistados, é entender a vasta trajetória percorrida pelo aluno em determinado período, saber como ele chegou a determinadas conclusões, entender seu raciocínio, ajudá-lo, descobrir com ele,

dentro de sua realidade, quais os meios ideais de se alcançar uma prática com uma boa teoria, e, desta, novamente ir para a prática, num ir e vir constante, criando caminhos, na tese, na síntese, na antítese e novamente na tese.

c. Em muitos momentos, pôde-se notar que o professor pensa que detém o poder na sala de aula e que pode tratar o aluno como quiser, esperando que ele cumpra suas obrigações, que não apresente problemas na aprendizagem e que a classe seja homogênea. Mas a realidade é diferente, quando entram em cena as pessoas, com diferentes histórias de vida, valores, motivações, expectativas e reações as mais variadas possíveis.

d. Pode-se notar que, para o professor do ensino médio, o *sentido da avaliação* está relacionado a uma concepção real que permeia as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, e a outra concepção, ideal, presente em seu imaginário. As respostas dos professores entrevistados revelam que a avaliação ainda ocorre na perspectiva de verificar se o conteúdo foi apreendido pelo aluno, pois centra-se nas respostas destes.

Nas respostas, os professores se distanciam, de certa forma, do aluno ao longo do processo de construção da avaliação. Fica, assim, comprometida a qualidade do ensino, frustrando, desse modo, o processo de avaliação, frustração essa, que nem sempre é entendida. Embora tente, o professor não participa concretamente da avaliação da aprendizagem, porque não dá sentido a ela.

Ora, mas, afinal, que *sentido* é esse? Para os professores entrevistados, a avaliação pode indicar caminhos a tomar, mas, no momento em que eles falam da nota, do mensurar, logo a nota aparece como inquietação predominante nos discursos. Parte deles não vê que também é de sua responsabilidade o fracasso da aprendizagem do aluno, atribuindo-o sempre ao próprio aluno.

As respostas dos professores revelam uma variedade de procedimentos interessantes – uso da tecnologia e tentativas de trabalhos interdisciplinares – com o intuito de acompanhar se há ou não aprendizagem. Porém, apesar das tentativas de romper com o paradigma classificatório, devido à naturalização histórica da avaliação, observa-se uma relação dual entre teoria e prática, além da existência de práticas excludentes e classificatórias. Isso significa que a percepção representada pelos professores indica práticas avaliativas bem mais convencionais que inovadoras e reafirma aspectos criticados e debatidos em trabalhos de vários autores consagrados.

Assim, as análises realizadas nesta pesquisa constataam que os professores têm opiniões divergentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar. Alguns não conseguem definir, nem mesmo explicar, a avaliação (explicitar o sentido dela). Muitos a veem apenas como verificação do conteúdo e a associam a diagnóstico, processo e mudança de metodologia. Na realidade, eles estão se referindo ao diagnóstico do conteúdo que “caiu na prova”, ao processo da prova e à mudança de metodologia da prova. Nesse sentido, foram encontradas várias falas. Ora, nada impede que a avaliação seja (também) verificação, mas ela é mais que isso.

e. Por fim, o balanço realizado sobre *os sentidos atribuídos pelo professor à avaliação* mostra que esses sentidos são de natureza contraditória e individualizada, pois não há um debate coletivo e amplo com propósitos de concreção epistemológica; os debates são embrionários e os discursos isolados. Vê-se que a escola atua como instituição. Essa ausência de laços mais planejados, capazes de envolver docentes e todo o corpo escolar no rompimento de posturas tradicionais da escola e do professor, inviabilizam, sem dúvida, o espaço escolar de suportar os desafios da contemporaneidade que penetram na escola e, conseqüentemente, na prática do professor.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. R. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V. & da SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*, v. 2. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

ALARCÃO, I. & SÁ CHAVES, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In: TAVARES, J. (Org.). *Para intervir em educação*. Aveiro: Edições Cidine, 1994. p. 201-232.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

BERGER, M. A. *Avaliação da aprendizagem: mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno?* Aracaju: Ed. UFS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CAPPELETTI, I. F. (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1999. p. 53 - 104.

CHARLOT, B. *A Relação Com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Portugal: Legis editora, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORREIA, José Alberto. Dispositivos e disposições na Formação de Adultos: A dinâmica da formatividade. *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga, 1992.

\_\_\_\_\_. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA, 1989.

DEMO, P. Desafios da democracia e a escola. Belo horizonte: *Revista Presença pedagógica*. V. 4, n.º 21 - maio-junho/1998, p. 18 - 27.

ESTEBAN, M. T. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DPA, 1999. p. 7 - 28.

FILHO, G. *A educação brasileira no contexto histórico*. 2. ed. Campinas, São Paulo. Alínea, 2004.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 301-327.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

HOFFMAN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora*. 23. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

- GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DPA, 1999. p. 29 - 49.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- ISKANDAR, J. I. *Normas da ABNT: Comentadas para trabalhos científicos*. 2. ed. rev. e atual. Curitiba/PR: JURUÁ, 2007.
- LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. “Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo”. *Revista Pensar a Prática*. 1:1-21, jan./jun.1998. Disponível em: [www.ufg.br/index.php/fef](http://www.ufg.br/index.php/fef) . Acesso em: 17 fev. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 130-131, maio/ago.1996. p. 26-29.
- LÚDKE, M; MEDIANO, Z (Coords.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- LÚDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliações em educação*. Lisboa: Educa, 1992. p. 155-173.
- RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor. Profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre, 2004.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Associados, 1986.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VASCONCELOS, C. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança*. São Paulo: Libertad, 1998.
- ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.
- \_\_\_\_\_. Teacher socialization. In: HOUSTON, R. W. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.

\_\_\_\_\_. Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del professor: Tendências actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madri: Narcea, 1988.