

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO: um estudo da
percepção dos discentes de um curso pedagogia**

MARIA SIMONE FERRAZ PEREIRA

**CAMPINAS/SP
2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO: um estudo da percepção dos
alunos de um curso de pedagogia**

Autora: Maria Simone Ferraz Pereira
Orientadora: Mara Regina Lemes De Sordi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Maria Simone Ferraz Pereira** e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P414f Pereira, Maria Simone Ferraz
Formação de professores e avaliação : um estudo da percepção dos
discentes de um curso de pedagogia / Maria Simone Ferraz Pereira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Mara Regina Lemes de Sordi.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Formação de professores. 2. Avaliação educacional. 3. Educação. 4.
Trabalho pedagógico em equipe. I. Sordi, Mara Regina Lemes de. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-288-BFE

Título em inglês: Formation of teachers and evaluation: a study of the perception of the learning of a pedagogy course

Keywords: Teachers formation ; Educational evaluation ; Education ; Pedagogical work in team

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Profa. Dra. Margarida Montejano da Silva
Profa. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos
Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Data da defesa: 29/05/2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : msimone@netsite.com.br

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo apoio afetivo e emocional essencial na trajetória que escolhi percorrer. Mesmo sem muitas vezes entender meus propósitos, aceitar as minhas escolhas, entender a minha ausência e incentivar a caminhada.

Em especial, para:

Meu querido pai Cícero José Pereira (In memória)
Da escola da vida, meu maior mestre.
Das conquistas, meu maior torcedor.
Dessa incursão no mestrado, meu incentivador.

Presença marcante em minha trajetória acadêmica, mas que, bem no meio dessa caminhada, teve que se ausentar e, ainda assim, me ensinou que “tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo dos céus”.

(Eclesiastes 3: 1)

E por isso, precisamos entender que “o valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem” (Fernando Pessoa).

Minha mãe *Glória e Dindinha* (avó)

"Amai para entendê-las!

Pois só quem ama pode ter ouvido capaz de ouvir e de entender estas."

(Olavo Bilac)

Minhas irmãs *Celene, Dâmares e Débora* e irmãos *Cícero e Leandro* "Em cada um de nós há um segredo, uma paisagem interior com planícies invioláveis, vales de silêncio e paraísos secretos (...) O essencial é invisível aos olhos, só se vê com os olhos do coração". (Exupéry)

Anny, Gustavo, Isabella e Breno meus sobrinhos queridos:

Para vocês "Tenho em mim todos os sonhos do mundo" (Fernando Pessoa)

"Disseram-me que sonhar era ingênuo. E daí? (*Se*) nossa geração não quer sonhar, pois que sonhe a que há de vir" (Oswaldo Montenegro).

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho foi possível graças à presença fundamental de algumas pessoas.

Deus, que durante as lutas e dores constantemente trouxe à minha memória o renovo para a esperança.

Valéria e Haroldo Resende nossas reflexões, desencantos e esperanças sobre a educação me incentivaram, encorajaram e reacenderam em mim o desejo de conhecer um pouco mais o campo da avaliação. Além disso, me fez lembrar que “a amizade nasce no momento em que uma pessoa diz para outra: “O quê? Você também? Pensei que eu fosse o único!” (C.S. Lewis)

Olenir Maria Mendes com você aprendi o que disse Guimarães Rosa: “mestre não é só quem ensina; mas quem, de repente, aprende. Também compreendi que “há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam um ano e são melhores. Há os que lutam muitos anos e são muito bons. Porém, há os que lutam toda a vida. Esses [como você] são os imprescindíveis” (Bertolt Brecht). Obrigada pela amizade e solidariedade demonstradas incondicionalmente durante toda nossa trajetória.

Mara Regina Lemes De Sordi sua competência, profissionalismo e sensibilidade possibilitaram orientações precisas e indispensáveis, principalmente nos momentos em que tudo parecia tão escuro, eu me silenciava e ‘corria para meu deserto’. Ao longo desse período compreendi que “o que torna belo o deserto é que ele esconde um poço em algum lugar” (Exupéry).

Professores e colegas integrantes do LOED – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos, especialmente ao Professor Luiz Carlos de Freitas. Suas aulas, discussões e reflexões me ajudaram a descobrir que “não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar” (Thiago de Melo).

Ivana Dantas, “amigo é coisa para se guardar debaixo de sete chaves, dentro do coração (...) no lado esquerdo do peito (...)” Obrigada pelo ombro, pelo ouvido atento e pela ajuda desinteressada... Simplesmente pela virtude de ser amiga!

Lúcia Valente, Viviane Santana, Regina Sayão e Jacques Miranda “um amigo fiel é um abrigo seguro; quem o achou descobriu um tesouro” (Salomão). ‘Descobrir’ vocês nesse período foi muito bom!

Maura Maria Morita Vasconcellos agradeço as contribuições, carinho e atenção com que avaliou meu trabalho por ocasião da qualificação e da defesa.

Márcia Andréia e Leandro agradeço pela disponibilidade e solidariedade que me socorreram nos pequenos e grandes apuros dessa caminhada.

Às amigas e colegas do GEPAE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Escolar, da Universidade Federal de Uberlândia, pela amizade e pelos momentos de reflexão, troca de informações sobre a temática da avaliação.

Margarida Montejano pela atenção, sugestões e orientações por ocasião da defesa.

Por fim, agradeço aos vários alunos que, mesmo não fazendo parte diretamente dessa pesquisa, por meio dos questionamentos, indagações, críticas e sugestões feitas ao longo das várias aulas ministradas, me fizeram aproximar um pouco mais dos limites e possibilidades da profissionalização docente.
Sou extremamente grata a cada um de vocês!

RESUMO

Objetivamos, com essa pesquisa, conhecer como os alunos de um curso de Pedagogia compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem e verificar se existem focos de tensão nessas vivências. Realizamos um estudo de natureza teórico-empírico e utilizamos como técnica de investigação a entrevista semi-estruturada. Constatamos que a concepção dos formandos do curso de Pedagogia sobre avaliação relaciona-se diretamente ao trabalho que se desenvolve no interior da sala de aula, em uma perspectiva que supera a avaliação classificatória, instrumento típico da concepção tradicional de ensino, na qual a nota determina o nível de aprendizagem dos alunos. Durante a pesquisa, os sujeitos se restringiram a entender a avaliação apenas como um processo abrangente que implica uma reflexão crítica sobre a prática e, por isso, não explicitaram uma perspectiva mais sociológica da avaliação. A maioria dos sujeitos pesquisados apontou a contradição presente entre a teoria e a prática avaliativa vivenciada como um dos grandes problemas da formação. Ao denunciarem esta contradição, apontam para a superficialidade dessa discussão na relação com os objetivos da instituição e também com os objetivos do ensino. O estudo evidencia a necessidade da compreensão da auto-organização como princípio importante para a formação da consciência crítica dos alunos; a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição; a compreensão da relação avaliação/formação como categoria fundamental que concebe a escola não apenas como local de transmissão de informações, mas como local que deve garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários à participação sócio-política e como resistência à exclusão educacional/social.

Palavras-chave: Formação de Professores, Avaliação Educacional, Educação, Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

Our objective with this research was to know how the students of a Pedagogy Course understand and undertake the learning evaluation and also to verify if there are tension focuses in these undertakings. We realized a study of theoretic and empiric nature, using semi-structuralized interview as inquiry technique. We've evidenced that the conception of the college students of Pedagogy Course about evaluation becomes related directly to the work that they develops in the interior of the classroom, in a perspective that surpasses the classificatory evaluation, a typical instrument of the traditional education conception, in which the note determines the level of students learning. During the research, the subjects restricts to understand the evaluation justly as an including process that implies a critical reflection on the practical and, therefore, they not explicit a more sociological perspective of the evaluation. The majority of the searched subjects pointed the present contradiction between the evaluative theory and the practice undertaken as one of the great formation problems. When they denounced this contradiction, they points to the superficiality of this quarrel in the relation with the objectives of the institution and with the objectives of teaching. The study evidences the necessity of the self-organization understanding as important principle for the critical conscience formation of the students; the reflection on the pedagogical work of the institution organization; the understanding of the relation evaluation/formation as basic category that conceives the school not only as local of information transmission, but as local that it must guarantee the access to the scientific knowledge, which is necessary to the social and political participation an as resistance to the educational/social exclusion.

Key Words: Teachers Formation, Educational Evaluation, Education, Pedagogical Work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO: realidade, complexidade e possibilidades.....	8
1.1 – Tendências atuais para a formação de professores: conflito de lógicas?.....	9
1.2 – Formação de professores e os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: elementos para reflexão.....	21
1.3 – A avaliação: campo de pesquisa.....	29
1.4 – Formação de professores e avaliação: a busca pela interlocução	38
CAPÍTULO 2: O CONTEXTO DA PESQUISA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	48
2.1- O curso de Pedagogia: um breve olhar para o contexto da pesquisa.....	48
2.2 – Metodologia: opções para construção do caminho.....	57
CAPÍTULO 3: OS ELEMENTOS APONTADOS PELA PESQUISA...	69
3.1 – A avaliação no projeto político pedagógico do curso e nos planos de curso..	70
3.2 – Os discentes do curso de Pedagogia: caracterização dos sujeitos.....	74

3.3 – A visão dos alunos acerca da avaliação no curso de pedagogia.....	77
3.4 – O discurso sobre a prática avaliativa no curso de pedagogia: o aprendido e o ensinado.....	82
3.5 – A vivência avaliativa: um olhar para o cotidiano do curso.....	88
CAPÍTULO 4: FORMAÇÃO DOCENTE: encontros e desencontros no campo da avaliação.....	98
4.1 – A boa avaliação sob a ótica dos formandos do curso.....	99
4.2 – O significado da avaliação na organização do trabalho pedagógico.....	107
4.3 – Avaliação: desafios e dificuldades na formação docente.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXO.....	147

INTRODUÇÃO

“Moço eu estou aqui nesse negócio de catar pedras faz bem uns cinquenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê coragem? Cada um tem que viver procurando alguma coisa. Tem quem procure paz, tem quem procure briga. Eu procuro pedras. Mas foi numa dessas noites da minha velhice que entendi porque nunca larguei disso: só a gente que garimpa pode tirar estrelas do chão”.

(Fernando Azevedo)

Na reflexão sobre a avaliação e na inquietação sobre como se aprende o que se ensina na formação docente, deparamo-nos com a seguinte problemática: como os alunos do Curso de Pedagogia compreendem e vivenciam a avaliação da aprendizagem? Existem focos de tensão quanto às avaliações vivenciadas no curso?

Um breve resgate de nossa trajetória acadêmico-profissional permite explicitar os principais motivos que nos impulsionaram a estudar essa temática. O interesse em investigar essa relação surgiu no decorrer de nossa permanência como graduanda do curso de Pedagogia e como profissional da rede pública e particular do Ensino Fundamental. Durante esse período, sempre nos deparamos com a questão da avaliação, entendendo-a como uma prática indispensável ao processo de escolarização que, por ser elemento essencial, intrínseco e constituinte de todo fazer humano, não se restringe à escola e incorpora conteúdos éticos, valores e significados sociais.

Ao longo da graduação, vivenciamos momentos de reflexão teórico-metodológicos que intensificaram o interesse pela temática. Durante vários momentos, nos questionamos se as reflexões dos autores que se dedicam ao estudo da avaliação da aprendizagem apareciam no cotidiano dos profissionais responsáveis pela formação acadêmica, já que muitas vezes evidenciamos concepções e ações totalmente presas a um sistema puramente classificatório.

Ao assumirmos atividades docentes na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia, a problemática concreta da avaliação em seus propósitos e métodos fez-se presente,

traduzindo-se em dúvidas e angústias vivenciadas nos planejamentos educacionais, no convívio escolar com os alunos e nas conversas informais com as colegas professoras.

Mais tarde, trabalhando em outra escola, também como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cuja proposta se pautava no Construtivismo, foi possível constatar uma contradição entre a filosofia de trabalho defendida por essa escola e a prática avaliativa de muitos profissionais. Era comum ver os alunos angustiados e ansiosos em dias de provas, preocupados em decorar as lições para a obtenção de boas notas. Em relação aos professores, as falas frequentemente enfatizavam que a nota não era o mais importante; no entanto, a prática denunciava uma incoerência em relação ao discurso quando organizavam as atividades visando à construção do pensamento e, na hora de avaliar a aprendizagem, usavam instrumentos que apenas quantificavam a nota.

Frente a tais situações, questionávamos se a busca da aprovação e o obsessivo apego à nota, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, não se sobrepunham ao verdadeiro sentido da avaliação, ou seja, redimensionar as ações docentes e discentes com o objetivo de garantir o verdadeiro aprendizado dos alunos e permitir a auto-avaliação e a reorganização do trabalho docente sempre que necessárias.

Ao cursarmos a pós-graduação *lato sensu* – “Educação Escolar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (1999) – o interesse pela temática da avaliação se intensificou e resultou em um projeto de pesquisa que buscou entender os significados do termo avaliar e como a compreensão de uma concepção emancipatória de avaliação (SAUL, 1998) poderia diminuir a lacuna entre as propostas educacionais e a concretização das mesmas.

A partir deste trabalho, estabelecemos contato com uma literatura que versa sobre a avaliação e discute a questão no enfoque da avaliação da aprendizagem. Por meio do rastreamento bibliográfico, do contato com autores como Vasconcellos (1994), Hoffmann (1993), Luckesi (1995), Romão (1998), Saul (1998), foi possível perceber que as discussões se apresentam sob duas abordagens predominantes, a saber: de um lado a concepção de avaliação autoritária, que a concebe como um mecanismo classificatório, seletivo, meritocrático, punitivo, coercitivo e excludente e, de outro, a concepção crítica que visa à superação da mera verificação, pois a entende como formativa, dialógica, inclusiva, mediadora, diagnóstica e processual. Essas abordagens, de fato, revelam perspectivas específicas de avaliação do ponto de vista do conceito, do conteúdo e das práticas avaliativas.

No desenvolver do estudo, constatamos que as produções realizadas e publicadas nas últimas décadas opõem-se ao modelo tradicional de avaliação por compreendê-lo, em linhas gerais, como pelo menos um dos resultantes do fracasso escolar e da exclusão educacional. Contudo, imersa no cotidiano escolar, identificamos muitas práticas educacionais que, embora buscassem fundamentação na concepção crítica, reforçaram ações avaliativas calcadas na concepção tradicional de ensino e avaliação.

Nesse período, começamos a participar, na Universidade Federal de Uberlândia, do GEA (Grupo de Estudos em Avaliação), hoje GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Escolar). Esse grupo, desde o início de sua formação, pretendia discutir, estudar e pesquisar a produção teórica sobre avaliação educacional. Por intermédio desse grupo, ampliamos o interesse em conhecer os conceitos da avaliação bem como seus significados.

Assim, ao longo da formação-atuação, acumulamos os seguintes questionamentos: a elaboração de instrumentos adequados é suficiente para resolver os dilemas avaliativos? É possível, durante o processo avaliativo, resguardar os alunos da subjetividade do professor? Quais as conseqüências dessa subjetividade? Como os alunos aprendem a avaliação a que são submetidos? Como a avaliação acontece no interior da sala de aula? Que tensões aparecem nesses espaços de formação de professores? Os formadores consideram o fazer avaliativo como uma prática político-pedagógica com desdobramentos em nível social? Estão os(as) professores(as) conscientes dessa importância?

Na ânsia de encontrarmos respostas às nossas inquietações, nos deparamos com a seguinte definição: “a avaliação é, dentre os elementos que constituem o processo de ensino, aquele que mais retrata uma concepção teórica de educação e que, por sua vez, traduz uma concepção de sociedade” (SORDI, 1993, p. 65). Por conseguinte, enveredamos por um novo caminho: compreender como essa discussão aparecia nos cursos de formação de professores e em que medida a vivência da avaliação no período da formação influenciava na formação docente. Novos questionamentos, nesse processo, se somaram aos primeiros: a escola, nessa sociedade capitalista, organiza seus currículos a serviço de que grupo social? A avaliação discutida/vivida nos cursos de formação retrata que concepção de educação/sociedade?

Prosseguimos esse trabalho com o levantamento bibliográfico, agora objetivando notar como a temática formação/avaliação vinha sendo tratada pela literatura. Ao acessarmos as produções, pudemos perceber que existem muitas fontes sobre o tema “formação de professores” e sobre “avaliação”; contudo, ainda há uma dicotomia na exploração de cada um desses assuntos,

acentuando a discussão em um enfoque instrumental. Hoffmann (1998) e Ludke (2001), ao discutirem a relação avaliação/formação, apontam que as pesquisas sobre avaliação ainda permanecem distantes do cotidiano escolar, pois não são capazes de fundamentar as ações docentes para a superação de práticas pontuais de exame, tão comuns na realidade escolar.

Ludke (1997) reforça essa lacuna ao dizer que no ensino superior a avaliação ainda permanece como uma área de pouco conhecimento e baixa produção. São poucos os envolvidos (professores e alunos) que se dispõem a refletir, analisar, estudar e se preparar para lidar com os problemas presentes no cotidiano escolar, principalmente da avaliação do processo ensino-aprendizagem.

O conhecimento dessa realidade e os questionamentos acumulados até então reforçaram a necessidade de aprofundar um pouco mais as reflexões e se materializaram nesta dissertação, que tem como objeto de análise a relação entre a avaliação da aprendizagem e a formação; em outras palavras, nos propomos a investigar como os alunos de um curso de formação apreendem a avaliação da aprendizagem, uma vez que a formação de professores pode contribuir para o encaminhamento teórico-prático de novos profissionais da educação.

Em linhas gerais, nos propusemos avaliar a avaliação da aprendizagem ensinada/aprendida em um curso de Pedagogia de uma instituição pública de nível federal. E, na busca de investigar esta relação, estabelecemos alguns objetivos específicos. A saber, identificar a lógica da avaliação presente no Curso de Pedagogia; conhecer as concepções dos alunos acerca da avaliação e compreender as contradições presentes na realidade da formação de professores no que se refere à categoria da avaliação.

Para isso, fez-se necessária a realização de estudos referentes à produção teórica sobre a formação e sua relação com a avaliação. Neste sentido, por intermédio do levantamento bibliográfico realizado em teses e dissertações voltadas para o estudo da avaliação no Ensino Superior, tivemos acesso a 10 pesquisas desenvolvidas no final do século XX (década de 1990) e nos primeiros anos do século XXI, materiais que nos possibilitou perceber como a complexidade da avaliação e da formação de professores tem se acentuado nos últimos anos, tematizando cada vez mais pesquisas em diferentes abordagens que procuram investigá-las em suas dimensões micro e macrossociais.

A esse propósito, Sordi (1993), Bassani (1995), Barreiro (1996), Machado (1996), Cardoso (1996), Camargo (1996), Bittencourt (2001), Romanowski (2002), Elicker (2002) e Chaves (2003) são alguns dos estudiosos que desenvolveram pesquisas sobre essa temática e que

permitiu o aprofundamento da análise sobre avaliação no Ensino Superior.

Na análise dos trabalhos relacionados acima, constatamos muitas tentativas de construção de uma pedagogia que prima pela formação de cidadãos, sujeitos da vida social. Por outro lado, percebemos em nossa pesquisa que tal finalidade não tem sido compactuada por todos em nossa sociedade. Por conseguinte, ao longo desta, sentimos necessidade de compreender como as pesquisas educacionais têm tratado a formação de professores no Brasil. Nessa busca, percebemos que, de um lado, ela tem incorporado, nos últimos anos, cada vez mais os discursos da pedagogia internacional, especificamente a estadunidense e a européia. Autores como Schön (1995), Zeichner (1995), Giroux (1986), Contreras (2002) se destacam na organização dos currículos de formação que tem como eixo norteador a prática docente. Uma das grandes justificativas é que os problemas educacionais não são de natureza teórica e sim prática. Em linhas gerais, estes autores defendem que as transformações podem ocorrer a partir do interior da escola; enfocam o professor como o grande responsável pela implementação das mudanças necessárias para alcançar uma escola de boa qualidade.

Por outro lado, a literatura acadêmica publicou um vasto material tecendo diversas críticas à concepção de formação de professores presente nas políticas atuais. Assim, a questão da formação ressurgiu como tema bastante debatido, representando a concretização de ideologias expressas tanto nas políticas quanto no movimento de resistência das organizações sindicais da classe trabalhadora. O material produzido pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE muito contribuiu para a compreensão dessa discussão, porque ao longo de mais de 20 anos a ANFOPE vem denunciando os propósitos incorporados nas políticas de formação de professores implementadas pelos governos e, em seu movimento, vem construindo propostas que dêem respostas mais sólidas à formação de professores e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Na busca de uma visão alternativa do trabalho pedagógico e em contraposição aos projetos de formação de professores restritos a uma perspectiva de formação prática, que estão ocorrendo na atualidade, encontramos em Pistrak (2003) contribuições para uma formação embasada em uma proposta teórica com abordagem mais ampla que além das questões pedagógicas, envolve o processo de construção de uma nova sociedade, ou seja, prima por uma formação social em que, “cada um com suas práticas, estudos e reflexões, e também algumas polêmicas entre si, ajudaram a construir o que hoje se conhece na história como uma pedagogia

socialista: uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social” (PISTRAK, 2003, p. 8).

Para Tragtenberg (2001), Moisei Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) foi um seguidor das idéias políticas e pedagógicas de grandes educadores e pedagogos ligados ao projeto de sociedade socialista como Pavel Blonsky, Nadéjda Krupskaja e Vassili Lunatcharsky. Responsável por um projeto revolucionário no campo educacional na antiga União Soviética suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir de sua própria prática de professor e militante socialista, tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 1920. Defendemos o argumento de que apesar de pouco conhecido em nossos espaços de formação, é um autor de referenciais teóricos importantes, já pela forma de pensar uma escola diferenciada da escola capitalista; isso nos fornece elementos para pensar a formação do professor em uma abordagem mais ampla de formação social e o papel da avaliação nessa formação.

Por fim, em Freitas, L. C. (1995), buscamos parâmetros teórico-metodológicos para pensar a avaliação que acontece no interior dos espaços de formação. Uma avaliação que possui múltiplas facetas e tem muitos significados se mostra de variadas formas e pode cumprir ou ocultar finalidades diversas. Encontramos, nesse autor, elementos para compreender a avaliação como uma categoria do processo pedagógico que, para ser compreendida ou mesmo desvelada, é tratada no conjunto do funcionamento escolar e, por isso, não pode ser estudada apenas como uma questão técnica e fragmentada. Portanto, entendemos que para compreender o fenômeno avaliativo precisamos ter clareza da sociedade em que vivemos, do papel da educação nessa sociedade, do que é e para que serve a escola e, finalmente, das nossas concepções de ensino e de aprendizagem.

Assim, desenvolvemos nossa pesquisa e organizamos nosso estudo em quatro capítulos.

No primeiro, para compreender a avaliação na relação com a formação de professores, realizamos um estudo bibliográfico que teve como princípio o entendimento da avaliação nas atuais condições históricas e sociais diretamente relacionadas aos objetivos da escola capitalista. A partir desse estudo, construímos um quadro teórico que nos orientou durante toda a pesquisa, principalmente na análise dos dados.

No segundo capítulo, apresentamos o caminho metodológico e o contexto de realização da pesquisa. No sentido de caracterizar nosso estudo, mostramos em que bases teóricas

se respaldaram nossas opções, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados na coleta de dados e o recorte que fizemos ao trabalhar com o curso de Pedagogia da universidade campo de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados com o objetivo de explicitar como os alunos vivenciaram e, por consequência, como entenderam a avaliação no curso de Pedagogia pesquisado, durante sua formação. Para tanto, inicialmente, mostramos como a avaliação aparece no projeto político pedagógico do curso e nos planos de curso. Em seguida, caracterizamos os formandos do curso de Pedagogia, sujeitos de nossa pesquisa. Depois, por meio das respostas sobre a boa avaliação, mostramos a percepção dos alunos sobre a temática. Ao trabalharmos com as aprendizagens significativas sobre avaliação na teoria e na prática mostramos as práticas avaliativas vividas e idealizadas. Por fim, mostramos, na percepção dos alunos, a vivência da avaliação no curso.

No quarto capítulo, por meio das concepções dos alunos, buscamos identificar a lógica da avaliação presente no Curso e a influência dessa lógica em sua formação, bem como refletimos sobre os encontros e desencontros presentes na realidade da formação de professores no sentido de compreender as contradições no que se refere à categoria da avaliação.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais trazendo uma reflexão sobre a dimensão política da relação formação/avaliação no sentido de apontar perspectivas para uma prática docente humanizadora.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO: realidade, complexidade e possibilidades

*Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação.
(Connell, 1995).*

Neste capítulo, temos por objetivo discutir a avaliação na relação com a formação de professores. Para tanto, partimos do entendimento da avaliação nas atuais condições históricas e sociais e inicialmente realizamos um estudo com o intuito de refletir sobre as tendências atuais para a formação de professores, destacando, de um lado, teóricos que defendem a formação docente embasada em princípios relacionados a uma epistemologia da prática e de outro lado, os educadores que têm lutado por uma formação embasada na sólida formação teórica.

Em seguida, refletimos sobre os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak como uma alternativa para repensarmos alguns princípios para a formação de professores. No terceiro momento, apresentamos uma síntese das teses e dissertações estudadas delimitando assim, o campo da pesquisa, ao seja, mostrando como o tema vem sendo discutido nos espaços do Ensino Superior. Por fim, buscamos um diálogo mais direto entre formação de professores e avaliação. Nesse momento, ressaltamos a necessidade desses espaços não terem a avaliação como elemento restrito à definição da aprovação/reprovação, mas um aspecto central no eixo de formação teórico-prático.

1.1 – Tendências atuais para a formação de professores: conflito de lógicas?

Ao tratarmos da avaliação na formação de professores, não podemos analisá-las sem relacioná-las às políticas educacionais, bem como às condições nas quais os homens produzem e definem suas relações sociais de produção; nesse caso, o modo de produção capitalista.

Segundo Marx (1983), o capitalismo é um modo de produção que tem a necessidade de fragmentar todo tipo de relação social, pois assim garante o controle, a maximização do lucro e a supremacia ideológica. A fragmentação das relações sociais, conseqüentemente, permite a expropriação dos conhecimentos referentes ao processo de produção.

Importante destacar que essa compreensão faz-se relevante por nos inserir em um sistema social real, com suas correspondentes exigências. É nessa lógica que o conhecimento é produzido e consumido. Sendo assim, um estudo sobre avaliação que, no nosso caso, se dá no âmbito da formação de professores, compromete-se a indicar com o que nos filiamos, ou seja, não pode prescindir de um projeto histórico que desvele as condições materiais produzidas e, principalmente, estabelecer as bases para sua superação, contrapondo-se ao projeto capitalista.

Nossas questões, nossos projetos históricos precisam indicar com o que nos comprometemos, pois é a partir dessa definição que emergem as diversas maneiras para se organizar a escola, para se entender sua função social e sua finalidade. Salienta-se, a propósito, que, de acordo com o projeto histórico que assumimos, temos diferentes formas de compreender a função da educação, da escola e da formação de professores.

A compreensão da função da formação de professores, do lugar da avaliação nesse processo de formação da educação como um todo está diretamente relacionado ao projeto histórico assumido. Freitas, L. C. (1997) entende por projeto histórico a delimitação do tipo de sociedade que se quer construir e as formas de luta para a concretização desta concepção, elaboradas a partir de uma análise da conjuntura política atual.

Optamos por um projeto histórico assumido pela construção de uma sociedade que não se justifica no princípio da injustiça, da desigualdade social e da desumanização, mas que tenha como princípio de formação a humanização; em outras palavras: que não compactue com a desigualdade nem acentue a miséria, a opressão e a expropriação de uma classe sobre outra: “Uma formação baseada na cooperação e na dialética das relações do ser com a natureza, do

indivíduo com a sociedade, com o trabalho e com os outros indivíduos” (PEREIRA; MENDES, 2004, p. 74).

Nas sociedades dualizadas, a exclusão é praticamente imperceptível, posto que, de tão comum em nosso cotidiano, passou a ser vista como algo natural, próprio da capacidade de cada indivíduo. Um projeto que se compromete com a oposição a essa lógica não pode aceitar a normalização das desigualdades; para isso, assumimos a seguinte posição de Gentili (2005, p. 29):

a possibilidade de reconhecer ou perceber acontecimentos é uma forma de definir os limites sempre arbitrários entre o “normal” e o “anormal”, o aceito e o negado, o permitido e o proibido [...] invisibilidade é a marca mais visível dos processos de exclusão neste milênio que começa. [...] A exclusão e seus efeitos estão aí. [...] Entretanto, a exclusão parece ter perdido a capacidade de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade. Nos “outros” e em “nós outros”.

Acreditamos que a formação real deve partir da reflexão em que se encontra inserida e que pensar a formação docente nessa realidade social é entender que a educação encontra-se atrelada a condicionantes históricos que, por sua própria gênese, faz uso de princípios que dificultam a concretização de propostas educacionais comprometidas com a inclusão dos excluídos. Defender propostas includentes sem considerar que historicamente a sociedade capitalista se desenvolveu atrelada às lutas e conflitos de pelo menos duas classes sociais distintas e antagônicas, é negar que essas classes estabelecem entre si relações de opressão/subordinação/exploração que possibilitam a consolidação e perpetuação do projeto capitalista.

Para Bourdieu (2001), a estratificação social da base para a construção do capital social, econômico e cultural e define a forma de participação de cada grupo nas várias instâncias sociais, dentre aquelas que contribuem para passar e reforçar os projetos de manutenção e fortalecimento da sociedade capitalista encontra-se a escola. A escola, em razão desse processo, é uma instituição social produto de uma determinada época histórica. Surgiu com o advento do capitalismo com o objetivo específico de inculcar nas novas gerações a ideologia dominante, isto é, foi criada para fazer passar o projeto capitalista de sociedade e, também, contribuir para sua formação. Nesse sentido, podemos afirmar que ela não é um espaço neutro e muito menos ingênuo. Incorpora em seu funcionamento valores, crenças, promessas e práticas sociais e recebe influências que objetivam o modelo social hegemônico. Porém, a partir da compreensão do real,

pode interferir na sociedade, de forma a redirecioná-la com vistas a sua transformação. Em Freitas, L. C. (2003, p. 17), encontramos elementos para entender que

A escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade. Ela tem um papel a jogar na formação do aluno, mas esse papel não pode ser visto de forma ingênua, como se a escola tudo pudesse. Há limites sérios impostos de fora para dentro.

Enguita (1989) revela que as relações de educação são intimamente ligadas às relações sociais de produção capitalista, pois a lógica hegemônica presente na sociedade capitalista está posta também na escola. A compreensão dessa lógica possibilita a mobilização concreta no sentido de buscar condições para a superação das contradições sociais. Essas ações podem se dar pela inclusão, pela soma de pequenas ações, de pequenas mudanças, que são históricas e, por isso mesmo, não imediata. A clara compreensão dessa realidade representaria o eixo teórico-prático da formação do professor que, tendo como objetivo central a formação sócio-político-pedagógica, constitui-se como agente mobilizador do processo de formação e transformação social (PEREIRA; MENDES, 2005).

De acordo com Brandão (1981, p. 83-84), “pessoas educadas são agentes de mudança, promotores do desenvolvimento, e é para torná-los mais do que cultos, agentes, que a educação deve ser pensada e programada”. Por conseguinte, a escola se constitui como um importante espaço de formação; e ao garantir ou não o conhecimento essencial à vida em sociedade, prepara o aluno, de alguma forma, para assumir adequadamente seu papel, suas funções dentro do ambiente de trabalho ou contribui para que ele desenvolva uma compreensão dialética da realidade social e das relações estabelecidas nessa sociedade; evidentemente, desde que tal projeto seja minimamente alcançado, que haja alguma concordância entre os objetivos pedagógicos e o exercício escolar.

De acordo com Gentili (2005), o século XX conheceu, nos últimos anos, uma avalanche de reformas que mudaram leis e normas que regulamentam o funcionamento no campo educacional latino-americano, redefinindo-se os sistemas escolares quanto à organização da escola, os currículos, a formação docente e os processos de avaliação. Essas reformas, de certa maneira, têm contribuído com um processo de achatamento das ações pedagógicas. Na década de 1990, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais que repercutiram em todos os setores da sociedade. No âmbito da educação, as várias ações revelaram o descompromisso do

Estado com o financiamento da educação pública, gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino. Tal descaso apontou a subordinação do Brasil às exigências impostas pelo Banco Mundial e pela lógica de mercado vigente.

No bojo dessas discussões, a escola viveu, na década de 1990, uma série de modificações que foram justificadas pelas políticas públicas como garantia da qualidade na educação. São elas: a centralidade do professor e da sala de aula nas ações escolares; a responsabilidade das escolas pela gestão de novos recursos; a implementação de um complexo sistema nacional de avaliação que fez com que as instituições escolares se voltassem para a definição de padrões de aprendizagem; a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino e a organização do trabalho escolar em ciclos e classes de aceleração (FREITAS, 2002).

Para Gentili (2005, p. 18), a “realidade cotidiana das escolas parece a expressão grotesca e cínica das promessas milagrosas enunciadas pelos exegetas da modernização neoliberal”. Essas ações repercutiram, inclusive, na formação de professores que, no âmbito das políticas públicas, vivenciou mudanças significativas. Em linhas gerais, as mudanças repercutiram em um processo de flexibilização do trabalho docente, comprometendo a luta histórica de alguns educadores e das entidades organizativas que representam, pela profissionalização do magistério. Nesse contexto, Freitas (2002) nos ajuda a compreender como a educação e a formação de professores foi assolada pelas determinações dos órgãos internacionais que impuseram, aos diferentes países (do Sul subdesenvolvido), seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.

Os estudos realizados por Freitas (2002) revelam que, nesse debate sobre a política de formação de professores, dois movimentos se entrelaçam de forma contraditória: de um lado, os educadores que historicamente vem definindo uma trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação por meio de entidades como ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, dentre outras. Conforme esses educadores, tais entidades organizativas têm como bandeira a luta contra a desestruturação que as políticas de formação de professores vêm sofrendo nos últimos anos.

De outro lado, está o processo de definição das políticas públicas no campo da educação e da formação de professores sistematizados nos Referenciais Curriculares para a

Formação de professores (1999), no Parecer n. 115/99, responsável pela criação dos Institutos Superiores de Educação e nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001). Esses documentos evidenciam as investidas no processo de flexibilização curricular, uma vez que se propõem a adequar o Ensino Superior às novas demandas do processo de reestruturação produtiva impostas a diferentes países, como mencionado acima; para tanto, buscaram adequar os currículos de formação aos novos perfis profissionais:

As atuais políticas para graduação e para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis (FREITAS, 2002, p. 148).

Nos últimos 20 anos, vários estudos e pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes foram produzidos na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica (TARDIF, 2002). Esses estudos reforçaram o que Freitas denominou de “epistemologia da prática” e se fortaleceram, no Brasil, por meio das reformas educacionais realizadas nos últimos anos. Anualmente, publicam-se em todo o mundo uma grande quantidade de obras, livros e artigos sobre essa temática e, com isso, no início dos anos 1990 a expressão *professor reflexivo* invadiu o cenário educacional e passou a orientar as perspectivas teóricas de formação de professores no Brasil.

Como sustenta Pimenta (2000), na atualidade ainda se faz necessário questionar a necessidade e a funcionalidade dos professores e dos cursos para sua formação, pois ao mesmo tempo em que a sociedade reforça a importância desses profissionais, também perpetua sua desvalorização. Para esta pesquisadora, é necessário investir na formação dos professores: são eles os responsáveis pela mediação dos processos da cidadania dos alunos e pela superação do fracasso e das desigualdades sociais e escolares. Nesse sentido, uma das demandas importantes dos anos 1990 é a redefinição da formação nos moldes em que tem sido defendida até o momento. O repensar da formação, seja a inicial ou a continuada, com base na análise das práticas pedagógicas e docentes, tem revelado uma das alternativas para a reestruturação da formação desses profissionais.

Pimenta (2000) segue sua análise afirmando que para cumprirem seu papel social, os cursos precisariam desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que permitam os

alunos construirão “seus saberes-fazer docentes com base nas necessidades e desafios que a prática lhes coloca” (PIMENTA, 2000, p. 161). Assim, serão capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos teoricamente e de construir sua identidade com base na reflexão, na pesquisa e na autoformação, definida por Schön (1995) como o triplo movimento de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Em 1988, Schön – um professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts/EUA – desenvolveu nos cursos de formação de professores atividades ligadas à reformulação curricular. Ao observar a prática docente e realizar os estudos em Filosofia, buscou em Dewey a valorização da experiência e a reflexão na experiência e em Luria e Polanyi o conceito de conhecimento tácito, elementos para propor um outro currículo de formação de professores (PIMENTA, 2002). Em seus estudos, afirmou que um profissional formado em um currículo o qual denominou de normativo, em que, primeiro se trabalha a ciência, depois a aplicação dessa ciência e, por fim, a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais não é capaz de responder aos dilemas do cotidiano. Tendo concluído isso, propôs um outro tipo de formação.

Schön (1995) sugeriu uma formação profissional baseada em uma epistemologia prática. Empenhou-se em apresentar discussões que valorizassem a prática profissional, pois acreditava que essa se constitui como um momento de construção de conhecimento, de reflexão, análise e problematização. Na argumentação de Schön (1995), no dia-a-dia os professores mobilizam conhecimentos presentes em suas ações, mas, por não serem suficientes para a solução de novas situações, desenvolvem um processo de reflexão na ação e, frente a novas situações problemáticas, lançam mão de um processo de reflexão sobre a reflexão na ação. Assim, para formar professores “prático-reflexivos” os currículos de formação devem ter a prática como um caminho a ser percorrido em todo processo de formação, apenas assim garantirá aos formandos o desenvolvimento de competências necessárias para operarem em situações de incerteza e indefinição.

Essas idéias se espalharam e foram apropriadas por diferentes países. No Brasil, fortaleceram-se a partir da prática e da valorização da pesquisa prática, como princípios de formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, o ensino passa a ser entendido como o ponto de partida e de chegada da pesquisa e o professor o sujeito nos processos de mudança e inovações. Segundo Pimenta (2002, p. 22):

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria à prática construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, [...], o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão.

Para Zeichner (1995, p. 386), o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Os professores são sujeitos que produzem conhecimentos a partir de suas práticas e não podem ser considerados somente “como meros executores passivos de idéias concebidas em outra parte”. Ainda sobre a prática-reflexiva como parte do processo de trabalho profissional, Zeichner, embora reconheça as contribuições dos estudos de Schön (1995), critica sua proposição sobre a reflexão como um ato individual e interno à sala de aula, pois acredita que essa profissionalização produz mudanças imediatas, sem alterar as situações que extrapolam o interior da sala de aula. Defende a reflexão como um ato dialógico e afirma que, para compreender o trabalho pedagógico, é necessário que a reflexão seja realizada considerando as condições de produção desse trabalho.

Para Zeichner (1995), vem ocorrendo com o conceito “professor reflexivo” o que Schön mais questionava: tem sido entendido como um treinamento para transformar o professor em reflexivo e, portanto, pode ser adquirido por meio de treinamentos. Essa realidade tem contribuído para o esvaziamento e a massificação do conceito e, conseqüentemente, dificultado os professores quanto a um engajamento em práticas mais críticas.

De acordo com a posição de Zeichner (1995), assumir uma postura prático-reflexiva não significa individualizar responsabilidades e muito menos culpar os professores e a escola por todas as mazelas e insucessos advindos do trabalho pedagógico, posto que as questões sociais, políticas e econômicas não são cabíveis de solução por esses atores. Associada à defesa do professor como prático-reflexivo vem a importância da pesquisa como um dos eixos norteadores da formação de professores. Tornar o professor em professor-pesquisador possibilita uma articulação tácita entre teoria e prática educativa.

Giroux (1997) defende que o processo de reflexão dos professores não se limita a circunscrever apenas aos problemas relativos à prática e à experiência cotidiana, mas principalmente aos problemas que emergem fundamentalmente da cultura institucional, das

finalidades sociais, culturais e políticas das quais decorre o trabalho educativo. Ao expor seu pensamento, afirma o autor:

É importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente (GIROUX, 1997, p. 253).

Segundo Giroux (1997), a simples reflexão sobre o trabalho docente no interior da sala de aula é insuficiente para a compreensão teórica da prática pedagógica. Ao apontar os limites da proposta de Schön, Giroux desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico. Por ser coletiva, a reflexão se constitui como um compromisso com a emancipação e a transformação das desigualdades sociais. Além disso, ela deve incorporar a análise dos contextos escolares em um contexto mais amplo. Nesse sentido, os professores não podem ser concebidos como autores isolados de transformação, pois antes se constituem em autoridade pública para a realização das transformações.

Contreras (2002) é outro autor que igualmente realiza a análise da epistemologia da prática a partir da perspectiva da reflexão. Para este pesquisador, a autonomia dos professores e a própria idéia de profissionalização são os temas mais recorrentes nos discursos pedagógicos da atualidade. Entretanto, os conceitos de profissionalização e de professores como profissionais reflexivos e pesquisadores têm sofrido apropriação indiscriminada, banalizada e generalizada. Para Contreras, a tarefa básica da escola é a transformação das informações em conhecimentos, sendo que nesse processo o professor assume o papel do profissional científico, pedagógico, técnico, tecnológico, cultural e humanamente preparado.

Em seus estudos Contreras (2002) sistematizou o que chamou de dimensões da profissionalidade docente. A primeira dimensão consiste na dimensão moral do trabalho docente. Segundo o autor, além das conquistas acadêmicas o professor precisa comprometer-se com seus alunos em seu desenvolvimento pessoal e esse aspecto está diretamente relacionado à dimensão emocional presente em toda relação educativa. Para Contreras, é a consciência moral sobre a ação docente que possibilita a autonomia como valor profissional. A segunda dimensão refere-se ao compromisso com a comunidade social, na qual a moralidade não pode ser entendida como um fato isolado, mas como um fenômeno social; não é apenas uma questão pessoal, mas principalmente uma questão política. Nesse sentido, as práticas profissionais não se constituem

isoladas, porém compartilhadas e, por isso, a educação precisa ser entendida como um assunto que extrapola a sala de aula e tem uma dimensão social e política. A terceira dimensão é a competência profissional que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Conforme o autor, a análise e a reflexão sobre a prática profissional constituem um valor e um elemento básico para a profissionalização; é o que capacita o professor a assumir responsabilidades e, para desenvolvê-la, basta exercitar.

Além desses, outros autores influenciaram a expansão do conceito de professor reflexivo e das suas derivações/variações. Mesmo com suas diferenças teórico-filosóficas esses e outros autores, estrangeiros e brasileiros, que também tem influenciado as pesquisas em educação na perspectiva da valorização da prática docente visam apontar uma postura de superação em relação à limitação e incompletude de um modelo de formação que, de acordo com eles, predominou por muitos anos, embora não responda mais às necessidades colocadas pela contemporaneidade.

Ao “dialogarem”, direta ou indiretamente, com os principais envolvidos na ação docente, ou seja, os professores que constantemente se consideravam como “as vozes ausentes do processo educacional”, as idéias desses estudiosos alcançaram rápida admiração no cenário pedagógico brasileiro. De acordo com Pimenta (2002) as pesquisas e as experiências desses autores foram rapidamente disseminadas e contribuíram para redirecionar as práticas de formação de professores no Brasil.

As políticas educacionais dos últimos anos tendem a priorizar tendências centradas nas experiências cotidianas em contraposição ao paradigma de explicação da realidade que defende a compreensão da realidade a partir do método dialético, ou seja, da contextualização do mundo material:

Essas políticas não são neutras ou desinteressadas. São implementadas com vistas a desempenhar um determinado serviço social, que em alguns casos, passa por um processo de ameaça às nossas crenças morais e éticas e que, se não atentarmos a isto, estaremos às margens de uma descentralização do processo formativo e contribuindo para reforçar a atual sociedade (PEREIRA; MENDES, 2005, p. 33).

Pesquisas e publicações produzidas nos últimos anos mostram, que no cenário da formação de professores no Brasil, muitos têm perdido a compreensão do que é ser professor; têm dificuldades em lidar com as novas propostas pedagógicas e, cada vez mais, têm enfatizado a mecanização educacional, produzindo um mero espontaneísmo no ensino. Mais do que

possibilitar transformações qualitativas na educação e garantir a aprendizagem, essas propostas têm aumentado a segregação sócio-educacional, pois nos vários setores educacionais é possível perceber que, no geral,

[...] muitos professores não sabem o que fazer o que ensinar nem como ensinar; os alunos por sua vez, têm concluído a escolaridade básica sem o domínio das habilidades mínimas para se viver em sociedade e se inserir no mercado de trabalho (PEREIRA; MENDES, 2004, p. 75).

Nos últimos anos, vivemos a predominância do chamado “neotecnicismo”, por meio do qual a formação de professores tem sido proposta de maneira aligeirada e fragmentada, com predominância dos aspectos práticos, e no qual a preocupação centra-se nas aprendizagens técnicas do cotidiano educacional. Para a ANFOPE,

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000, p. 8).

Ao assumir princípios gerais que orientam a concepção de formação de professores alicerçada na construção de uma Base Comum Nacional e ao definir um corpo de conhecimentos fundamentais ao exercício da profissão como elemento unificador desta formação, a ANFOPE (2002) conseguiu avançar em suas discussões, mantendo a docência como a base da identidade profissional de todo educador, considerando-se que o mesmo:

[...] seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as condições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem (ANFOPE, 2002, p. 13) .

Na tentativa de fortalecer a docência e a sólida formação teórica no processo de formação docente, a ANFOPE defende a permanência dos seguintes princípios: trabalho pedagógico como foco formativo; ampla formação cultural; criação de experiências curriculares que permitam o contato com os alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; incorporação da pesquisa como princípio de formação; possibilidade de vivência, pelos alunos,

de formas de gestão democrática; desenvolvimento do compromisso social e político da docência e a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho¹.

Por entender que a formação do educador encontra-se diretamente vinculada às grandes questões sociais e ao movimento pela construção de uma sociedade menos desigual, esses princípios vinculam a forma de organização da escola com a da formação do educador. Por conseguinte, os conflitos presentes na formação dos educadores são parte de uma problemática mais ampla que se insere no bojo da crise educacional brasileira, os quais têm assolado, de igual modo, todos os setores dessa sociedade capitalista.

Vivenciamos, na atualidade, projetos históricos diferenciados e antagônicos no que se refere aos fins da educação e “ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar que o debate sobre a formação do educador não se concentre apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento” (FREITAS, 2000, p. 141). Diante dessa realidade, precisamos assumir como desafio atual as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores tem defendido ao longo de sua trajetória para, assim, vislumbrarmos perspectivas de formação comprometida com a formação sócio-político-pedagógica que resistem à tentativa de naturalizar as desigualdades.

Para Brinhosa (2003),

[...] a forma pela qual se processa a educação formal hoje, está longe de criar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania, além do que, impossibilita uma ação e participação mais coletiva, pois fica impossível a cada cidadão se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade (cultura letrada), estabelecendo assim, a perda de um direito inalienável desses mesmos cidadãos (BRINHOSA, 2003, p. 46).

Nesse contexto, podemos afirmar que a educação superior, no Brasil, tem vivenciado nos últimos anos uma reforma; a esse respeito, segundo Scheibe; Aguiar (1999), tal reforma efetiva-se de modo fragmentário, por meio de múltiplos instrumentos legais, a saber: leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e medidas provisórias. Do processo de transformação das instituições de Ensino Superior em entidades de natureza privada à

¹ O Fórum Nacional em Defesa da escola pública com a participação das entidades ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONTEE, DENEM, ENECOS, ExNEPe, ExNEEF, ENEM, ENEENF, ENEV, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME e UNE, no Seminário de Trabalho: “Reafirmando Propostas para a Educação Brasileira” reiteraram os princípios de formação defendidos pela ANFOPE (Documento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Brasília – DF, fev. de 2003).

implementação de medidas de ordem legal, são várias as alterações defendidas para o Ensino Superior brasileiro. Dentre as várias alterações, Scheibe; Aguiar (1999) apontam a necessidade de definição de um sistema nacional para a formação de professores, ou seja, o estabelecimento de uma capacitação a fim de suprir a escolarização básica nacional.

Esse cenário de mudanças influenciou a formação dos professores, pois as referências e as bases que definiram a política para essa formação, independente dos problemas específicos que assolavam o Ensino Superior, obedeceram às exigências impostas pela reforma da educação básica. Para atender às exigências do Banco Mundial, os projetos exigiram do governo significativas ações e estratégias para as reformas implementadas que culminaram na ênfase da educação por resultados, no estabelecimento de padrões de rendimento, em que a educação se alicerçou nos modelos matemáticos, na relação custo/benefício.

As reformas se apresentaram como uma tendência de formação do tecnólogo do ensino, sendo que essa proposta de formação de professores correspondeu às exigências da sociedade globalizada, pois se adequou às demandas mercadológicas e economicista. O professor, mais uma vez, foi concebido como reprodutor de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, teve sua ação voltada para o plano dos meios e estratégias, com ênfase no desempenho e na eficácia (VEIGA; AMARAL, 2002).

Esta etapa da reforma educacional se materializou na reforma da formação de professores que teve como objetivos dar forma e conteúdo à proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação e retirar das Faculdades de Educação e do interior do curso de Pedagogia a formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (FREITAS, 2002). A esse respeito, Pereira; Mendes (2005, p. 33-34) argumentam:

Esse modelo de profissional da educação que se quer formar para atuar de acordo com as novas exigências do mercado de trabalho, condicionada à uma ordem social “globalizada” só acentua mais ainda as desigualdades e injustiças sociais, porque não reconhece ou pelo menos ignora as diferenças e as desiguais condições e oportunidades de vida do ser humano. Essas mudanças presentes na formação de professores não focalizam a dimensão política constituinte do ato de ensinar. Sua formação fica restrita a um repertório de conhecimentos meramente instrumentais (habilidades e competências) pensadas de forma inteiramente descontextualizadas, referendando o papel do professor pretensamente “neutro”.

1.2 – Formação de professores e os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: elementos para reflexão

Historicamente, as reflexões sobre a formação dos profissionais da educação têm se constituído objeto de diferentes concepções que, muitas vezes, por revelar diferentes princípios, se confrontam e se contradizem. No intuito de ampliar essas reflexões buscamos em Pistrak (2003), pedagogo russo, do começo do século XIX, elementos para repensarmos a formação de professores.

Moisei Mikhailovich Pistrak (1888-1940) foi contemporâneo de Lev S. Vygotsky, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky e Vassili Sukhomlinski e Nadéjda Krupskaja (companheira de Vladimir Lenin e, com ele, uma das lideranças do processo revolucionário de outubro de 1917), grandes educadores e pedagogos ligados ao projeto de sociedade socialista (TRATEMBERG, 2001).

Não existem muitos registros no ocidente sobre a vida e a obra de Pistrak (2003): suas idéias são conhecidas por meio da única contribuição que chegou até nós e que foi editada em língua portuguesa – seu livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Escrito em 1924, a partir de sua experiência de educador e de militante socialista, esse livro apresenta sua experiência pedagógica desenvolvida na Escola Lepechinsky e em outras escolas primárias da época. Nesse livro, o pedagogo intenta traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, as concepções, os princípios e os valores de uma formação social que, fundamentada em uma pedagogia socialista, parte do princípio da coletividade e vincula-se a um projeto amplo de transformação social.

Para a concretização desse projeto, defende a idéia de uma escola transformada, em que seu jeito, suas práticas, sua estrutura de organização, seu funcionamento e seus objetivos devem estar organizados a serviço da formação de cidadãos capazes de lutar pela transformação social. Suas idéias estão fortemente ligadas ao momento histórico de reorganização da sociedade na União Soviética, após a revolução. Sua meta era a formação do novo ser humano, um ser consciente de seu papel social e, por isso, diferente do que sua sociedade conhecia.

Para a formação desse novo ser, Pistrak (2003) acreditava ser necessário uma formação que superasse as formas da educação tradicional e, na tentativa de promover essa superação, organizou suas idéias em três aspectos centrais, a saber: a relação entre escola e a

vida; a proposta de auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por intermédio do sistema de complexos.

Em sua proposta, buscou implementar o método dialético para atuar como força organizadora da sociedade. Ao introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico do professor, defendeu a idéia que “sem teoria pedagógica revolucionária não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2003, p. 24). O professor assumiria os valores de um militante socialista para a concretização dessa prática educacional, suposto que seu trabalho na escola estaria diretamente relacionado à instrumentalização e à formação do indivíduo na compreensão do seu papel na luta contra os valores da sociedade capitalista. De acordo com Pistrak (2003), a prática sem finalidade social serve apenas para resolver problemas pedagógicos momentâneos, não contribui para a formação consciente de um indivíduo capaz de participar ativamente da organização social e de lutar por sua modificação.

Segundo Pistrak (2003), um dos grandes problemas da formação está na relação teoria-prática. Para o autor, os professores tendem a se preocupar principalmente com questões práticas; em seu cotidiano, procuram exaustivamente respostas às questões metodológicas e didáticas e são indiferentes, frios, menos receptivos à teoria. Conseqüentemente, por não perceber e não compreender a relação teoria-prática, e para resolver os problemas que a prática lhes coloca, copiam teorias antigas sem nenhuma reflexão ou discussão, as utilizam sem submetê-las a uma análise cuidadosa, procurando apenas os meios práticos para adaptá-las às necessidades sem, ao menos, analisá-las criticamente. Nas palavras de Pistrak (2003, p. 24),

Antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma disciplina qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar por que ela é necessária; depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos.

Nesses momentos de tentativa de formar uma perspectiva essencialmente prática, uma das maiores contribuições de Pistrak para pensarmos a formação de professores está no princípio de que “a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola” (PISTRAK, 2003, p. 25).

Desse modo, a teoria não pode ser entendida como oposição à prática, mas como um fundamento para a instrumentalização e orientação das escolhas do educador, capaz de definir os objetivos a serem atingidos e possibilitar a reorganização, o replanejamento das ações, a

avaliação e reavaliação do processo. Uma formação em que “trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas” (PISTRAK, 2003, p. 114).

Nesse sentido, o objetivo da formação do professor não pode se restringir ao fornecimento de um conjunto de indicações práticas para a solução momentânea de situações problemáticas, mas deve “armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no objetivo desta criação” (PISTRAK, 2003, p.25). Nesse processo de construção de sua base teórica, é necessário que o professor desenvolva sua criatividade pedagógica, pois essa, por ser um elemento da coletividade, constitui-se como possibilidade de criação da nova escola. Para tanto, não basta oferecer ao professor apenas um conjunto de indicações práticas; é necessário garantir uma formação teórica sólida capaz de dialogar com a prática, ampliar e superá-la sempre que necessário.

Para Pistrak, a escola não é fim absoluto, e por isso, não pode ter finalidades educacionais absolutas. A escola “sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes” (PISTRAK, 2003, p. 30). A compreensão da escola como uma arma ideológica carrega o compromisso de desvelar sua natureza de classe no contexto da sociedade em que se encontra inserida. Portanto, a educação possibilita a compreensão de que uma sociedade dividida em classes convive com diferentes interesses que se confrontam. A superação das questões que derivam da luta gerada por esses conflitos consiste, entre outros aspectos, na conscientização clara e exata dos objetivos sociais da classe dominante. Para isso, Pistrak aponta dois aprendizados principais que se espera dos educandos: saber lutar e saber construir.

A base do trabalho pedagógico de Pistrak – e que constitui o grande objetivo da escola – consiste em possibilitar que a nova geração compreenda a natureza da luta travada atualmente pela humanidade, o espaço ocupado pela classe explorada nessa luta, o espaço que deve ser ocupado por cada indivíduo e que cada um, em seu espaço próprio, saiba travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por uma nova organização (PISTRAK, 2003). Nesse contexto, podemos compreender porque discutir sobre uma escola do trabalho e porque definir como seus dois grandes princípios as relações da escola com a realidade atual e a auto-organização dos estudantes.

A escola é um dos lugares de exercício do método dialético, em que as vivências das

contradições presentes na realidade fazem parte da própria dinâmica da escola (PISTRAK, 2003). Nesse espaço, o professor é fundamental para organização das condições necessárias ao exercício dessa vivência. Para Pistrak a escola seria organizada de acordo com o momento histórico, de modo a conseguir educar conforme a realidade atual, fazendo referência a tudo que vive e se desenvolve, que se agrupa e que serve à organização da vida. Para isso, a escola possibilitaria o conhecimento, a adaptação, o entendimento e a reorganização do espaço social, possibilitando, sempre que necessário, a transformação do que não atende às necessidades da coletividade:

Se quisermos desenvolver a vida coletiva, [...], devemos formar entre os jovens não somente a aptidão para esse tipo de vida, mas também a necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos (PISTRAK, 2003, p. 54).

Para a concretização dessa meta, faz-se necessário rever o objeto da educação tradicional no sentido de abandonar o pragmatismo de algumas disciplinas, de introduzir disciplinas relacionadas à realidade atual e, principalmente, de superar a atitude contemplativa no estudo das ciências naturais, assumindo, assim, um caráter produtivo. Para Pistrak (2003), o ensino da ciência tem como objetivo o conhecimento e a transformação da realidade. Para tanto, os alunos precisam se apropriar solidamente dos métodos científicos fundamentais na análise das manifestações da vida.

Sendo assim, é necessário modificar o método de trabalho; mais do que estudar sobre a realidade atual, os alunos precisam se impregnar dela, vivenciar suas relações e contradições, mostrar a essência dialética de tudo que existe. A escola precisa estar organizada para que o aluno tenha condições de resolver diariamente as questões individuais e coletivas, ou seja, suas necessidades sócio-individuais. Para tanto, a organização do trabalho pedagógico primária em oferecer possibilidades para essas vivências; as disciplinas se organizariam por complexos; em outras palavras, deixariam de ser isoladas e independentes e passariam a ser agrupadas em torno dos principais temas de estudo.

O complexo, ou centro de interesse, não é método de ensino, nem técnica metodológica de organização do programa, constitui-se como a proposta curricular justificada pelos objetivos da escola e deve ser abordado do ponto de vista social, procurando contribuir, acima de tudo, para a compreensão da realidade atual, já que exercitaria o aluno no método dialético, em que o estudo deve acontecer de forma dinâmica e não estática, a partir dos

conhecimentos dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas – o estudo deve contemplar os diferentes pontos de vista.

De acordo com Pistrak,

O trabalho na escola, enquanto base de educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2003, p. 38).

A base desse trabalho social é a realidade atual que se encontra relacionada intimamente à questão da auto-organização dos alunos. Na auto-organização, para a concretização de uma formação consciente, os alunos precisam exercitar o trabalho coletivo e todos; sempre que possível, ocupariam sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as subordinadas.

O exercício de diferentes funções contribui para a capacidade de analisar cada novo problema, bem como propor a criação de formas eficazes de organização, isto é, de solução dos problemas. Sendo assim, no processo de formação os alunos,

não se preparam para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem conseqüentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades (PISTRAK, 2003, p. 42).

Para tanto, o

Aluno deve receber formação básica social e técnica que garanta boa orientação prática na vida. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativas na busca de soluções (PISTRAK, 2003, p. 90).

Pistrak (2003) acredita que o trabalho, por ser o elemento integrante da relação entre escola e realidade atual, e por possibilitar a fusão entre o ensino e a educação, torna-se uma questão fundamental na organização da escola. Concebido como parte orgânica da vida escolar e da vida social dos alunos, constitui-se como atividade socialmente útil, capaz de determinar as

relações sociais dos seres humanos. Grande parte de sua obra voltou-se para a justificação do papel do trabalho na formação das crianças e dos jovens. Para Pistrak (2003), todo trabalho desenvolvido na escola deveria ser produtivo, encontrar explicação científica e contribuir para o desenvolvimento da vida coletiva.

Na tentativa de não limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano, Pistrak (2003) defendeu a organização das oficinas como um espaço para o desenvolvimento do trabalho produtivo no seu interior. Esse instrumento de educação, baseado no trabalho, deveria ser utilizado para desenvolver hábitos de trabalho com utilidade bem definida e em benefício de uma prática educativa planejada para a produção de objetos úteis e necessários à organização da escola, do escritório, do clube ou de qualquer outro espaço social. Cada aluno deveria, ao realizar seu trabalho na oficina, durante toda produção, ter clareza da necessidade e da importância do objeto produzido, além de compreender todo processo de produção, uma vez que esse conhecimento possibilitaria, futuramente, a compreensão de problemas econômicos e do orçamento nacional.

Um outro espaço também importante na proposta de formação de Pistrak é a fábrica. De acordo com Pistrak (2003), a vivência de trabalho na fábrica, na indústria não pode ser algo indiferente à escola, um estudo objetivo exterior ao aluno e a seus sentimentos, nem acontecer apenas como contemplação; porém, ele deve estudá-la em todos seus espaços, ter contato real com toda sua dinâmica: seus trabalhadores, sua organização, seu planejamento, as atividades diversas. Para isso, “é indispensável que o aluno participe no trabalho produtivo lado a lado com o operário ou com o aprendiz. Qualquer outra forma de trabalho não passará de um sucedâneo incapaz de levar ao mesmo objetivo” (PISTRAK, 2003, p. 80).

Pistrak (2003) parte do princípio de que não é possível obter a síntese entre trabalho e ciência de forma direta, sem a educação pelo trabalho. Essa concepção se opõe à visão contemplativa do trabalho em que as atividades não produzem valores materiais e contribuem apenas para a formação de trabalhadores medíocres, ou seja, pessoas preparadas para executar uma técnica específica, sem grandes elaborações e intervenções nas questões sociais. Por conseguinte, o maior objetivo da escola é “formar crianças para que possam adquirir experiência necessária para se tornarem trabalhadores completos” (PISTRAK, 2003, p. 90). Para isso, o aluno defronta-se com a necessidade de receber uma formação básica social e técnica que garanta uma boa orientação prática na vida; a escola, por seu lado, assumiria um caráter prático que

possibilitaria ao aluno a transição entre escola e realidade integral da existência, o capacitar para intervir no seu meio e a se dirigir autonomamente, acostumando o aluno, por fim, a analisar e explicar seu trabalho cientificamente, a demonstrar iniciativas na busca de soluções para os problemas individuais e, principalmente, coletivos, ou seja, exercitar constantemente a relação “eu e os outros” (PISTRAK, 2003).

Sendo assim, a escola não pode se fechar ao ensino da ciência pura, do conhecimento imediato; ela ensinaria o que pode ser útil, ofereceria “apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças, conhecimentos que correspondam aos objetivos principais da escola” (PISTRAK, 2003, p. 120). Os professores devem ter fundamentos concretos para a realização de seu trabalho, condições para efetivação de suas pesquisas, critérios para avaliar e organizar os programas e planos escolares.

Em relação aos programas escolares, Pistrak (2003) faz uma crítica às escolas. Para ele, essas recebem os programas e compreendem quase exclusivamente como método de ensino. Segundo Pistrak, os programas não podem ser vistos somente como programas de ensino, mas como programas e planos de educação e de trabalho manual. Acredita que as escolas não podem trabalhar na uniformização dos programas oficiais, e que cada uma avaliaria as condições de trabalho, entendendo a linha oficial como uma linha geral, um esquema e não regra definitiva de aplicação. Segue sua análise afirmando que os programas precisam ser entendidos como planos de vida, englobar todos os programas de ensino, conter indicações úteis sobre relação entre disciplinas de ensino e atividades manuais, ser formulados em harmonia com a autonomia escolar e considerar a auto-organização dos alunos. Além disso, defende a idéia de que cada escola teria seu trabalho social coordenado com o trabalho de ensino e o conjunto da vida escolar. Assim, “a escola, de centro de formação de crianças, transforma-se em um centro de vida infantil” (PISTRAK, 2003, p. 127).

Como afirmamos inicialmente, a educação é uma forma de ação político-social e por isso mesmo não é neutra, fazendo-se necessário que sejam claros seus objetivos – a modificação ou a solidificação da realidade atual. Evidentemente, os cursos de formação de professores têm fundamental importância, já que podem se organizar no intuito de contribuir com a formação de pessoas/trabalhadores medíocres, bem como para que possam adquirir experiência necessária para se tornarem pessoas/trabalhadores completos (PISTRAK, 2003). Acreditamos que esses

espaços são vitais para o exercício do método dialético e, para tanto, é extremamente necessário organizar e lutar por um projeto que tenha como objetivo a formação para o exercício pleno da cidadania.

Na atual conjuntura, em que o ser humano enquanto trabalhador se transforma a cada dia em algo facilmente descartável, não tem sido fácil vislumbrar perspectivas sólidas para a formação de um profissional que desempenhe seu trabalho com domínio, autoridade e principalmente, conhecimento de todo processo de produção. Cada vez mais se sedimentam na educação em geral e na formação de professores crises teórica, ideológica, éticas, políticas e econômica. Acreditamos que:

A formação de professores tem um papel fundamental como responsável por promover o debate sobre a função da escola a partir de um olhar mais amplo, considerando as implicações sociológicas, políticas, culturais e históricas. Os espaços de formação quando se voltam apenas para micro-análises do que acontece no interior da sala de aula, podem contribuir para uma compreensão/ação ingênua, aparentemente neutra e diretamente comprometida com a reprodução da estrutura social. Nessa perspectiva, reconhecemos que o problema da educação não se resolve apenas pela capacitação de professores, mas acreditamos que esses espaços devem constituir-se em lócus de recuperação da ética, da intencionalidade dos projetos educativos e do conteúdo social e político da escola (PEREIRA; MENDES, 2004, p. 79 -80).

Podemos perceber que a forma-escola vigente, em contraste com a proposta por Pistrak (2003), determina funções de classificação e submissão para a avaliação e para a escola e isso tem se reproduzido nos cursos de formação de professores, não inocentemente ressaltar-se. É perceptível que o ponto nodal da avaliação refere-se ao fato de historicamente esta ter se firmado como instrumento de classificação e de exclusão, características que extrapolam a ação pedagógica por serem também princípios disseminados por várias instâncias da sociedade capitalista, dentre elas, a escola.

Os professores tendem a intensificar esses quadros; quando inseridos nessa mesma lógica, exercem uma prática ingênua e conformista e, por isso mesmo, totalmente alienada e alienante. Ao reproduzirem a estrutura social por meio do estímulo à competitividade, ao individualismo e do apego excessivo ao autoritarismo, utilizam-se de uma avaliação como mecanismo de poder e de exclusão direta, ou branda (BOURDIEU, 2001), e acabam reforçando o modelo liberal de sociedade capitalista.

Entretanto, Pistrak (2003) nos fornece elementos para acreditarmos que o curso de formação pode instrumentalizar os professores para que compreendam a natureza da luta travada

nessa sociedade em que se encontram inseridos; saibam que essa sociedade determina para cada classe a ocupação de um espaço de acordo com suas *aptidões* e, principalmente, tenham clareza do seu papel social nesse processo de conformação ou mobilização social.

A capacidade de discernir alguns aspectos essenciais da realidade social e de organizar seu trabalho a fim de conseguir influenciar na organização ou reorganização da escola constitui referenciais importantes para a formação de professores comprometidos com um projeto de transformação social. Além deles, os princípios básicos da escola do trabalho apontados por Pistrak poderiam ser a filosofia dos cursos de formação de professores, quais sejam: as relações com a realidade atual e a auto-organização dos alunos (PISTRAK, 2003). Sendo assim,

a prática do professor poderia sim, ser permeada por um caráter reflexivo, mas inserida em uma reflexão ampla e abrangente, que vai além do imediatismo das questões/respostas prontas, formuladas e acabadas. Um caráter reflexivo que se fundamenta em uma teoria sólida, profunda, científica e social, que possibilita ao professor a consciência de seu dever e o compromisso com o objetivo maior da educação – formar seres humanos plenos, capazes de agir e transformar sua realidade social (PEREIRA; MENDES, 2004, p. 80).

1.3 – A avaliação: campo de pesquisa

Para a compreensão de como a temática vem sendo tratada nas diferentes pesquisas realizadas no Ensino Superior, realizamos um levantamento bibliográfico em teses e dissertações desenvolvidas em programas de mestrado e doutorado de diferentes instituições, a saber: UNICAMP, USP, UFMT, Universidade do Contestado.

Sordi (1993), em sua tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP em 1993, abordou a prática de avaliação vigente na Faculdade de Enfermagem da PUCAMP. Seu problema de pesquisa consistiu basicamente em compreender como alunos e professores vivenciam e percebem a situação da avaliação e se tal vivência era perpassada pelo projeto pedagógico do curso. Mesmo sendo uma pesquisa voltada para um curso que tem um funcionamento e características diferentes do nosso *locus* de investigação, seu estudo é de grande importância para as reflexões acerca da avaliação como um dos elementos do processo de ensino que, conforme a autora, privilegia mais a evidência das concepções que norteiam a organização do trabalho docente, retratando as convicções político-

ideológicas dos educadores (SORDI, 1993, p.14).

Essa autora acredita que a avaliação pode servir a um determinado projeto ao mesmo tempo em que inviabiliza outro; pode determinar quais alunos permanecerão na escola e, em contrapartida, pode eliminar aqueles que não correspondem aos valores de classe que a permeiam. Assim, ela acredita ser indispensável refletir sobre a questão da avaliação nos cursos de formação, visto que ela pode assumir um peso muito grande a favor ou contra um segmento. Nesse sentido, afirma que avaliação pode assumir papel decisivo no processo ensino-aprendizagem, pois faz parte do cotidiano dos educadores que, consciente ou inconscientemente, julgam, emitem juízos de valor, tomam partido nas diferentes situações por eles vivenciadas.

Para Sordi (1993), os docentes buscam formas alternativas para aperfeiçoar e humanizar a avaliação, mas a ênfase na maioria das vezes ainda permanece tecnicista, ou seja, voltada basicamente para a busca do melhor instrumento de ensino sem compreendê-la em um âmbito maior. Por meio de seu domínio teórico, mostra que em nossa sociedade uma das tendências, ao se analisar a avaliação, tem sido a de esvaziar seu componente político, discutindo-a em uma perspectiva técnica, objetiva e, conseqüentemente, neutra. Frente a essa realidade, a autora nos convoca à seguinte reflexão: “é possível, numa escola inserida numa sociedade de classes, imaginar a avaliação como uma prática neutra?” (SORDI, 1993, p. 79). Prossegue suas análises afirmando que a avaliação é um dos pontos cruciais do processo ensino aprendizagem; nesse sentido, é ingênuo supor que, em nossa sociedade, a prática de avaliação permanece imune a conflitos ideológicos.

Em seu trabalho, Sordi (1993) aponta indícios da predominância de uma prática autoritária, em que sempre prevalece o julgamento do docente, sem que, muitas vezes, os alunos encontrem espaços para a contestação. Muitos docentes, inclusive, usam a avaliação como uma forma de controle, de disciplinamento. Esse posicionamento acaba por comprometer o desenvolvimento do estudante, do ponto de vista humano, gerando impactos negativos em seus comportamentos e atitudes profissionais, além de reforçar a questão da ordem, da subserviência ao poder vigente. Sendo assim, nos cursos de formação, torna-se vital reconhecer a dimensão política do ato de avaliar, bem como a dimensão política da educação.

Como resultado de seu estudo, Sordi (1993) mostra que o posicionamento de alunos e professores do curso de Enfermagem estudado, em relação à avaliação, revela coincidências no campo teórico (conceitual e analítico). De acordo com a autora, ambos defendem o caráter

processual e educativo que permeia a prática avaliativa, negam a utilização da avaliação como instrumento de poder, a serviço do disciplinamento, e falam de sua vinculação estratégica para a apropriação do conhecimento necessário ao exercício profissional. Sobre o que o estudo trouxe de novo, a autora deixa, por intermédio de um pensamento de Moraes (1996), a seguinte questão: por que temos tanto compromisso com a novidade? Na busca pela novidade não podemos transformá-la em uma obsessão inibidora. O óbvio descumprido merece ser posto em discussão na tentativa de reconstruir caminhos que ainda permanecem cheios de lacunas.

Tais observações nos instigam a prosseguir na caminhada em busca da compreensão do papel que a avaliação desempenha nos espaços de formação de profissionais da educação, pois acreditamos que os mesmos desconfortos notados no trabalho mencionado acima, realizado no campo da saúde, aparecem, de igual modo, nos cursos de formação de professores.

Essa constatação nos impulsiona a levantar a hipótese de que esse fenômeno é típico da forma de organização da escola na sociedade capitalista que, para cumprir seu papel, centralizou a avaliação à sua organização pedagógica e fez dela a mola propulsora da e para a aprendizagem, portanto intencionalmente presente nos processos de formação nos diferentes níveis de ensino.

O trabalho de Barreiro (1996) teve como objetivo compreender a prática docente de professores pesquisadores do Instituto de Física de São Carlos, da Universidade de São Paulo. Essa pesquisa trouxe, igualmente, contribuições importantes para se discutir as questões da avaliação e da formação de professores. A pesquisadora buscou compreender a atuação de um profissional que não teve formação voltada para a docência e sim para a pesquisa. Segundo ela, em detrimento da pesquisa, a academia não prestigia adequadamente a dimensão pedagógica e, assim, as questões educacionais no ensino superior têm sido tratadas de maneira subjetiva e, por isso, ocupa lugar insignificante na formação desses professores.

Barreiro (1996) optou, em sua pesquisa, por uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso. Para tanto, fez observação das aulas de quatro professores, em disciplinas de Bacharelado e de Licenciatura e realizou, com cada um desses profissionais, entrevistas estruturadas. A análise foi feita a partir de nove categorias: Planejamento, Execução, Docência, Interação, Avaliação, Binômio Ensino/Pesquisa, Características dos professores, Experiências Anteriores e Dimensão pessoal/profissional. Além dessas, trabalhou com a Prática Docente como categoria geral.

Para compreender a prática docente de professores-pesquisadores de Física, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura, utilizou depoimentos e atuações em aula de dois professores do Bacharelado e dois da Licenciatura. A escolha dos professores obedeceu ao seguinte critério: demonstrar preocupação pedagógica ou manifestar relevância no trabalho como professor de futuros professores. Duas vertentes direcionaram a pesquisa: como o docente vê e justifica a sua prática e como a mesma é vista por quem a observa. Para a primeira, realizou entrevistas e, para a outra, fez observação das aulas.

Ao trabalhar com a categoria avaliação, a pesquisadora focou a concepção, ou seja, como o professor dizia que avaliava, se encontrava dificuldades para avaliar, que decisão tomava frente ao rendimento escolar do aluno, se o equacionamento desse rendimento o incomodava e se estava satisfeito com sua performance avaliativa.

Para a pesquisadora, a avaliação da aprendizagem, mesmo definida como uma das tarefas do papel do professor, corresponde à atividade pedagógica que os docentes menos gostam de fazer e, mesmo não conseguindo ver alternativas que extrapolem os métodos convencionais – as provas tradicionais – os professores manifestam insegurança ao avaliar, inclusive reconhecem que não sabem avaliar de outra forma.

Por meio desse estudo, Barreiro (1996) reafirma que o Ensino Superior espera que os docentes sejam bons pesquisadores, pois se assim o forem, automaticamente serão bons professores. Seus estudos reforçam a necessidade de ampliarmos as investigações sobre a docência no Ensino Superior, já que nos possibilita a constatação de que a realidade do Ensino deste nível não se distancia muito da realidade dos demais cursos de formação de professores.

Machado (1996), em sua pesquisa, buscou compreender os conflitos vivenciados por professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso, no campo da avaliação, no decorrer e ao final do processo ensino-aprendizagem. Para ela, professores e alunos, mesmo defrontando-se cotidianamente com a avaliação, esta se constitui como um processo conflitivo que, com frequência, gera medo, angústias e resistências. Por sua natureza conflituosa, a avaliação interfere nas relações interpessoais, bem como na forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento: ensinar/aprender tem como objetivo central aprovação ou reprovação.

Para a realização de sua pesquisa e com o intuito de apreender os indicadores das vivências em avaliação da aprendizagem e os elementos determinantes dos conflitos, Machado

(1996) fez uso de relatos escritos, entrevistas e observações da prática pedagógica em uma sala do curso de Pedagogia. Constatou que tanto alunos como professores vivenciam situações de conflito, mas são os alunos que sofrem diretamente as conseqüências de um processo autoritário e excludente que acentua cada vez mais as relações conflituosas do processo ensino-aprendizagem-avaliação.

Na perspectiva dos alunos, esses conflitos acontecem basicamente com o professor por diversas razões: sua concentração de poder no processo educacional; o sistema de avaliação que perpetua a classificação em detrimento do desenvolvimento cognitivo; a metodologia de trabalho do professor que acentua o distanciamento entre sujeito e objeto do conhecimento e consigo próprio quando se divide em aprender de forma significativa ou garantir resultados para ser aprovado e competir no mercado de trabalho. As situações de conflito vivenciadas pelos professores se dão na tentativa de superação da tradicional função do ensino e da avaliação-seleção, de superação da fragmentação da organização do trabalho pedagógico e da dificuldade de responsabilizar os alunos por sua formação acadêmico-profissional.

Machado (1996) conclui seu estudo afirmando que a avaliação em si não é responsável pela produção dos conflitos, pois estes estão diretamente relacionados à forma autoritária e excludente com que a avaliação é realizada, bem como à sua finalidade: seleção e exclusão. Nesse sentido, a autora acredita que os conflitos envolvidos nesta questão devem ser analisados à luz das relações de poder que definem a organização do trabalho pedagógico.

Cardoso (1996), em sua pesquisa, teve como objetivo conhecer e desvelar as opiniões, idéias e percepções que alunos e professores do curso de Pedagogia da UFMT tinham a respeito da avaliação da aprendizagem. Seu estudo não abordou especificamente a questão da avaliação e da formação de professores, não discutiu juntas a avaliação e a formação; no entanto, possibilita realizar importantes relações que justificam, de modo idêntico, a necessidade de ampliar os estudos sobre essa temática.

Em sua pesquisa, Cardoso (1996) procurou identificar se os procedimentos de avaliação utilizados no curso de Pedagogia – espaço que forma professor e tem como objeto as questões educacionais – permitiam identificar a prática pedagógica vigente: classificatória ou formativa. Além disso, preocupou-se em verificar se os alunos tinham oportunidades de avaliar o seu próprio desempenho acadêmico ou dos colegas; buscou compreender se através da avaliação seria possível monitorar aspectos do curso tais como materiais instrucionais, metodologia,

atividades e situações de aprendizagem e o desempenho do professor; também buscou compreender a concepção de alunos e professores acerca do papel que a avaliação desempenha na aprendizagem.

Para Cardoso (1996), ainda hoje se vivenciam modelos de avaliação que enfatizam a quantificação dos resultados e a classificação dos alunos, pois os padrões de correção permanecem rígidos e valorizam as respostas certas ou erradas. Ao estudar a realidade do curso de Pedagogia, constatou que os formadores de outros professores continuam valorizando, em sua prática, a avaliação classificatória sem perceber que, assim, perpetuam concepções da ideologia dominante e que são instrumentos a favor de um projeto educacional eficaz na retroalimentação do sistema vigente. Também constatou que tanto professores quanto alunos apresentaram as mesmas percepções sobre a avaliação, faltando-lhes, muitas vezes, o entendimento de sua função básica e a compreensão dos componentes do processo pedagógico que se relacionam diretamente com a avaliação.

Camargo (1996) fez seu doutoramento na Faculdade de Educação da Unicamp em 1996. Analisou as representações da avaliação presentes no discurso dos alunos do curso de Pedagogia da PUCCAMP, buscando identificar e diferenciar qualitativamente os condicionantes que interferem na ação avaliativa e que se constituem como obstrução para a produção de conhecimentos por parte do aluno.

Conforme a pesquisadora, a investigação sobre a avaliação escolar ainda representaria um número significativo de pesquisas e publicações que se baseia na análise crítica de sua realidade; contudo, a avaliação constitui um assunto de extrema importância e necessidade para o ensino e para a vida das pessoas. Segue seu estudo reafirmando que a imagem da avaliação escolar é solidificada pelo mito da cientificidade, que torna a escola imune às críticas concernente à sua função e a legitima como instituição responsável por preservar a cultura acumulada, produzir e divulgar os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Nesse sentido, a avaliação acaba concretizando a contradição básica da prática pedagógica da escola capitalista na medida em que proclama como sua finalidade o diagnóstico das dificuldades do aluno para possibilitar sua recuperação, mas, ao vivenciá-la, nega esse propósito. Camargo (1996) afirma que o fenômeno avaliativo contém em si contradições que contribuem para a reprodução do *status quo*, por fazer parte de um ritual pedagógico reforçador da reprodução da hierarquia social.

Para Camargo (1996), extrair do discurso dos alunos, atores que freqüentemente desempenham papel secundário no processo ensino-aprendizagem, as representações que construíram em meio às experiências pessoais e sociais acerca da avaliação escolar é uma forma de estudar o fenômeno avaliativo, de modo a ajudar a virar pelo avesso seu quadro atual, ou seja, é a tentativa de dar voz àqueles que são tratados como figurantes, mas sofrem diretamente os impactos desse fenômeno.

Bittencourt (2001) trabalhou em sua pesquisa com a possibilidade de vivenciar práticas inovadoras em avaliação. Seu principal objetivo foi o de fornecer sugestões metodológicas para a construção e a aplicação de instrumentos avaliativos que possibilitassem uma aprendizagem efetiva para o Ensino Superior. Para tanto, tentou encontrar professores que não estivessem satisfeitos com o sistema de avaliação e interessados em modificar suas práticas avaliativas. Por meio da pesquisa etnográfica, buscou pesquisar o que ocorria no processo vivido a partir de fragmentos que pudessem esclarecer a situação pesquisada. A pesquisadora fez uso da pesquisa-ação por acreditar que seu caráter intervencionista possibilita mudanças necessárias ao Ensino Superior.

De acordo com Bittencourt (2001), a situação da escola tem sido bastante denunciada pelas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, aquelas que proclamam e descrevem seus dilemas; todavia, faltam iniciativas de superação e soluções efetivas que incidam diretamente na melhoria do ensino. Por intermédio desse estudo, a autora mostra como conseguiu resolver um dos impasses que impossibilita a chegada da teoria à prática. De acordo com suas análises, geralmente não fazemos uma seleção pessoal das teorias e, por isso, quase sempre elas são impostas de cima para baixo. A partir dessas análises, criou um espaço para refletir sobre os condicionantes que definem o trabalho pedagógico e, como resultado, fazendo uso da teoria e da prática, possibilitou o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas. Para ampliar a capacidade de aprendizagem, Bittencourt buscou garantir maior envolvimento professor-aluno e aluno-aluno, aumentando, portanto, o gosto pelo conhecimento, pelo aprender e, nesse contexto, o aprendizado ocupou o centro do processo de ensino. Contribuindo para a diminuição da pressão da nota, valorização do esforço, da participação, das habilidades, da geração de autonomia e compromisso frente ao conhecimento, a aprendizagem passou a ser entendida como um exercício de cidadania, favorecendo o aprender a aprender e o crescimento pessoal.

Conseguiu, por parte do professor do curso de Zootecnia, que se dispôs a participar

da pesquisa, mudanças em sua prática avaliativa. Conforme Bittencourt, esse professor abandonou a prova tradicional, estendeu sua nova prática pedagógica aos alunos do Mestrado, propôs mudanças em sua forma de avaliar no âmbito do colegiado, instituiu a avaliação por meio de ficha de desenvolvimento e participação e por meio da produção escrita. Com isso, além de mudar sua prática pedagógica, a disciplina que ministrava passou a ocupar lugar de destaque dentro do curso. Para Bittencourt, o grande resultado aconteceu quando ela foi convidada a apresentar sua pesquisa e a implantar a proposta avaliativa em todo o curso de Zootecnia.

Bittencourt (2001) conclui seu trabalho propondo a criação de um Mestrado para a formação específica de professores para atuar no Ensino Superior. Defende que nesse Mestrado fortaleçam-se as questões metodológicas e a aprendizagem de alunos adultos, aprofundando as diferentes formas de avaliação. Segundo a pesquisadora, o principal pré-requisito para a seleção dos candidatos deveria ser a apresentação de projetos de pesquisas vinculados a situações de sala de aula, ao ensino e à aprendizagem no Ensino Superior.

Um outro estudo realizado nessa direção foi o de Romanowski (2002), que teve como objetivo compreender como se dá a produção do conhecimento sobre a formação inicial do professor. A partir das análises de teses de Doutorado e dissertações de Mestrado defendidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1990-1998, Romanowski identificou a ausência de estudos relacionados à avaliação e à formação de professores. Apenas três de um total de 107 trabalhos selecionados tratam da avaliação como conteúdo de pesquisa. Dos 6.244 trabalhos analisados, a formação de professores foi abordada em 490 pesquisas; destes, 354 tratam de formação inicial e 107 das licenciaturas.

O estudo de Romanowski (2002) revela que as principais problemáticas das pesquisas referem-se às interferências das determinações legais nas definições e estruturação dos cursos; reforça, ainda, a idéia de que as licenciaturas, com suas concepções e tendências reforçam a ideologia das sociedades capitalistas e reforçam um perfil dócil de formação docente. Romanowski (2002) apresenta o trabalho de Romão (1996) como uma procura para apreender o cotidiano em sua complexidade e, dessa maneira, o único voltado para questões relacionadas à avaliação que revelaram situações caóticas no interior dos cursos.

Romanowski (2002) reforçou, em seu estudo, que os professores reproduzem as práticas de seus professores, pois freqüentemente têm dificuldades de articular o aprendido com a prática cotidiana e apresentam carências no domínio do saber profissional, tanto conceitual como

pedagógico. Segundo ela, a metodologia desenvolvida durante o curso de formação não favorece uma vivência de situações pedagógicas para além das aulas expositivas, nem possibilita a vivência de práticas avaliativas diferenciadas.

Elicker (2002), em seu trabalho, procurou investigar como é concebida a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior pelos professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, unidade de Caçador – SC. Realizou seu estudo nos anos de 2001 e 2002; para tanto, aplicou questionários e realizou entrevistas com 10 professores e 38 alunos do curso de Pedagogia. Seu estudo buscou entender como ocorre a proposta de avaliação da aprendizagem dos professores do referido curso, e o que esta prática representa para o aluno em seu processo de construção do conhecimento e da sua auto-estima.

Partindo das concepções e da avaliação concebida e praticada no curso, levantou discussões a partir do processo educativo na formação de professores, ressaltando suas dicotomias, suas contradições e suas facetas. Elicker (2002, p. 88) concluiu seu trabalho mostrando que, se por um lado os professores agem como reprodutores e “repassadores” de conteúdos, por outro, o aluno, por não ter a dimensão do seu compromisso social como acadêmico, submete-se a este fazer pedagógico e acomoda-se diante do que recebe, posto que tudo já está previamente definido e estabelecido quando este chega à escola.

Chaves (2003) analisou, em sua tese de doutoramento, as práticas avaliativas nas diferentes áreas de conhecimento da UFG, por meio das concepções e visões dos alunos e professores. As concepções e procedimentos avaliativos de professores (no sentido de apreender e analisar as concepções e representações dos alunos) foram seu objeto de análise. Em sua coleta de dados, foram utilizados questionários e grupos de discussão, e teve-se, como foco da pesquisa, nove cursos de diferentes áreas de conhecimento da Universidade Federal de Goiás.

Em seu trabalho, por meio do discurso e da prática dos professores e da visão dos alunos, Chaves (2003) explicitou a concepção predominante de avaliação da universidade então investigada. Conforme a pesquisadora, ainda hoje prevalece a avaliação que se assenta na lógica liberal e tem como instrumento básico a prova em finais de bimestre. Constatou também que a avaliação ocupa um papel central no processo de ensino dos cursos por ela pesquisados e, por isso, é bastante valorizada tanto por professores quanto por alunos.

Ao trabalhar com professores de diferentes cursos de graduação, especialmente os que não tiveram formação pedagógica, a autora se deparou com sérios problemas ligados à

avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, uma vez que muitos professores não conhecem qualquer orientação teórica ou prática condizente à avaliação e, por isso, constantemente fazem uso do improvisado. Situação semelhante aos Ensinos Fundamental e Médio. Esse trabalho reforça outros estudos acerca do atual sistema de avaliação nas nossas escolas, pois “também na Universidade a avaliação da aprendizagem explicita relações de poder, de controle de atitudes e outros problemas detectados no ensino fundamental” (CHAVES, 2003, p. 18).

As teses e dissertações por nós estudadas mostram a avaliação como uma das áreas que mais desencadeia conflitos nos docentes. Por essas pesquisas, constatamos que, no geral, ainda se percebe, nos cursos de formação, um descuido ou certa desarticulação no tratamento do fenômeno avaliativo como categoria-eixo da organização do trabalho pedagógico (FREITAS, L. C. 1995). Muitas vezes, a abordagem da temática reduz-se ao estudo superficial de conceitos de avaliação escolar sem a preocupação com uma análise sociológica, política e pedagógica que possibilita a construção de uma concepção de avaliação qualitativa e democrática para além da limitada visão que se fixa nas medidas e nos registros numéricos fechados e precisos.

Ao buscarmos as relações entre formação de professores e avaliação, fazendo o recorte no curso de Pedagogia, também reforçamos essas afirmativas e almejamos, com essa dissertação, contribuir com um processo de reflexão no qual a pesquisa constitua um espaço de agregação de novos questionamentos para a busca e a produção de novos conhecimentos.

1.4 – Formação de professores e avaliação: a busca pela interlocução

A educação não é algo imutável. Ao longo da História, sua produção tem experimentado mudanças no conteúdo e na forma.

As mudanças ocorrem em função de quê? Essas mudanças se comprometem com que camada social? Para Brinhosa (2003, p. 45),

Tendo por referência o materialismo histórico, o que produz as mudanças é a forma como os homens organizam a produção de sua vida material em cada momento histórico. Esta forma de produção inclui, além das forças produtivas (os instrumentos de trabalho e a força de trabalho), também as relações de produção que se estabelecem entre os homens (como, por exemplo, a venda de um certo número de horas de trabalho por um determinado preço, como no caso da sociedade atual).

Nesta perspectiva, podemos reafirmar que a educação sempre esteve relacionada às transformações ocorridas na sociedade. E neste tempo de globalização, tão proclamada como a mais recente forma de organização mundial da economia, a educação, cada vez mais, tem se tornado um produto que só pode ser consumido por quem demonstrar competência e capacidade para adquiri-la. Conseqüentemente, tem mascarado as relações de desigualdade entre os homens das diferentes classes sociais.

Historicamente, a escola, por meio de seus propagadores, vem disseminando a idéia de que todos têm as mesmas possibilidades de alcançarem êxito, dependendo apenas dos próprios esforços, interesses e escolhas de cada um. Bourdieu (2001), em seu texto “Os Excluídos do Interior”, alerta para a necessidade de desmistificarmos esse papel libertador da educação; o pensador francês mostra que, se antes havia distinção entre os escolarizados e os excluídos da escola, hoje em dia a segregação é bem dissimulada, feita por meio de uma exclusão interna ao sistema de educação, reunindo os estudantes segundo a diversificação dos ramos de ensino, a sala de aula e as opções curriculares. Para este autor, a escola, ao tratar todos os alunos como iguais, por mais desiguais que sejam, acaba transformando o que ele denomina de capital cultural e *ethos*², herdados familiarmente, em passado escolar. Assim, ele rompe com as explicações sobre as desigualdades escolar e social como fruto de aptidões naturais e individuais (PEREIRA; MENDES, 2005).

As desigualdades no capital cultural provocam desigualdades na relação dos alunos oriundos de diferentes classes sociais com o saber escolar. Esses alunos, originários de classes sociais desfavorecidas, ao chegarem à escola, apresentam-se com a cultura dominante, uma relação de desinteresse, de esforço e de fadiga. Podemos afirmar que a inclusão desses alunos na escola capitalista produz comportamentos de desrespeito, descrença, descaso, desvalorização e provocações, ou seja, a escola reflete as contradições sociais quando, ao agrupar as classes menos favorecidas desconsidera seu capital cultural e impõe a elas uma cultura dominante e excludente, forçando-os a considerarem a escola como um espaço morto, perdido, sem sentido – como um tempo sem significado (BOURDIEU, 2001).

² Bourdieu, Pierre. Cap.II. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. 2001. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

Os alunos de classes sociais mais favorecidas, por sua vez, relacionam-se tranqüilamente, com desenvoltura, elegância e facilidade verbal com o conhecimento. Ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola considera essas características como as desejáveis e faz delas a referência para o alcance dos saberes considerados conteúdos de aprendizagem escolares que são os das classes mais favorecidas:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, faz com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da 'democratização' com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 223).

Na sociedade capitalista, a avaliação precisa ser entendida como uma categoria essencialmente dependente da forma social, da forma escolar, bem como da formação de professores. Na educação dos anos 1990, a avaliação ocupou um lugar central nas reformas educacionais; por meio dela, pretendeu-se investir e apresentar alternativas à educação, à formação dos professores e, por isso, esta educação viabilizou as políticas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (FREITAS, 2002).

Entendida como um instrumento de políticas, a avaliação não é neutra nem ingênuo, como já afirmamos anteriormente; seus efeitos vão além dos espaços educacionais e refletem em toda sociedade, posto que seus conceitos e resultados referem-se diretamente aos aspectos ideológicos, políticos e sociais (DIAS SOBRINHO, 2002).

Porém, a que nos referimos quando falamos que avaliamos? O que fazemos de fato? Ao buscarmos as respostas a esses questionamentos, esbarramos muitas vezes na certeza de que avaliamos sim, sem ao menos, sabermos o que é. E muitas vezes, nos silenciemos frente às incertezas do como, por que e para que avaliar. Olhar para a avaliação que acontece no interior da sala de aula sem nos restringirmos aos aspectos técnicos que tentam congelar esse fenômeno exige dos profissionais da educação, o exercício do olhar mais detalhado para a escola e para a sociedade em que se encontra inserido.

O conceito de avaliação presente no âmbito educacional vincula-se diretamente à concepção social de educação e, por isso mesmo, uma educação que se realiza para garantir a manutenção de uma sociedade excludente só pode fazer uso de uma avaliação que centra suas

atenções na verificação, no controle, na classificação, na medição, na comparação, no produto, na reprodução e na exclusão. Nesse contexto, constitui-se como um instrumento muito forte, localizado nas mãos do professor, cujo objetivo é selecionar, excluir, dominar e definir o sucesso/fracasso daqueles alunos que socialmente já os possui.

Além de ser direcionada para a “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1995), no contexto educacional a avaliação acontece nos planos formal e informal (FREITAS, L. C. 1995). No plano formal, realiza-se de forma explícita e objetiva medir o conhecimento e constatar quem está apto para ser aprovado ou reprovado. São as avaliações previstas e regulamentadas pela escola (provas, trabalhos, seminários, chamadas...). A informal, embora muito presente, é pouco percebida e/ou compreendida, já que acontece de uma maneira menos explícita. O professor a realiza constantemente por intermédio de expressões e falas e está ligada a comparações, ameaças e punições. Visa ao controle da disciplina, do comportamento e das atitudes, ou seja, à manutenção da “ordem” para a realização da aprendizagem. Por não ser quantificada, conceituada e se realizar no nível da subjetividade, arriscamos dizer que seus efeitos são mais arrasadores do que o da avaliação formal.

Contudo, é suficiente apontar os problemas que circundam o fenômeno avaliativo? Desvelar suas deficiências? Afirmar que ela tem o poder de retroalimentar a exclusão social? É necessário sim desvelar o fenômeno para que seja possível sua compreensão. Contudo, só conhecê-lo não é suficiente. O conhecimento pelo conhecimento tende a virar contemplação, idealização. Para tanto, é fundamental sair deste estado, fazer uma incursão nos problemas que perpassam a realidade, a escola e a sala de aula, e voltar a elas com as indagações que podem possibilitar o desenvolvimento dos sentidos, inquietar, incomodar na busca da transformação, desnaturalizar o que aparentemente constituiu-se como natural, normal. A esse respeito, reconhece-se que

A “anormalidade” torna os acontecimentos visíveis, ao mesmo tempo em que a “normalidade” costuma ter a capacidade de ocultá-los. O “normal” se torna cotidiano. E a visibilidade do cotidiano se desvanece (insensível e indiferente) como produto de sua tendencial naturalização (GENTILI, 2005, p. 29).

Esse processo de naturalização concebe a avaliação como algo próprio da dinâmica escolar necessário à verificação do desempenho do aluno, por isso o trabalho pedagógico se organiza no intuito de garantir a aprendizagem de quem se esforça e de constatar se os educandos

são capazes de compreender ou não os conteúdos trabalhados nas disciplinas. Em sentido amplo, a avaliação compreende-se como atividade própria da vida humana, presente no cotidiano de cada indivíduo (PEREIRA; MENDES, 2005) e que não se restringe ao interior da sala de aula.

Entendemos que a sala de aula é um espaço em que a relação professor-aluno é modelada pela maneira como o professor se relaciona com a escola e esta, por sua vez, é diretamente modelada pela relação com o sistema. Assim, a sala de aula também não é um espaço de neutralidade e de ingenuidade. Não pode ser entendida apenas como o lugar que reúne um grupo de alunos para ser orientado por um professor. Constitui-se como um local de aprendizagem da submissão, da exclusão, mas também de formação para inserção efetiva na sociedade. Nas palavras de Freitas, L. C. (2003, p. 29) “a sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais vigentes na sociedade que a cerca”. Além disso, é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da avaliação. Uma avaliação na maioria das vezes artificial e alheia às reais necessidades dos alunos, incapaz de diagnosticar a aprendizagem ou os problemas e, tão pouco, ser usada como um dos instrumentos de inclusão para a tomada de decisões satisfatórias e não excludentes.

Afirmar que a avaliação, bem como toda educação, precisa ser compreendida na perspectiva da inclusão exige que o nosso olhar se volte para o processo de exclusão que historicamente acompanha nossa sociedade e, por contrapartida, o sistema educacional. Se por um longo tempo a avaliação serviu para definir os incapazes, permitiu a exclusão literal desses incapazes do interior da escola e reforçou o lugar social desses excluídos; hoje ela se sustenta com uma outra dinâmica, mas com a mesma lógica.

Na contemporaneidade, os alunos, por não aprenderem, não são expulsos do sistema educacional, ou seja, não precisam repetir anos e anos a mesma série para serem excluídos do saber escolar e de tudo que socialmente ele materializa. Lidamos com uma exclusão que acontece no interior da própria escola e que, conforme Bourdieu (2001), acontece de forma branda, dado os alunos não serem mais eliminados do sistema como acontece na organização seriada da escola. Agora, mesmo não aprendendo eles permanecem “incomodando” e denunciando uma prática pedagógica inadequada e essencialmente excludente que permite a permanência durante anos de alunos que, de acordo com essa lógica, por não aproveitarem as oportunidades oferecidas pelo sistema educacional não são capazes de aprender.

Encontra-se a lógica da submissão entranhada a essa nova lógica de exclusão, na qual o aluno é inserido na escola e nela permanece durante toda escolarização, independente de aprender ou não os conteúdos. Para Freitas, L. C. (2003, p. 38),

A lógica da exclusão se completa com a lógica da submissão: melhor ainda, uma dá suporte para a outra... A sofisticação das formas de controle da escola, em nossa sociedade, percebe que ainda que o aluno permaneça na escola sem aprender Português e Matemática, há o ganho com o cumprimento da outra lógica – a da incorporação de práticas de submissão. Para o sistema, ideologicamente, é importante ter todas as crianças dentro da escola. Caso não aprendam o conteúdo escolar, no mínimo aprenderão a ser submissas. A simples estada do aluno na escola já ensina as relações sociais hegemônicas ali presentes: submissão, competição e obediência a regras.

Mesmo não se limitando ao âmbito escolar, na educação a avaliação desempenha um papel essencial e até mesmo central. O educador tem a avaliação como elemento essencial, como companheira do processo educacional; entretanto, não tem com ela um relacionamento tranqüilo: suas práticas avaliativas continuam restritas à elaboração de bons instrumentos sem atentar para os efeitos sobre o destino dos alunos, ou seja, permanecem presos aos aspectos mais técnicos do que sociológicos. É como se os debates e toda produção teórica sobre a temática não fizessem nenhum sentido ou mesmo nem chegasse até eles. Ludke (2002, p. 96-97), sobre esse assunto, observa:

Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com seus alunos. Como fazer essa conversão constitui ainda um desafio, bastante visível quando se nota que as informações teóricas estão chegando até os professores nas escolas, por meio de publicações em livros, artigos e até revistas de divulgação, mas não estão sendo processadas e integradas por eles, como se pode ver pelas atitudes contraditórias que adotam em relação a elas.

Para Dalben (2002), associada a essa concepção de avaliação como processo de medida do desempenho em uma perspectiva essencialmente técnica, encontra-se a própria concepção de escola com seu papel de transmissora do saber, que tem a avaliação como instrumento de legitimação do processo ensino-aprendizagem:

A escola assim o faz, organizando-se conforme uma racionalidade específica, numa lógica de divisão e distribuição de tempos e espaços, articulados em uma determinada seqüência que exige avaliações periódicas, para a verificação do processo de assimilação do conhecimento adquirido pelo aluno (DALBEN, 2002, p. 14).

O sistema educacional, historicamente, se organizou sobre os princípios da transmissão de saberes, da adequação e do reforço nos alunos de expectativas e valores definidos socialmente, desconsiderando as características dos diferentes grupos sociais e se fazendo desigual, seletivo e produtor do fracasso das camadas menos favorecidas material e culturalmente. Não podemos atribuir à avaliação a exclusividade pelo fracasso escolar e social; no entanto, não é possível eximir sua influência: “escola e professor a utilizam como instrumento definidor do sucesso ou fracasso educacional e social dos alunos” (PEREIRA; MENDES, 2005, p. 38).

Para Freitas, L. C. (2003, p. 40) “a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social”. Nesse processo de artificialização da escola o professor, por meio de ações pedagógicas, dentre elas a avaliação, encontra-se uma tendência de converter as desigualdades sociais em sucesso/fracasso escolar e, por intermédio desse mecanismo, retroalimentar as próprias desigualdades sociais (BOURDIEU, 2001). Conseqüentemente, a escola e os professores são essenciais ao processo de desvelamento e resistência ao que historicamente se constituiu como a única possibilidade de organizar a escola, de formar professores, de compreender e vivenciar a avaliação.

Para Bourdieu (2001, p. 58-59),

Seria ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição de hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que a legitima.[...] ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, a chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala.

Com o discurso da igualdade de oportunidades e com a prática de avaliar igualmente todos os alunos, independente das condições que lhes foram possibilitadas para aprender, o sistema educacional pode ocultar os reais interesses da sociedade capitalista, além de ajustar os indivíduos aos seus lugares sociais. Ao serem submetidos a esse tipo de prática, os alunos

naturalmente são formados na perspectiva da aceitação do controle, dos julgamentos, das recompensas e punições. A “avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola” (DALBEN, 2002, p. 14).

De acordo com Ludke (2002), os pesquisadores têm sido eficientes na denúncia e na crítica do papel excludente que a avaliação tem desempenhado no sistema de ensino, mas não têm sido suficientemente eficientes na proposição de alternativas capazes de neutralizar os efeitos negativos, tão bem denunciados, e favorecer o verdadeiro papel da avaliação:

Em paralelo ao descuido de nossos acadêmicos com os “jeitos de fazer” avaliação, se situa uma outra questão pouco cuidada pela universidade. Trata-se da velha e clássica questão da formação de professores. Ao lado dos muitos problemas que estamos acostumados a discutir com relação a esse tema, (precisamos) acrescentar o que se refere à formação para o exercício da avaliação escolar (LUDKE, 2002, p. 96).

Sabemos que a relação entre avaliação e sociedade capitalista intensifica a exclusão na medida em que vivencia práticas político-pedagógicas essencialmente excludentes. Sendo assim, o cotidiano educacional, ao reforçar princípios liberais autorizados pelo objetivo maior da educação (transmitir conhecimentos para garantir a educação formal dos seres humanos) fortalece a exclusão, pois apenas os aptos, os capazes a ultrapassar os obstáculos impostos naturalmente pela sociedade, obtêm êxito na escola e, conseqüentemente, na vida:

Convencionou-se que certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano (ou sai da escola) (FREITAS, 2003, p.27).

É a lógica da escola!

Separada da vida, artificializou as relações em seu interior e, por conseqüência, a avaliação assumiu, como no modelo capitalista, o papel de mercadoria com seu valor de uso e de troca. Na ação docente, encontrou elementos para a concretização da lógica excludente da avaliação e também da escola à medida que realiza exames que, aparentemente, objetivam medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, quando o que efetivamente faz é reforçar uma ideologia sutil e complexa de controle e reprodução social, além de contribuir para a manutenção e a perpetuação de um sistema desigual.

Como vimos, em nossa sociedade a avaliação tem todos os elementos para funcionar como mecanismo de exclusão social, uma exclusão; sobre isso, no dizer de Gentili (2005, p. 37), os últimos anos tem se constituído como uma exclusão includente, na qual

os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas. Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização (GENTILI, 2005, p. 37).

Sabemos que a exclusão é algo complexo e sua existência é determinada por fatores ideológicos, políticos e sociais bem amplos. Essa característica da sociedade capitalista tem uma aliada na avaliação escolar. A relação torna-se excludente na medida em que se aliam as outras práticas político-pedagógicas também excludentes. Pesa sobre os professores a existência de leis e políticas públicas de formação, de distribuição de recursos e de condições de trabalho favoráveis à lógica da exclusão: a descontinuidade na implementação das políticas de formação; a exigência de qualidade independente das condições; a existência de avaliações para medir qualidade, ainda que não se comprometam com ela; as exigências burocráticas e a falta de condições para a elaboração e desenvolvimento de projetos coletivos, são alguns exemplos dessa realidade (GENTILI, 2005).

Acreditamos que, frente a esse quadro,

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatores que historicamente contribuíram na produção da barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maiorias (GENTILI, 2005, p. 42).

É responsabilidade da escola encontrar condições para resistir a essa normalização, fazer resistência à tentativa de silenciamento. Compreender os limites existentes para a organização de um trabalho pedagógico comprometido com o desvelamento da lógica excludente de nossa sociedade é realizar uma pequena, mas fundamental, contribuição política para a formação; é promover condições de conhecimento e de vida mais democráticas e, acima de tudo, possibilitar a recuperação ou reconstrução da possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e justiça (GENTILI, 2005).

Os espaços de formação de professores são imprescindíveis nesse processo de resistência à lógica dominante. Neles, a avaliação não pode ter centralidade na definição do sucesso/fracasso dos alunos, mas deve sim ser central no eixo de formação teórico-prático. Acreditamos que a formação teórica sólida, em todos os aspectos e no que tange à avaliação, deve se constituir como princípio de organização do trabalho pedagógico e não como ação docente isolada, pois é a teoria que permite ao professor encontrar os caminhos no momento em que a prática não responde de acordo com o planejado.

As idéias discutidas até aqui constituem o quadro teórico que nos orientou ao longo da pesquisa. Com base nesse quadro, no capítulo que se segue, mostraremos por meio de um breve histórico do Curso de Pedagogia, o contexto de realização da pesquisa bem como a caracterização do estudo a partir da descrição dos procedimentos adotados na coleta de dados.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO DA PESQUISA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(Carlos Drummond de Andrade)*

No senso-comum, a avaliação é entendida como um processo essencialmente humano que se realiza cotidianamente. Tecnicamente, trata-se de um processo realizado com procedimentos sistemáticos e específicos. Em seu sentido amplo, a avaliação serve para julgar, estimar, medir, classificar, analisar criticamente; sendo assim, constitui-se como uma “emissão de juízo de valor sobre determinada intervenção; desse modo, é incluída no processo de planejamento das ações; tem o papel de subsidiar a gestão, e não visa a castigar as pessoas atingidas ou envolvidas nela, mas melhorar seu desempenho” (MINAYO, 2005, p. 24).

Assim, apresentamos, nesse capítulo, um breve histórico do Curso de Pedagogia enquanto contexto dessa pesquisa bem como as estratégias usadas para a obtenção dos dados e os procedimentos utilizados para sua organização e análise. Além disso, buscamos identificar a lógica da avaliação da aprendizagem presente em um curso de Pedagogia a partir da percepção de seus alunos.

2.1 – O curso de Pedagogia: um breve olhar para o contexto da pesquisa

Para discutir a avaliação na formação de professores tendo como *locus* de reflexão o curso de Pedagogia, faz-se necessário considerar, em primeiro lugar, em que contexto se estrutura

a formação do pedagogo no Brasil e, por conseguinte, na instituição pesquisada. Em seguida, partindo do pressuposto que o par dialético avaliação/objetivos (FREITAS, 1995) é uma categoria chave para compreender o papel da escola e possibilitar o movimento de resistência, buscamos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia elementos para entender essa relação e conhecer a forma como a avaliação é proposta para ser ensinada.

Segundo Damis (2002), do final do século XIX até meados de 1930 a formação do professor no Brasil acontecia basicamente na Escola Normal, onde as pessoas interessadas na docência, após a conclusão do curso primário, realizavam um curso de três anos. Em abril de 1931, o Decreto n. 19.852 promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual estabeleceu o primeiro modelo de organização didático-administrativa para o Ensino Superior brasileiro. A este modelo foi incorporada a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que se constituiu com referência de formação do professor para todo país e se estruturou em três seções. A seção de Educação era responsável pela formação de nível médio do curso Normal e pelo curso de Educação, como ainda para a formação de nível secundário, as seções de Ciências com os cursos de matemática, física, química e ciências naturais, e a de Letras com os cursos de Letras, Filosofia, Geografia e línguas vivas.

Em 1937, essa Faculdade passou por uma reforma e foi desmembrada em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Sendo que a Faculdade de Educação foi desmembrada na seção de Pedagogia com o curso de bacharel em Educação e na seção especial de curso de didática que ficou responsável pela formação do professor de Filosofia, Ciências e Letras. Já a Faculdade de Filosofia manteve a mesma estrutura de 1931 com o acréscimo do curso de Ciências Sociais, sendo responsável pela formação do bacharel para aprofundamento da cultura nacional no âmbito filosófico e literário. De acordo com Damis (2002), esse modelo não concretizou sua tríplice finalidade de formação de cultura geral, docência e pesquisa e, por isso, acabou voltando-se para a formação do professor em uma abordagem prática e utilitária da docência e, só em segundo plano, para a formação do bacharel em Letras, Filosofia, Ciências e em Educação. Esse processo organizacional contribuiu, assim, para a degradação progressiva e precária de formação de professores para os Ensinos Secundário e Normal, uma vez que por não encontrarem condições para funcionamento como centros de ensino universitário foram assimiladas pelo modelo brasileiro de escola superior isolada e especializadas.

O curso de Pedagogia surgiu, no Brasil, em 1939, com as licenciaturas instituídas na organização da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Foi criado para atender à necessidade de preparação de docentes para a escola secundária. A Faculdade de Filosofia tinha uma dupla função, ou seja, formava bacharéis e licenciados. Para tanto, seguia a fórmula que ficou conhecida como o *esquema “3+1”*, no qual as disciplinas de conteúdo específico tinham duração de três anos e as disciplinas pedagógicas, justapostas às específicas, eram cursadas no último ano. Formava-se, nos três primeiros anos, o bacharel e, no quarto ano, era-lhe conferido o diploma de licenciado. Contudo, desde sua instituição, o curso apresentava o que mais tarde seria seu grande problema – a indefinição da profissionalização do Bacharel em Pedagogia.

No início dos anos 1960 questionava-se enfaticamente a necessidade de manutenção ou extinção do curso. A grande questão desse momento era: faz-se necessário o curso de Pedagogia no Brasil? Ele possuía ou não conteúdo próprio? Para Silva (1999, p. 64), a discussão não se direcionava na questão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, mas da necessidade de preparação de determinados profissionais em Educação, formados em Pedagogia.

Em 1961, em virtude do crescimento da educação básica no Brasil, ocorreu a expansão, por meio da LDBEN n. 4024/61, do modelo institucional da Faculdade de Filosofia. Essa expansão representou, no final da década de 1960, a primeira tentativa de alteração desse modelo de formação e teve como principal objetivo atender à nova estrutura criada com a promulgação da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68). Para Damis (2002, p. 111),

No primeiro parágrafo do artigo 30 dessa lei, está definido que a formação de professores e de especialistas em educação, em nível superior, poderá ser concentrada em um só estabelecimento isolado, ou resultar da cooperação de vários. De acordo com a estrutura institucional responsável pela referida formação, poderia continuar na faculdade de filosofia ou resultar de trabalhos distintos de institutos ou faculdades.

Percebe-se que essa lei possibilitou, tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas, a criação de duas estruturas distintas de formação de professores e a desvinculação entre o conteúdo específico, ministrado nos institutos de ensino básico, e o conteúdo pedagógico, responsabilidade da Faculdade de Educação. Um outro aspecto que merece destaque é o fato de as instituições isoladas serem predominantemente privadas, o que contribuiu para a permanência de um modelo de formação semelhante ao modelo das antigas Faculdades de Filosofia, processo do qual resultou a redução do conteúdo obrigatório da formação pedagógica, a

permanência da precariedade e do desprestígio da formação de professores e, por fim, a desarticulação entre formação pedagógica e formação específica. Essa realidade nos impulsiona a levantar mais um questionamento: até que ponto as mudanças ocorridas na década de 1990, quanto à formação de professores, não se constituíram como elementos de manutenção dessa estrutura institucional de formação?

Em 1962, foram feitos alguns ajustes na estrutura do curso de Pedagogia, mas no geral ele permaneceu com a mesma estrutura até 1969. Em 1969, diante das necessidades do mercado e das inquietações acumuladas até então, o curso passou por uma reorganização, foi abolida a distinção “bacharelado e licenciatura” e instituído o diploma único de licenciado com a seguinte formação: professores para o ensino normal e especialista para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção.

Mas o que essa reorganização trouxe de novo? O que permaneceu e o que mudou de fato? A dicotomia do modelo anterior permaneceu na nova estrutura organizacional com uma nova cara. O curso permaneceu separado em dois blocos distintos e autônomos: de um lado ficavam as disciplinas dos fundamentos da educação e, do outro, as disciplinas das habilitações específicas. O parecer de 1969 (C.F.E., nº. 252) trouxe, de fato, para o curso, uma inversão da situação vivida até o presente momento:

Se a partir de 62 o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico da educação –, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 69, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da Educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposto (SILVA, 1999, p. 67).

Foi nesse contexto que, após a década de 1960, aconteceu no Brasil, principalmente por meio da iniciativa privada, a expansão do Ensino Superior. Nesse cenário de expansão, mais especificamente no período de 1957 a 1966, deu-se início à organização do Ensino Superior em Uberlândia (MG). Nas décadas de 1950/1960, Uberlândia apresentou um significativo índice de crescimento e desenvolvimento econômico, o que não ocorreu em termos de educação institucionalizada. Frente à necessidade de expansão dos sistemas de ensino, e tendo em vista que em Uberlândia existiam apenas escolas primárias e secundárias, nesse mesmo período foi organizada uma comissão pró-escolares superiores que objetivava estimular a criação de uma escola superior na cidade. A mesma contou com o apoio de advogados, empresários, jovens

estudantes e de toda a sociedade uberlandense.

Assim, fruto dessa comissão, foi criado, no período de 1957 a 1966, faculdades pertencentes a diferentes mantenedores. Após a criação dessas escolas isoladas, iniciou-se um processo de criação de uma universidade em uma cidade do interior de Minas Gerais e, em 1969, por intermédio do decreto Lei n. 762/69, foi instituída a Fundação Universidade, na qual os diretores das escolas superiores, com exceção da federal, assinaram um documento se comprometendo a doar seus patrimônios. Em 1978, por meio da Lei 6.532/78 a Fundação Universidade passou por um processo de federalização, tornando-se, então, Universidade Federal.

Foi nesse contexto que o Curso de Pedagogia dessa instituição teve sua origem. Inicialmente, como um curso isolado, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sob a direção da Congregação das Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado e, em 1978, juntamente com outros cursos isolados, a Pedagogia foi incorporada à Universidade Pública.

No final da década de 1970, aprofundou-se, no cenário educacional, o debate que trouxe à tona uma identidade fragmentada do curso, resultado de um currículo e de uma trajetória profissional insatisfatória e incapaz de contribuir para a realização de uma efetiva tarefa educativa, o que culminou na defesa enfática da necessidade de uma base comum nacional de ensino.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), diante do descontentamento e críticas que se propagaram nas instâncias de formação de educadores, definiu uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Porém, essa iniciativa agravou ainda mais a situação; os profissionais da educação se organizaram e reagiram a esse encaminhamento, pois o julgavam autoritário.

No bojo dessas discussões, o curso de Pedagogia da instituição pesquisada sofreu uma importante alteração. Até 1972, o curso formava apenas técnicos em educação e o professor para o curso Normal; a partir desse ano, foram criadas as habilitações “Supervisão” e “Administração Escolar”, atendendo à organização curricular exigida pela lei 5.540/68 e pelo parecer 252/69.

Em 1979, com o intuito de atender à nova legislação e também à demanda do mercado de trabalho, principalmente da rede estadual de ensino, foi implantada a habilitação Orientação Educacional.

A década de 1980 representou, para a sociedade brasileira, um momento de luta pela

liberdade democrática, sendo marcada por transformações sociais, econômicas e políticas. No setor econômico, podemos destacar o alto índice de inflação, desacordos nas camadas dominantes, desemprego, recessão e a desvalorização salarial.

No setor social, podemos citar, entre outros, o desgaste da ditadura militar e do primeiro governo da Nova República, o fortalecimento da oposição política e a reorganização dos movimentos sociais. No setor educacional, houve a reorganização dos educadores, a criação de associações e sindicatos, a realização de vários encontros, seminários, com destaque para a I Conferência Brasileira de Educação, um importante marco na discussão da educação brasileira.

A partir da década de 1980, a educação pré-escolar passou a ocupar espaço no privilegiado debate educacional; foram realizados vários estudos e publicações abordando esse tema. No nível municipal, houve na cidade em questão a ampliação da educação pré-escolar. Em 1982, frente à necessidade da rede municipal de atender à demanda de crianças em idade pré-escolar, foi criada a habilitação Magistério da pré-escola.

Nesse processo, em que a Educação Infantil ganha destaque no debate educacional, passando a ser pensada do ponto de vista pedagógico e constituindo-se como reivindicação por parte da sociedade e dos educadores, a Constituição Brasileira de 1988 definiu a Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família.

No intuito de solucionar o impasse instaurado entre educadores contra a imposição de reformas definidas oficialmente, o MEC, entre os anos de 1980 e 1983, propôs e financiou o “Projeto Reformulação dos Cursos de Preparação dos Recursos Humanos para a Educação”. Comissões foram organizadas em várias instâncias de formação desses profissionais com o objetivo de pesquisar, discutir, analisar, reformular e definir a formação do educador.

Essas discussões sobre o Curso de Pedagogia não alcançaram os objetivos propostos pelo Ministério: melhorar a qualidade da formação do professor. Com a finalidade de superar os impasses, o Conselho Federal de Educação, após analisar os documentos resultantes dos seminários Regionais de Recursos Humanos para a educação, incentivou a elaboração de projetos para a reformulação do Curso de Pedagogia. Esses seminários aconteceram em vários estados e municípios como materialização do desejo dos educadores de lutarem pela redemocratização do país.

O curso de Pedagogia da instituição pesquisada também se engajou na discussão dessa proposta. Várias preocupações direcionaram os debates, dentre as quais podemos citar a

fragmentação, a hierarquização e a burocratização do trabalho escolar; a sedimentação dos conteúdos na formação dos especialistas; a pulverização de disciplinas no currículo; a concepção teórico-prática presente no currículo e a necessidade de se discutir a relação professor-aluno na prática educativa.

Em novembro de 1983, aconteceu o Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos para a Educação”, na cidade de Belo Horizonte. Dentre os vários aspectos abordados nesse encontro, foi firmado o princípio da docência como a base da identidade profissional de todo educador.

Como resultado das discussões internas e externas um grupo de docentes, discentes e egressos da Pedagogia elaborou um projeto de reformulação do Curso de Pedagogia, que acabou originando o documento “Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia”. Esse projeto foi respaldado pelo parecer 167/85 de 05/03/86, que incentivava as instituições a elaborarem projetos que visassem à melhoria da qualidade do curso. O projeto foi aprovado em 28/11/86 e implementado a partir de 1987.

O curso, nessa nova proposta, continuou dividido em dois blocos, a saber: o magistério com habilitações para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, de 1ª a 4ª série, pré-escola e também o pedagogo com as seguintes habilitações: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção. O regime de funcionamento foi alterado de semestral para anual no intuito de lutar contra a fragmentação curricular e possibilitar o contato ininterrupto do aluno com o mesmo conteúdo.

Além de alterar o regime de funcionamento e de duração – 04 anos para o diurno e 05 anos para o noturno – o projeto alterou significativamente a concepção do profissional da educação habilitado no curso, substituindo-se o especialista pelo pedagogo. Segundo Silva (1993), a proposta visava formar um profissional da educação capaz de compreender a escola inserida na sociedade e de organizar, coordenar o trabalho pedagógico a partir da compreensão do todo e das especificidades desse trabalho.

No início de 1990, a proposta passou a ser analisada e avaliada, mas esse processo de discussão foi interrompido em 1991, por vários fatores, dentre eles a aposentadoria de professores que participavam da discussão e por causa de uma greve das Instituições Federais do Ensino Superior. No final de 1991 e começo de 1992, reiniciou-se o processo de avaliação curricular e, com a finalidade de melhorar cada vez mais a formação, alguns ajustes se fizeram necessários,

embora estes não tenham implicação na concepção de formação do Projeto de 1986 em vigor até então.

Com os ajustes na estrutura curricular, algumas disciplinas foram eliminadas, novos conteúdos incorporados e outras disciplinas criadas. O objetivo principal desses ajustes era redistribuir disciplinas específicas das habilitações no sentido de garantir uma maior integração entre elas e acabar com a desvinculação existente entre os blocos, destinada à formação para o magistério e para o pedagogo.

Esta proposta foi fruto de intensos debates, realizados por professores e alunos do curso a partir de 1994. Paulatinamente, o currículo passou a ser contemplado da seguinte forma: a habilitação para o magistério passou a ser obrigatória, visto que a base do trabalho escolar está no professor, daí o fato de se exigir o magistério de 1ª a 4ª série como requisito para as demais habilitações. Deste modo, também ficou eliminado os dois troncos de formação que havia até então (magistério e especialista) e passou-se à unificação curricular para a formação do professor e do especialista, reduzindo a carga horária que, conseqüentemente, deu condições do 4º ano noturno ter o mesmo currículo do diurno, podendo ser finalizado em quatro anos.

Nesta mesma reformulação, houve também a introdução de duas disciplinas optativas com carga horária de 120 horas e uma maior flexibilidade para o aluno adiantar disciplinas das séries subseqüentes e até mesmo constar em seu currículo disciplinas de outras graduações podendo, assim, enriquecê-lo.

A LDB n. 9394/96 trouxe para o debate acadêmico mais uma tentativa de reformulação da formação docente no Brasil. Em seu Artigo 21, ao instituir uma nova estrutura para a educação escolar no Brasil através de dois níveis, a educação básica e educação superior, alterou a formação docente. A formação do professor passou a ser obrigatoriamente em nível superior, e preferencialmente nos Institutos. A lei possibilitou a criação do curso Normal Superior, destinado à formação dos professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Essa medida contribuiu para a pulverização dos Institutos Superiores de Educação, evidenciou a tentativa de retirar a responsabilidade da universidade de formar professores e contribuiu para a hierarquização do Ensino Superior em universitário e não-universitário.

A LDB n. 9394/96 reabriu a discussão sobre o curso de Pedagogia e os espaços para a formação de professores para atuarem na educação básica. Por meio do modelo não-universitário

e da institucionalização dos Institutos Superiores de Educação como *locus* para a formação superior do professor de educação básica, esta lei, de certa forma, retrocedeu à visão de formação pedagógica implantada desde 1939, pois retomou essa discussão numa perspectiva meramente técnica, etapa já superada pela ANFOPE.

Nesse contexto, podemos dizer que foi reinstalada a tradicional fragmentação de formação do profissional da educação, pois de um lado foram criados os IESs como instituições de caráter técnico-profissionalizante e tendo como objetivo principal “a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um prático” (FREITAS, 2002, p. 144, apud FREITAS, 1992), de outro lado, permaneceu o curso de Pedagogia com a responsabilidade de formação exclusiva do Bacharel, ou seja, do gestor, do supervisor e do orientador. Para Freitas (2002), tal política representou um retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação, pois os saberes e as especificidades do professor foram reduzidos a tarefas menos nobres que a dos pedagogos já que estes deveriam dominar a ciência pedagógica e a ciência da educação.

Movimentos sociais se organizaram por meio de várias mobilizações e conseguiram minimizar as conseqüências dessa Lei. Através dessa mobilização, a formação do professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no lugar de acontecer *exclusivamente* passou a acontecer *preferencialmente* nos Institutos. Assim, a lei não extinguiu o curso de Pedagogia e permitiu que essa formação continuasse acontecendo em seu interior:

No Brasil, de algum modo, foi implantado e preservado, historicamente, um duplo modelo de organização institucional na formação do professor: em 1939, foi criado, na estrutura institucional da faculdade de filosofia, o curso de didática que sobrepunha a licenciatura ao bacharelado em filosofia, ciências, letras e educação; em 1969, os estudos relativos aos conteúdos específicos da docência ficaram nos institutos básicos, e os estudos pedagógicos, nas faculdades de educação; a partir de 1996 foi iniciada a implantação de um modelo que distingue a formação ministrada nas universidades de formação dos institutos superiores de educação (DAMIS, 2002, p. 115).

Para Damis (2002), essa dicotomia no modelo de formação docente universitário e não-universitário recolocou e reforçou a desvinculação dos modelos institucionais que historicamente foram implantados e tem sido preservado no Brasil.

Em 2006 os cursos de Pedagogia iniciam um novo período em sua história, pois no dia 04/04 foi homologada, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, as novas

Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Essas diretrizes definem a docência como base de formação do curso de Pedagogia e representa em parte, uma conquista de grupos como a ANFOPE que, há mais de 25 anos, vem discutindo e defendendo a docência como a base da formação educacional. Com base nessas diretrizes, o curso de Pedagogia se destinará à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento suplementar de competências para atividades da gestão democrática escolar, resgatando assim, a figura do pedagogo enquanto docente.

2.2 – Metodologia: opções para construção do caminho

Do ponto de vista de sua utilidade, a avaliação visa reduzir incertezas, melhorar a efetividade das ações e propiciar tomada de decisões relevantes. Para tanto, objetiva oferecer respostas, orientar investigadores, responder aos envolvidos na pesquisa, bem como buscar melhor adequação aos aspectos pesquisados. Ideologicamente, a avaliação é entendida como um processo de aprendizagem que pode subsidiar uma escolha mais consistente; já no campo da ética, dirige-se às mudanças construídas na própria realidade social. A avaliação “como técnica e estratégia investigativa é um processo sistemático de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta e programa” (MINAYO, 2005, p. 19).

Para desvelar a lógica da avaliação no curso, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa; em nosso julgamento, este tipo de pesquisa não se refere especificamente a uma mera questão instrumental ou pelo tipo de instrumentos utilizados, mas “se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma como se produziu o conhecimento” (REY, 2002, p. 24).

De acordo com Minayo (2005), a abordagem qualitativa é bem recente: desenvolveu-se nos últimos 20 anos e tem sua origem no pensamento compreensivista (WEBER, 1969) e hermenêutico (GADAMER, 1999). Prima por uma compreensão interpretativa da ação social e “atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores” (MINAYO, 2005, p. 82).

O conhecimento científico se legitima tanto pela quantidade de sujeitos e dados coletados, como pela qualidade de sua expressão. Acreditamos que

em uma investigação avaliativa por método qualitativo trabalha-se com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem (MINAYO, 2005, p. 82).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa não se propõe a oferecer resultados unificados e padronizados; antes, ao olhar para uma dada situação, objetiva de forma consistente e clara a realização de um estudo minucioso e coerente a partir do referencial teórico definido.

Como modelo de investigação, utilizamos na pesquisa o desenho hermenêutico-dialético. Descrita primeiro por Habermas, em 1987, essa combinação de abordagem faz a síntese dos processos compreensivos e críticos. A hermenêutica (GADAMER, 1999), pode ser entendida como a busca da compreensão de sentido; ao enfatizar a comunicação entre os seres humanos, concebe a linguagem como o núcleo central da análise e trabalha com a comunicação da vida cotidiana e do senso comum. Tem como pressupostos básicos “o ser humano como ser histórico e finito complementa-se por meio da comunicação: sua linguagem também é limitada, ocupando um ponto no tempo e no espaço; por isto, é preciso compreender também seu contexto e sua cultura” (MINAYO, 2005, p. 88). A dialética, também entendida como a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, “diferentemente da hermenêutica, busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO, 2005, p. 89).

Para Minayo (2005), a hermenêutica-dialética é um modelo de investigação produtivo para a fundamentação de avaliações qualitativas. Consiste na projeção de um caminho de pensamento que não se prende a uma técnica específica e valoriza elementos de outras abordagens (fenomenologia, interacionismo simbólico e etnometodologia), mas, ao mesmo tempo em que os diferencia, critica-os. De acordo com Minayo (2005), é possível perceber, do ponto de vista interativo, complementaridades e oposições entre elas. A saber: trazem a idéia dos condicionantes históricos da linguagem, das relações e das práticas; partem do pressuposto de que não há observador imparcial; questionam o tecnicismo; enfatizam o processo intersubjetivo da compreensão e da crítica; ultrapassam a tarefa de serem simples ferramenta para o pensamento e referem-se à práxis estruturada pela tradição, linguagem, poder e trabalho.

Assim, “enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o

dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO, 2005, p. 90).

Portanto, caracterizamos esta dissertação como um estudo de natureza teórico-empírico que teve como ponto de partida o levantamento e o estudo de um referencial teórico dos autores que nos acompanharam em cada etapa no que se refere ao desenvolvimento da abordagem dos temas sociedade, educação, escola, formação de professores e avaliação. Para a coleta de dados, utilizamos como técnica de investigação avaliativo-qualitativa a entrevista semi-estruturada que, combinando perguntas fechadas e abertas, levou os entrevistados a responderem aos questionamentos formulados pelo pesquisador. Essa entrevista se caracterizou também como focalizada, pois ao fazer um recorte na avaliação, destinou-se a refletir sobre apenas um foco da formação.

Nesses termos, definimos como foco de análise desse estudo a percepção de alunos concluintes do curso de Pedagogia que, ao longo da formação, viveram cenas avaliativas e interiorizaram uma concepção de avaliação ligada às funções que tradicionalmente são atribuídas a ela. Os fatos empíricos foram coletados por meio do estudo de documentos, tais como o Projeto Pedagógico do Curso e os planos das disciplinas “Didática” e “Avaliação da Aprendizagem”, bem como das falas dos alunos concluintes do curso de Pedagogia em 2004.

Em nossa seleção, adotamos o critério de serem alunos que cursavam o último ano por acreditarmos que, pelo fato de já terem vivido três anos no curso, poderiam apresentar concepções mais amplas, ou seja, terem uma visão mais contextualizada dos aspectos referentes à avaliação ensinada/aprendida e/ou vivenciada nesse período de formação.

Para Rey (2002, p. 110), a pesquisa qualitativa não considera

[...] o dado como entidade objetiva que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa.

Com base nessa discussão, acreditamos que a legitimidade da pesquisa se dá quando conseguimos mostrar seu processo de construção, os caminhos percorridos, as dificuldades e as facilidades no desenvolvimento da pesquisa, bem como os imprevistos encontrados no decorrer do estudo.

Inicialmente, tínhamos a intenção de reunir pessoas com características comuns, a exemplo de alunos de um mesmo curso de formação, para refletirem sobre a relação

formação/avaliação – não no sentido de buscar o consenso, mas sim as diferentes opiniões e atitudes sobre a temática abordada. Pretendíamos identificar as opiniões contrastantes, os pontos de tensão presentes na relação e os pressupostos teóricos que embasaram a formação de professores no que se refere ao âmbito da avaliação na instituição selecionada.

No final do ano de 2003, fizemos contato com o curso de Pedagogia de uma instituição pública federal situada no interior do Estado de Minas Gerais. Após um período de conversa, passamos a integrar o Projeto Institucional de Bolsas de Melhoria de Ensino de Graduação - PIBEG. Nesse momento, apresentamos nossa intenção de pesquisa na instituição e, após conhecermos e discutirmos os objetivos dos projetos (PIBEG, do projeto de doutorado da professora Olenir Maria Mendes e do nosso projeto de Mestrado) definiu-se que, por não termos vínculo empregatício com a instituição, participaríamos como colaboradora e somaríamos nossos objetivos de pesquisa ao objetivo geral do PIBEG.

Assim, juntamente com a coordenadora do curso de Pedagogia e do PIBEG, e da professora Olenir Maria Mendes, elaboramos, de janeiro a março de 2004, o projeto intitulado *Avaliação Educativa: construindo uma proposta no curso de Pedagogia*, que se justifica da seguinte maneira:

[...] nos dias atuais, são várias as razões que justificam a necessidade de desenvolver um projeto que tenha como objeto de estudo a construção de uma avaliação educativa do Curso de Pedagogia. São alguns deles: a aprovação da LDB nº 9.394 em dezembro de 1996 e o significado de sua implantação, principalmente, no que se refere às mudanças ocorridas na formação do profissional da educação; o atraso na definição de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; a polêmica existente sobre a identidade da formação do pedagogo e sobre o lócus de formação em nível superior do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; a faculdade de educação como lócus específico (teórico e prático) de desenvolvimento de estudos, de pesquisas e de novas experiências sobre a educação formal; o empenho histórico da Faculdade de Educação em acompanhar e participar, em nível nacional, de estudos, seminários e debates desenvolvidos sobre a formação do profissional que atua na educação. Assim, a partir de uma concepção que valoriza o processo e entende a avaliação como acompanhamento desse processo propomos um projeto visando criar espaço para desenvolver experiências de avaliação do curso de Pedagogia. Por outro lado, o modelo de avaliação utilizado poderá constituir-se em experiência de avaliação de cursos de graduação no interior da Universidade como um todo (PIBEG, 2004).

Traçamos como objetivos do projeto coletar e analisar dados visando diagnosticar o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia; utilizar o resultado do diagnóstico como processo de reflexão em busca de ações que possibilitem a melhoria da qualidade acadêmica do Curso de Pedagogia; contribuir com o processo de construção de uma

sistemática de avaliação dos cursos de graduação na instituição em questão que possibilite reflexões indutoras da melhoria da qualidade acadêmica da educação superior; construir coletivamente os significados e as práticas de filosofia, política e ética educativas, a partir de uma compreensão de conjunto e da interpretação das causalidades e potencialidades identificadas em um curso de graduação (PIBEG, 2004). Após a elaboração desse projeto, ainda no mês de março, passou-se à organização do grupo, que inicialmente ficou com a seguinte formação: uma coordenadora, três orientadoras, duas professoras colaboradoras e cinco alunas bolsistas; também se deu início à definição das etapas de trabalho.

Decidimos começar pela definição da base teórica sobre avaliação e da construção do primeiro instrumento para a coleta de dados. Um importante tempo foi utilizado nessa fase. O grupo decidiu por reuniões semanais, para orientações e estudos com os participantes do projeto. As reuniões aconteceram no período da tarde, às terças-feiras, em uma das salas do bloco em que funciona o Curso, no período de abril de 2004 a março de 2005. Acreditamos que,

embora o trabalho de campo deva permitir criatividade e construção de informações novas e não previstas nos instrumentos, quando se trabalha com uma equipe, torna-se importante criar normas e procedimentos comuns a todos. Ao optar pela formação de um grupo para as atividades de campo que, ao mesmo tempo estará envolvido em todas as fases da pesquisa, sua capacitação deve incluir o domínio do conteúdo temático, das referências teóricas e metodológicas, além do treino para o manejo de técnicas de abordagem empírica (MINAYO, 2005, p. 162).

Assim, organizamos os encontros em dois blocos, sendo que, quinzenalmente um participante ficava responsável por coordenar a discussão teórica e o debate de textos previamente selecionados sobre avaliação, e, ainda quinzenalmente, o grupo se dedicava ao estudo e à elaboração das técnicas e instrumentos para a coleta dos dados. Nesse momento, para a elaboração de nosso instrumento de pesquisa, fizemos uso de estudos já realizados, a saber: Sordi (1993), Camargo (1996) e Chaves (2003), autores que nos orientaram e ajudaram na elaboração dos questionários e roteiros.

O questionário foi o instrumento utilizado para colher, os depoimentos dos formandos do Curso de Pedagogia no ano de 2004 e selecionar os interessados em participar dos grupos de discussão.

No parecer de Laville (1999), o questionário é um instrumento que possibilita a obtenção de informações de um grande número de pessoas em um tempo relativamente curto; facilita a compilação e a compreensão das respostas escolhidas, permite recorrer ao aparelho

estatístico no momento da análise dos dados, além de possibilitar “a exploração dos conhecimentos das pessoas, também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc.” (LAVILLE, 1999, p. 183).

O questionário padronizado ou uniformizado pode conter questões fechadas e abertas. De acordo com o autor, a escolha de respostas preestabelecidas evita que o pesquisador interprete as respostas, mas não garante a sinceridade dos interrogados. Ele destaca a qualidade, competência, franqueza e boa vontade dos interrogados como exigências necessárias e inconvenientes mais freqüentes. Ainda, segundo ele, um outro aspecto limitador desse instrumento refere-se à impositividade das respostas predeterminadas. Tal impositividade pode falsear os resultados, limitando a expressão correta e a nuançada das opiniões. Sendo assim, para evitar os inconvenientes das respostas uniformizadas, sugeriu-se a utilização de questões abertas. As questões abertas são também uniformizadas; embora não ofereçam opções de resposta, permitem ao interrogado emitir sua opinião e “expressar seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências” (LAVILLE, 1999, p. 186).

Acreditando que existe “uma relação dinâmica e inseparável entre o mundo real e a subjetividade dos participantes” (MINAYO, 2005, p. 82), objetivamos avaliar a avaliação da aprendizagem ensinada /aprendida no curso de Pedagogia pesquisado; identificar as lógicas da avaliação presentes no Curso; conhecer as concepções dos alunos acerca da avaliação e compreender as contradições presentes na realidade da formação de professores no que se refere à categoria da avaliação. Assim, para a construção do questionário, os objetivos principais e específicos foram operacionalizados.

O questionário, aplicado aos alunos do curso de Pedagogia, foi composto de questões mistas, sendo 14 fechadas e seis abertas. Em um primeiro momento, consideramos relevante conhecer nossos interlocutores e, para isso, traçamos, por meio do conjunto de perguntas fechadas, o perfil desses sujeitos no que se referem às características pessoais (idade, sexo, estado civil), sócio-econômicas (renda familiar, atividade que exerce) e de autoformação (participação em eventos na área da educação e em projetos na graduação, publicação de trabalhos acadêmicos, freqüência na utilização da biblioteca, assinatura de periódico, tempo disponível para estudo extraclasse).

No segundo momento, por meio das seis perguntas abertas, buscamos identificar como os alunos apreendem a avaliação da aprendizagem ensinada no curso de formação de

professores. Ao responder cada pergunta, relataram suas vivências sobre avaliação e com o intuito de percebermos a concepção avaliativa do grupo, os alunos foram solicitados:

1. A caracterizarem a boa avaliação;
2. A apontarem o que aprenderam de significativo sobre avaliação (na teoria e na prática) para a atuação profissional;
3. A descreverem como foram avaliados no curso, apontando os procedimentos mais comuns;
4. A indicarem a melhor e a pior forma de avaliação vivida no curso;
5. A discutirem sobre o tratamento dado pelos professores aos erros e aos acertos.

Os questionários, tanto do diurno quanto do noturno, foram autopreenchidos com a presença de aplicadores em sala de aula. Em maio de 2004, conversamos com os professores responsáveis pela aula, apresentamos os projetos e marcamos um dia para aplicarmos o instrumento. Na segunda quinzena de maio, no dia combinado com os professores, conversamos com os alunos e apresentamos os projetos bem como seus objetivos. Falamos da importância e da necessidade de todos colaborarem da melhor forma possível, deixando claro que a participação era anônima e não obrigatória. Os aplicadores permaneceram presentes até a entrega do último instrumento, esclarecendo, quando necessário, as dúvidas que surgiam. Em cada turma foi feito um controle para saber quantos respondentes havia. Dos 87 alunos matriculados no 4º ano de Pedagogia, 57 responderam ao questionário, sendo 28 do diurno e 29 do noturno.

Após a aplicação dos questionários, passamos para a organização e o tratamento dos dados, que compreendem um dos momentos mais complexos da pesquisa. Inúmeras vezes nos sentimos perdidos em incertezas, como se trilhássemos um caminho extremamente solitário. Essa solidão, algumas vezes, foi amenizada pelas discussões do PIBEG e, principalmente, com a troca de impressões e diálogo com a pesquisa de Doutorado sobre formação e avaliação nas licenciaturas da instituição onde se localiza o curso por nós pesquisado, realizada no mesmo período da nossa, pela doutoranda Olenir Maria Mendes.

Identificamo-nos, nesse exercício de analisar e compreender os dados coletados, com um referencial que acredita que a pesquisa não é uma caminhada solitária e que o pesquisador não pode se enclausurar em um laboratório, por isso mesmo não carrega em si a obrigatoriedade de encerrar e esgotar tudo que iniciou, não é a soma de fatos fechados e definidos. Em tal posição

metodológica, defende-se a idéia sobre o conhecimento ser uma produção construtivo-interpretativa, fruto da integração, interpretação, construção e reconstrução constante entre pesquisador-pesquisado; é troca e, principalmente, diálogo entre os pares (REY, 2002).

A análise perpassou toda a pesquisa. No decorrer das investigações, buscamos captar informações, registrar inferências e observações sobre os dados coletados. Acreditamos que esse procedimento possibilitou um direcionamento mais seguro na identificação dos elementos que necessitavam de prioridade para a centralidade dos estudos, e ainda para a identificação de questões que precisavam de exame mais aprofundado ou de complementaridade. Para a organização e o tratamento dos dados, construímos indicadores que sinalizaram os aspectos relevantes da realidade observada.

A definição de indicadores e a constituição dos elementos interpretativos facilitaram o processo de análise e a compreensão do fenômeno estudado. Os indicadores podem expressar a adoção ou rejeição de atitudes, valores, estilos de comportamento e consciência, além de possibilitar a comunicação, a interpretação e o julgamento sobre qualquer assunto do mundo (MINAYO, 2005). Assim, acreditamos que a análise do problema perpassou os seguintes aspectos:

- Percepção sobre avaliação: caracterização da boa avaliação;
- O sentido da avaliação: embate entre teoria e prática, aprendizagens significativas ao longo da formação;
- A vivência da avaliação: sistemáticas vivenciadas no decorrer da formação;
- A forma de organização do trabalho pedagógico.

As estruturas de análise foram adotadas a partir dos seguintes procedimentos: inicialmente, realizamos uma valorização fenomênica e técnica dos dados, em que centramos o foco nos depoimentos dos sujeitos; fizemos leituras sucessivas das respostas, destacando as idéias principais; fizemos recortes, aproximações, enquadramentos e agrupamos os depoimentos em quadros que sinalizaram para o modo como os alunos, em uma visão geral, concebem a avaliação no Curso. Esses dados foram tabulados de acordo com as perguntas e organizados em um banco de dados do programa Excel, o que tornou possível uma visão geral dos dados disponíveis. Buscando dar um tratamento mais qualitativo às análises, em um segundo momento, realizamos um mapeamento por sujeitos no qual tentamos identificar as marcas avaliativas mais fortes em cada um dos participantes da pesquisa.

No final do primeiro semestre de 2004, já de posse de uma massa de dados significativa, quando nos preparávamos para um segundo contato com o grupo pesquisado, tivemos alguns imprevistos. Fomos acometidas por uma enfermidade em família e dois graves acidentes. Esses imprevistos, ao mesmo tempo em que nos silenciaram, por um longo período acentuou as angústias. Por um bom tempo vivemos um intenso conflito: de um lado a necessidade de prosseguir e, de outro, a vida que concretamente nos fazia parar. Em meio a tantas angústias, tivemos mais do que compreender, aceitar que a vida tem uma marcha própria e entender o que Freire diz quando afirma: “me movo como educador [pesquisador] porque, primeiro me movo como gente” (FREIRE, 2002, p.106).

Em função dos imprevistos, não foi possível a realização de encontros com 15 alunas que se dispuseram a participar de um grupo focal para a reflexão da relação formação/avaliação no curso. No início de 2005, na tentativa de retomar a caminhada, entramos em contato novamente com os dados e, com isso, as categorias explicativas emergiram do conjunto desses dados de acordo com as temáticas e as posições evidenciadas. Com base em uma pesquisa realizada por Saul (1998, p. 70-71), adotamos os procedimentos que nos serviram de referência:

1. Nova leitura, compilação e organização dos dados mapeados por sujeitos no que se refere à boa avaliação na visão dos alunos e às aprendizagens significativas, na teoria e na prática, sobre avaliação;
2. Identificação e codificação de aspectos comuns emergentes das falas dos alunos, a partir do que os dados revelavam e dos objetivos do estudo;
3. Agrupamento de trechos de depoimentos, consensuais ou não, em torno de aspectos comuns destacados das falas dos alunos concluintes;
4. Levantamento das idéias centrais emergentes da análise dos trechos dos depoimentos agrupados;
5. Levantamento de núcleos temáticos a partir de análise dos temas centrais;
6. Listagem das sugestões agrupadas de acordo com os temas centrais;
7. Síntese das principais tendências evidenciadas em torno de categorias amplas.

Para facilitar a organização das falas, atribuímos a cada sujeito a letra S (de Sujeito) e um número identificador, por exemplo: S1, S2 e assim sucessivamente. Durante o tratamento desses dados, com base na proposta da análise hermenêutica-dialética de Minayo (2005, p. 204),

tentamos compreender o contexto que gerou os dados; que os textos (relatos escritos e documentos) têm um teor de racionalidade e de sentido; as razões dos sujeitos para elaborar ou pronunciar os depoimentos da maneira como os fez e, finalmente, que os sujeitos poderiam ampliar suas análises se pudessem penetrar o mundo do pesquisador.

Após esse momento, entendendo que se almejávamos avaliar como os alunos do Curso de Pedagogia compreendiam e vivenciavam a avaliação da aprendizagem, o quanto esta compreensão influenciava na formação profissional e se existiam focos de tensão às avaliações vivenciadas no curso, não poderíamos ficar somente na avaliação aprendida; seria necessário ir além, fazer o contraponto. Por conseguinte, com o objetivo de ver como foi ensinado o que os sujeitos disseram ter aprendido, e para “superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais” (FRIGOTTO, 1989, p. 79), percebemos a necessidade de contrapor as constatações obtidas junto aos alunos.

Nesse sentido, com o intuito de conhecermos como foi proposto o ensino da avaliação no curso, em maio de 2005 realizamos uma pesquisa documental por meio do Projeto Político Pedagógico e fizemos um recorte nas disciplinas que cuidam deliberadamente da avaliação a obrigatória Didática, cursada pelos alunos no 1º ano e a optativa Avaliação, citada por alguns alunos no questionário. Além disso, tivemos acesso ao relatório do mapeamento dos Planos de Avaliação dos professores do Curso de Pedagogia no ano de 2001, ano em que nossos sujeitos cursaram o primeiro ano e a disciplina Didática.

De acordo com Minayo (2005, p. 1420), “os textos não falam por si, mas respondem a indagações dos investigadores”. Nesse sentido, para a análise desses documentos, foi preciso estabelecer um diálogo entre o roteiro existente e as questões que emergiam dos dados. Além de informar a filosofia da instituição, os relatórios das etapas e o desenvolvimento do trabalho, os documentos também narraram histórias do cotidiano em torno do binômio avaliação/formação no que se refere à organização do trabalho pedagógico. Nesse momento, intentamos identificar os conteúdos manifestos claramente nos documentos, e também seus conteúdos implícitos.

Para desvelarmos o fenômeno avaliativo, mais do que descrevê-lo, fez-se necessário interpretá-lo diretamente, relacionando-o ao contexto social mais amplo sem engessá-lo em suas relações internas, ou seja, no interior da sala de aula, pois acreditamos que a ciência também é a “individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana” (REY, 2002,

p. 28).

Nessa perspectiva de desvelamento, fizemos uso de uma estratégia de triangulação de autores, dos dados coletados e da interpretação da pesquisadora. Segundo Minayo (2005), a triangulação é uma estratégia de investigação que se volta para a combinação de métodos e técnicas. Esse termo remonta a Norman Denzin (1973), que defende a idéia de na pesquisa qualitativa a compreensão da realidade social se fazer por aproximação e pelo exercício de olhar o dado por vários ângulos. Trata-se de um conceito que vem do interacionismo simbólico, parte do pressuposto que a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista contribuem para uma maior compreensão e permitem a interação, a crítica intersubjetiva e a comparação entre os elementos da realidade.

Para Minayo (2005), a triangulação de métodos precisa ser entendida como uma proposta estratégica de investigação que se diferencia das propostas que tratam a pesquisa social como seqüência linear, estanque e sucessiva de intervenções. Essa proposta trabalha com a contextualização dos dados, evitando, desse modo, o mecanicismo tecnicista que estabelece as mesmas perguntas para realidades diferentes. Em sua dinâmica, conjuga a presença do avaliador externo; abordagens quantitativas e qualitativas; análise do contexto, da história, das relações, das representações e a participação de todos os envolvidos. Pode ser entendida, ainda, como a

[...] expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto. [...] Inclui atores não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de auto-avaliação (MINAYO, 2005, p. 29).

Nesse contexto, acreditamos que o fenômeno avaliativo inexistente isolado, não se explica por si só e, por isso mesmo, só faz sentido quando entendido como um conjunto de relações significadas e re-significadas pelos homens, seres sociais e históricos, amarrados por teias construídas por eles e determinadas por contextos sociais, econômicos e culturais. Num movimento constante de encontros e desencontros, esses homens, quando envolvidos em um projeto histórico, têm possibilidades de modificar sua realidade ou de organizar estratégias de resistência.

Nessa perspectiva, o grande desafio da pesquisa qualitativa é o esclarecimento do que muitas vezes não está diretamente visível, que ela “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (REY, 2002, p. 35). Assim,

compreendendo que a avaliação, em sua essência, carrega a questão do poder e do conflito de interesses para a conservação da ideologia dominante, nos propusemos a estudá-la em um micro espaço, sem desconsiderar que, na medida em que a avaliação se realiza em uma sociedade excludente, está impregnada de interesses divergentes e conflituosos. Como Freitas (2003), acreditamos que o conhecimento dessa realidade não tem como consequência produzir desânimo e apatia, mas ser entendido como a mola propulsora de quem acredita e quer fazer dos espaços de formação um local de resistência à lógica dominante.

A opção por estudar o fenômeno formação/avaliação inserida em um contexto social mais amplo, para além do que acontece no interior da sala de aula, pautou-se no princípio de que se voltarmos o olhar para nossa realidade com o intuito de melhor conhecê-la, captaremos, nela, representações que materializam a síntese de múltiplas facetas, na qual o uno e o diverso estão em constantes interações e que, por isso, não podem ser compreendidas isoladamente, como se os fenômenos não se influenciassem e se interligassem mutuamente.

Desse modo, não há como compreender esse fenômeno isoladamente por meio de análises parciais e soluções meramente técnicas. Nesse sentido, a apreensão dos alunos sobre a avaliação serviu de referencial para uma discussão que não reproduzisse uma avaliação que se resolve por meio das formas, de como se avalia ou de qual o melhor instrumento. O estudo proposto intencionalmente busca a aproximação entre o aprendido e o ensinado sobre avaliação no sentido de desvelar as contradições existentes. Não simplesmente para a constatação, mas para a conscientização dos determinantes internos e externos que influenciam e podem influenciar a formação de professores na compreensão dos limites e possibilidades de uma prática avaliativa que altere a lógica excludente que ainda permanece dominante nas escolas.

Na busca dessa aproximação entre o aprendido e o ensinado sobre avaliação no curso de formação apresentaremos no próximo capítulo os dados coletados na pesquisa, explicitando assim, como os alunos vivenciaram e compreenderam a temática em questão.

CAPÍTULO 3

OS ELEMENTOS APONTADOS PELA PESQUISA

Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado. Cada um me contou a narrativa de porque se havia zangado. Cada um disse a verdade. Cada um me contou suas razões. Ambos tinham razão. Não era que uma via uma coisa e o outro, outra, ou via um lado das coisas e o outro, um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao outro. Mas cada um via uma coisa diferente e, cada um portanto, tinha razão. Fiquei confuso desta dupla existência da verdade.

(Fernando Pessoa)

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar os dados coletados junto aos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia em 2004, com o intuito de nos aproximarmos do fenômeno da avaliação a partir de suas concepções e vivências avaliativas, bem como do estudo do projeto do curso e dos planos de curso das disciplinas *Didática* e *Avaliação da Aprendizagem*.

As questões iniciais do questionário tiveram por finalidade caracterizar o perfil dos discentes e conhecer como vivenciam e organizam seu processo de formação acadêmica. As questões abertas objetivaram identificar como os alunos do Curso de Pedagogia apreendem a avaliação da aprendizagem com o intuito de refletir sobre aspectos relevantes no processo de formação profissional no que se refere à categoria avaliação.

Para isso, organizamos os seguintes relatórios: em um primeiro momento, mostramos como é proposta formalmente a discussão sobre avaliação, como a avaliação aparece no projeto político-pedagógico do curso e nos planos de curso; em um segundo momento, apresentamos os dados descritivos dos alunos que participaram da pesquisa. Em seguida, por meio da caracterização da boa avaliação, mostramos a percepção dos alunos sobre avaliação. O quarto

relatório trabalhou com as aprendizagens significativas sobre avaliação na teoria e na prática. Por fim, mostramos como os alunos disseram ter vivenciado a avaliação no decorrer do curso.

3.1 – A avaliação no projeto político pedagógico do curso e nos planos de curso

O Curso de Pedagogia pesquisado oferece, anualmente, 40 vagas para a turma diurna e 40 vagas para o período noturno; tem duração mínima de quatro anos e funciona em regime seriado. O projeto em vigor, elaborado em 28/11/86 e implementado em 1987, passou por ajustes em 1992 e em 1996. As modificações aconteceram basicamente na organização curricular.

O Projeto traz as seguintes discussões: o histórico do Curso de Pedagogia na instituição e no contexto nacional; a discussão do papel social da educação, da escola e de seus profissionais; uma discussão histórica da formação do pedagogo desde a década de 1930. Na discussão dos objetivos do Curso está demonstrado que, até 1986, estes se caracterizavam por serem bem genéricos, não definiam a especificidade para a formação do especialista e defendiam a redefinição e a implementação de um objetivo que visasse à formação para a compreensão da função social da escola a partir da relação homem-sociedade, em que a prática pedagógica contribuísse com a transformação social.

Na discussão sobre a identidade do Curso, o Projeto traz uma reflexão sobre o especialista e o pedagogo, defendendo que a substituição do termo especialista por pedagogo é mais do que uma mudança de terminologia: refere-se a uma visão global de sociedade, de homem e de escola; parte do princípio da necessidade do trabalho coletivo no qual o pedagogo tem formação na área de conhecimento de todas as habilitações, até então fragmentadas e tratadas como especializações. No item método-conteúdo destaca um conceito de Pedagogia que se identifica com a filosofia da educação, entendendo aquela como um serviço resguardado da servilidade, como meio, mas se policiando para não se revestir simplesmente em fim. E discute a organização das disciplinas necessárias à formação do pedagogo-especialista e do professor-magistério (PROJETO, 1986).

Faz referência ao compromisso dos professores como os responsáveis por oferecer uma sólida formação teórica por meio dos conteúdos; por acentuar a relação teoria-prática e por mostrar a necessidade da pesquisa, da experimentação e da avaliação de inovações pedagógicas

na escola e na comunidade. Além disso, discute a viabilidade do projeto, o currículo proposto, o fluxograma e os aspectos necessários à organização do Curso.

Por meio do estudo do Projeto Político Pedagógico-PPP de 1986 e das Propostas de Ajustes Curricular de 1992 e 1996, constatamos uma superficialidade na discussão da avaliação, pois aparece apenas no item VIII referente à implantação do Projeto de 1986 e no item IV do Projeto de Atualização Curricular de 1996 que se refere às normas de funcionamento do Curso. No Projeto de 1986, a avaliação aparece da seguinte forma:

9. A organização do curso é feita em regime anual seriado, permitindo-se dependência apenas no 1º ano, e no máximo de 02 (duas) disciplinas. A matrícula no 3º e 4º anos exige, necessariamente, a aprovação do aluno nas disciplinas dos anos anteriores.
10. Avaliação será definida pelo Colegiado de Curso, por ser competência do mesmo (PROJETO, 1986, p. 28 e 29).

O Projeto de Atualização Curricular de 1996 faz a seguinte referência:

- 1.O aluno reprovado em disciplinas de série anteriores, até o máximo de 03 (três), poderá matricular-se e cursar a série seguinte e matricular-se nas disciplinas em que foi reprovado com dependência(s). As dependências deverão ser cursadas em turno diferente daquele em que o aluno esteja regularmente matriculado
4. É vedada a matrícula na (s) disciplina (s) de Estágio Supervisionado e/ou Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, ao aluno que estiver em débito de disciplina (s) de períodos (s) anteriores;
5. O aluno que estiver com dependência em até 03 (três) disciplinas de períodos anteriores, poderá cursá-la concomitantemente às disciplinas teóricas do 4º ano [...];
- 6.O aluno que for reprovado na disciplina básica de formação do professor das séries iniciais – Princípios e Métodos de Alfabetização, terá invalidada a disciplina Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado das séries iniciais do 1º grau;
7. O aluno que for reprovado nas disciplinas de formação obrigatória do 4º ano [...], terá invalidada a Prática de Ensino e/ou Estágio Supervisionado que ele esteja cursando como opção de outra avaliação;
8. O aluno que for reprovado em Princípios e Métodos de Administração Escolar (4º ano) terá o estágio correspondente invalidado;
9. Será permitido, ao aluno que não esteja em débito com disciplinas de períodos anteriores, cursar disciplina(s) do período imediatamente subsequente, ou optativas, até o limite máximo de 08 (oito) horas semanais;
10. O aluno tem direito a prova de segunda época, desde que tenha sido reprovado em, no máximo, 03 (três) disciplinas e tenha obtido média final entre 40 (quarenta) e 59 (cinquenta e nove) pontos (PROJETO, 1996, p. 25 e 26).

O estudo do PPP revelou que o curso tem a preocupação em formar um profissional capaz de compreender a função social da escola a partir da relação homem-sociedade e que essa formação prima pela contribuição com a transformação da sociedade em que se insere. Para isso, defende uma visão global de sociedade, de homem, de escola, de formação do pedagogo e parte

do princípio de que o trabalho coletivo é necessário para a superação de um princípio da sociedade capitalista – a fragmentação do trabalho tão presente na formação dos especialistas.

Uma outra análise que merece destaque é o estudo das disciplinas que tratam efetivamente da avaliação, a *Didática* e a *Avaliação da Aprendizagem*. A ementa da disciplina *Didática* fala das “Diferentes concepções de educação, escola, ensino e professor presentes no pensamento pedagógico. Teorias Pedagógicas. Processo de planejamento e avaliação da aprendizagem. Procedimentos, recursos e técnicas de ensino” (PLANO DE CURSO, 2001). A justificativa demonstra uma compreensão ampla da educação e do ensino que não se limita ao espaço pedagógico e, por isso mesmo, determinada e determinante de múltiplas relações no plano econômico, político, social e cultural. Revela ainda que

[...] a compreensão da relação pedagógica desenvolvida através de procedimentos operacionais e técnicos para organizar, transmitir e avaliar o saber escolar, também organiza, transmite e avalia determinada visão de mundo implícita na forma do professor abordar a relação entre os conhecimentos, os hábitos, as habilidades e os valores educativos, objeto em estudo, e o processo histórico e social de produção da existência humana (PLANO DE CURSO, 2001).

Para alcançar seus objetivos, os conteúdos foram organizados em três unidades, a saber: a primeira unidade – Concepções de Educação e Didática – as diferentes perspectivas de análise sobre o ensino e a aprendizagem foram propostas para analisar a importância da Didática para a formação do professor, a partir de uma análise histórica, tratando, ainda, das diferentes concepções de Educação, de Escola, de Professor e de Ensino e as teorias pedagógicas da Educação na relação com a prática docente. A segunda unidade – A organização do trabalho docente – tem como subunidades: o planejamento do trabalho pedagógico: importância e necessidade de planejar (elementos principais do planejamento); os fundamentos da avaliação da aprendizagem (concepções e instrumentos de avaliação, importância e elaboração); relação professor/ alunos (disciplina escolar). A terceira unidade trabalhou com as concepções de bom professor na ótica do aluno; do professor na literatura pedagógica e em filmes.

Percebemos, aqui, que a avaliação aparece na arquitetura do plano como terceiro tópico da segunda unidade. A bibliografia chamada para fazer a discussão – Luckesi (1990), Libâneo (1991), Freitas (1995), Romão (1998) e Vasconcellos (1998) – não se limita aos autores que discutem a avaliação inserida no interior da sala de aula e, por isso mesmo, desgarrada de sua dimensão sociológica.

A disciplina optativa (*Avaliação da Aprendizagem*) tem uma carga horária de 60 horas e é oferecida aos alunos do 2º, 3º e 4º anos. Sua ementa trata da “compreensão das práticas avaliativas em seu contexto histórico e social. As propostas de avaliação processual, bem como o uso dos instrumentos avaliativos e o tratamento dos resultados no processo de ensino e aprendizagem” (PLANO DE CURSO, 2005). A justificativa discute a avaliação em uma dimensão mais ampla na relação direta com o processo de produção capitalista e na área acadêmica. Para justificar a necessidade do estudo da avaliação educacional no Curso, o Plano de Curso (2005) afirma que,

Historicamente, a escola tem sido marcada por políticas e práticas alicerçadas em instrumentos-provas, notas, médias, etc.- que privilegiam e separam os resultados do processo de trabalho pedagógico. A avaliação escolar é, assim, compreendida e praticada como classificação, coerção, promoção do aluno no interior da escola, por exemplo. Pretende-se aqui, abordar a avaliação, refletindo e analisando modelos construídos pela prática escolar que caminharam dos exames, passaram pela ênfase no processo de ensino e chegaram a questões sociológicas que abordam seu papel emancipatório e de inclusão social e a estudos sobre o sistema nacional de avaliação, implantado oficialmente no Brasil desde 1996.

O Plano de Curso definiu como objetivos elaborar um referencial teórico-metodológico sobre avaliação escolar; compreender o sistema nacional de avaliação no âmbito das políticas educacionais; compreender e problematizar concepções e práticas de avaliação do processo ensino-aprendizagem; investigar práticas avaliativas desenvolvidas na escola de educação básica e analisar o ENEM, o PROVÃO e o SINAES do ponto de vista de seus objetivos e de seus resultados.

Na concretização de seus objetivos, o programa foi organizado em cinco unidades. A primeira unidade, Concepções de Avaliação, conforme a legislação educacional brasileira, propõe-se a tratar da avaliação nas diversas LDB: Lei nº 4.024/61; Lei nº 5692/71 e Lei nº 9394/96. A segunda unidade, Concepções de Avaliação no processo ensino/aprendizagem, faz referência ao exame escolar como questão de seleção; o binômio qualidade x quantidade – uma questão do conhecimento de ensino; o binômio processo x produto – uma questão de ensino e o binômio inclusão x exclusão como questão social. A terceira unidade refere-se à avaliação da aprendizagem na prática da escola de educação básica. A quarta unidade menciona o processo avaliativo, enfatizando os instrumentos de avaliação e o tratamento dos resultados do processo avaliativo. A quinta unidade trabalha com o Sistema Nacional de Avaliação: ENEM, PROVÃO e SINAES.

Como referencial básico, os autores que fundamentam a discussão sobre o campo da avaliação são Freitas (1995), Luckesi (1995), Romão (1998), Esteban (2000), Freitas (2002). Aparece também, como bibliografia complementar, os seguintes autores: Estrela (1993), Hoffmann (1993), Demo (1994), Vasconcellos (1995), Belloni (1995), Hoffmann (1995), Vasconcellos (1998), Hoffmann (1998), Hernandez e Ventura (1998), Perrenoud (1999), Dias Sobrinho (2000), Hoffmann (2000), André (2001).

Percebemos que essa disciplina caminha um pouco mais na discussão da avaliação enquanto uma categoria que não se restringe apenas à dimensão pedagógica. Toda sua arquitetura sinaliza para um palco de relações que caracterizam e influenciam o fenômeno avaliativo. Mesmo sinalizando para uma discussão de avaliação em uma perspectiva mais ampla, percebemos que o eixo central das discussões teóricas centra-se nas questões que se voltam para a avaliação que acontece no interior da sala de aula, ou seja, para a reflexão sobre a necessidade de um novo olhar para as questões avaliativas que superam a perspectiva tradicional.

3.2 – Os discentes do curso de Pedagogia: caracterização dos sujeitos

No início do primeiro semestre de 2004, fizemos contato com o curso de Pedagogia para realizarmos as entrevistas autoperenchidas por meio dos questionários. Após a aplicação dos mesmos, os dados foram tabulados, analisados e originaram essa primeira aproximação com a realidade pesquisada – os formandos do curso de Pedagogia. Com o objetivo de conhecer nossos interlocutores, traçamos o perfil dos sujeitos quanto às características pessoais, sócio-econômicas e de autoformação.

O grupo de alunos pesquisados representa 66% de um total de 87 alunos formandos no ano de 2004, conforme demonstra a FIGURA 1. Desses, 61% são do diurno e 35% do noturno. Quanto ao estado civil, 56 % dos alunos são solteiros, 35% são casados e os outros 9% se distribuem entre divorciados, separados e amasiados.

Os dados revelam que dos 28 alunos do diurno, sete encontravam-se dentro do fluxo escolar normal, ou seja, concluíram o curso com 21 anos. Os outros, 17, encontravam-se entre os 22 e 26 anos; um entre 27 e 31 anos; dois entre 32 e 40 anos; e um entre 41 e 50 anos. Em relação ao noturno, dos 29 alunos, cinco se encontravam no fluxo escolar, oito se encontravam entre os

22 e 26 anos; sete encontravam-se entre os 27 e 31 anos; sete entre 32 e 40 anos e dois entre 41 e 50 anos. Observa-se que tanto na turma do período diurno quanto no noturno a faixa etária predominante está entre 22 e 26 anos, o que corresponde a 44% do total de formandos.

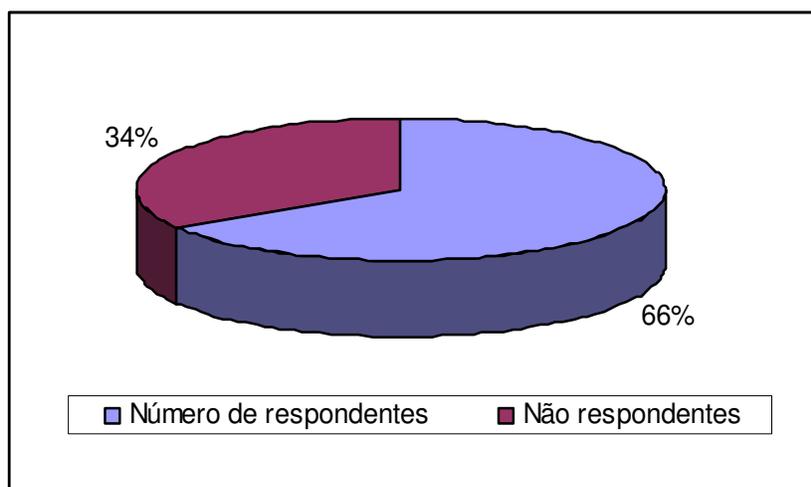


FIGURA 1: Porcentagem total de alunos respondentes e não respondentes.

FONTE: Pesquisa Direta, 2004.

ORG.: PEREIRA, Maria Simone Ferraz, 2004.

Esses dados nos permitiram observar, ainda, que o índice de alunos, tanto no diurno quanto no noturno, dentro do fluxo escolar considerado normal, é baixo em relação aos demais. Tal constatação reforça a realidade do ensino no Brasil, já que a maioria dos formandos do curso de Pedagogia provavelmente ou iniciou sua formação escolar tardiamente, ou passou pela experiência da reprovação; ou interrompeu seus estudos logo após a formação básica ou mesmo fez outro curso de graduação antes da Pedagogia.

No tocante ao perfil sócio-econômico desse grupo de alunos, constatamos que 45 dos pesquisados exercem atividade remunerada. Quanto à renda mensal familiar, 27 dos alunos contam com uma renda de até cinco salários mínimos; 21 possuem uma renda mensal que varia entre seis a 10 salários mínimos, sete possuem renda de 11 a 20 salários mínimos, dois recebem acima de 20 salários mínimos.

O percentual de alunos que não exercem atividade profissional e, por isso, têm o estudo como a atividade básica no período de formação é baixo (12). Podemos dizer que, em tese,

esses alunos têm maiores condições para vivenciar o ensino e o processo de formação de uma forma diferente dos 45 alunos trabalhadores. Acreditamos que não basta olhar para esse dado apenas na perspectiva da constatação, pois ele é parte de um quadro mais amplo de empobrecimento da grande maioria da população brasileira que, em sua grande maioria, quando tem condições de não situar excluída desse processo de formação é obrigada a assumir a dupla jornada de aluno-trabalhador e se responsabilizar pelas possibilidades e as limitações que tal situação lhes impõe.

Embora os alunos do curso Pedagogia não possam se dedicar integralmente aos estudos e nem à pesquisa, pois o percentual dos que trabalham é bastante alto, de alguma forma esse percentual revela como eles estão envolvidos com sua área de formação, já que 29 atuam na área de educação (Cf. FIGURA 2).

Em relação ao uso da biblioteca, 15 afirmaram raramente usá-la, nove disseram que a utilizam uma vez no mês, 17 a utilizam pelo menos uma vez por semana, sete a freqüentam duas vezes por semana, dois a utilizam todos os dias e sete sempre que necessário. No que se refere ao tempo disponível para estudos extra-classe, 23 relataram que estudam diariamente, sendo que desses 15 são do diurno e oito do noturno, e 26 afirmaram estudar apenas em finais de semana, sendo nove do diurno e 17 do noturno.

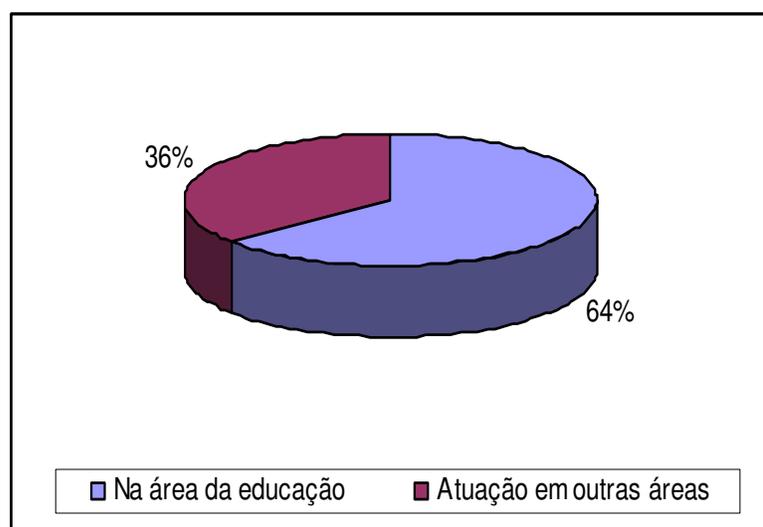


FIGURA 2: Porcentagem total da atuação na educação e em outras áreas.

FONTE: Pesquisa Direta, 2004.

ORG.: PEREIRA, Maria Simone Ferraz, 2004.

Quanto aos estudos de véspera das atividades avaliativas, percebemos que apenas três alunos do diurno afirmaram ter essa prática. Existem também aqueles que não dispõem de tempo para os estudos extraclasse. No que se refere às dificuldades de disporem de um tempo para o estudo, os índices do noturno são mais elevados, confirmando, assim, uma característica marcante do aluno do noturno – a de ser aluno-trabalhador, com dificuldade para desempenhar sua dupla jornada de trabalho: a da universidade e a de trabalhador. Ao olharmos para o desempenho dos alunos, podemos afirmar que a reprovação não configura como o grande problema do curso, pois verificamos que 76% dos alunos que responderam ao questionário não reprovaram em nenhuma disciplina. Dos 11 (19%) reprovados, nove são do diurno e dois do noturno, conforme demonstra o gráfico da FIGURA 3.

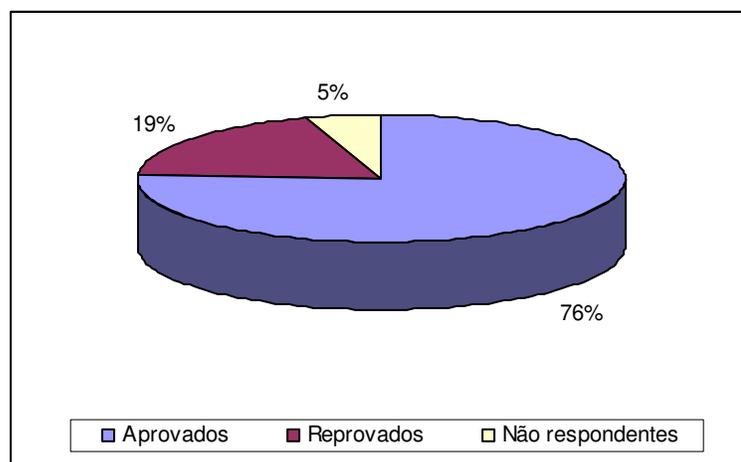


FIGURA 3: Porcentagem total de aprovados e reprovados.

FONTE: Pesquisa Direta, 2004.

ORG.:PEREIRA, Maria Simone Ferraz, 2004.

3.3 – A visão dos alunos acerca da avaliação no curso de pedagogia

Com o objetivo de conhecer a visão de avaliação apreendida pelos alunos do curso de Pedagogia, procuramos identificar, em seus relatos, elementos que apontavam para essa compreensão; para tanto, buscamos apreender os indicadores usados por eles para definir a

avaliação da aprendizagem. Assim, ao serem solicitados a caracterizar a boa avaliação os sujeitos revelaram suas concepções acerca do fenômeno avaliativo.

De acordo com os relatos, as falas foram organizadas em três núcleos temáticos. O primeiro, nomeado de avaliação reflexiva, foi subdividido em quatro núcleos, a saber: avaliação que diagnostica para replanejar, avaliação que acontece no processo, avaliação que permite situação de aprendizagem e avaliação que diversifica instrumentos.

Esse núcleo reuniu concepções em que os sujeitos acreditam que a boa avaliação é aquela que serve para diagnosticar o nível de desenvolvimento dos alunos e replanejar, sempre que necessário o exercício pedagógico. Ela permite a expressão da lógica no nível em que cada um está, bem como a expressão do raciocínio. Por intermédio dessa avaliação, os alunos entram em contato com os conflitos cognitivos, abrindo possibilidades de avanço, pois a mesma possibilita a aprendizagem. Além disso, é uma avaliação que faz uso de estratégias diferenciadas para ampliar e manter o vínculo com o objeto do conhecimento e, por ser trabalhada no processo, possibilita ver as mudanças na construção do conhecimento, ou seja, na trajetória percorrida pelo aluno ao longo do processo de aprendizagem. A esse respeito, assim se expressam os interlocutores ao definirem a boa avaliação:

A. AVALIAÇÃO REFLEXIVA

1. Diagnostica para replanejar:

“Aquele onde o aluno articula bem seu conhecimento, a avaliação ideal é aquela onde se tem a opção de revisar conceitos e corrigir erros” (S 02).

“Aquele em que o aluno participa da criação dos objetivos e dos critérios a serem avaliados” (S 05).

“É resultado do ensino ministrado, não é a que avalia o que não foi ensinado. A avaliação boa busca melhorar o aprendizado através de análise crítica e reflexiva, por parte do professor junto com o aluno. Pode ser escrita, oral ou em grupo, mas deve buscar na avaliação o que pode melhorar no professor e no aluno” (S 07).

“O envolvimento do aluno na aula, levá-lo à reflexão e mudança de hábito, quando necessário” (S 18).

“Aquele que faz o aluno refletir, repensar conceitos e práticas” (S 28).

“Quando o professor é flexível, permite uma orientação depois de fazer uma avaliação e só depois de fazer a reorientação e acompanhar o aluno é que avalia com nota” (S 34).

“Dá oportunidade de reavaliação, de retorno no que está falho, possibilita rever o que não deu para ser atendido e reconstruir o conhecimento” (S 35).

“Considera o que o aluno aprendeu e lhe dá chances para conseguir através de mais aulas aprender mais” (S 44).

“Deve ser abrangente e prática, não pode ser um fim em si mesmo, mas deve servir de ponto de partida para que o professor retome suas aulas e reveja sua prática” (S 45).

“Faz o aluno pensar e pode ser refeita até o aluno obter um bom resultado. É um instrumento de diagnóstico” (S 51).

“Aquela em que o professor detecta a dificuldade de seu aluno e o auxilia no seu processo de aprendizagem” (S 53).

“Aquela que é feita gradativamente, ao longo da exposição de um conteúdo, e que dá a oportunidade de refazer” (S 54).

2. Acontece no processo

“Considera não só a nota, ou o produto, mas sim o processo. O que o aluno melhorou em relação ao ponto em que ele partiu. Considera as diferentes realidades do aluno” (S 04).

“Não cobra o decorar a matéria, mas o entendimento do assunto, possibilitando que o aluno coloque com suas próprias palavras” (S 29).

“Aquela que procura valorizar o aprendizado do aluno, onde o mesmo deve colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados dentro e fora de sala” (S 30).

“É processual” (S 38).

“É contínua” (S 40).

“É contínua, não fragmentada, avalia no todo não em partes” (S 47).

3. Permite situação de aprendizagem:

“Aquela que possibilita ao aluno a discussão sobre o conteúdo, cria um diálogo na escrita” (S 03).

“Aquela que realmente consegue ver o desenvolvimento do aluno no processo ensino/aprendizagem” (S 12).

“Quando você é avaliado, erra, o professor te mostra o erro e ajuda você crescer, fazer melhor” (S 23).

“Aquela em que o aluno tem possibilidade de realmente entender o conteúdo, ou seja, não ler só para a prova, ler para aprender realmente” (S 24).

“Aquela que faz aprender, porque o momento da avaliação é um momento de aprendizagem” (S 27).

“Avalia se o aluno conseguiu assimilar e entender o conteúdo e não somente memorizá-lo” (S 39).

4. Diversifica instrumentos

“Tempo adequado para a realização, questões dissertativas e objetivas, questões que abrangem não só o conteúdo tratado no programa, mas o entendimento, a produção do aluno a partir de seus estudos e experiências” (S 06).

“Contribui para a formação de um hábito eficaz de estudo. Leva o aluno à capacitação necessária, à confecção de um projeto ou monografia, pesquisa, etc.” (S 42).

“Faz com que o aluno pesquise muito, exige a elaboração de textos, artigos onde o aluno coloque toda a sua vivência e os estudos que realizou” (S 43).

“Aquela que percebe/vê o desenvolvimento do aluno, pode até ser prova escrita, mas que seja dissertativa e os pontos devem ser melhor distribuídos” (S 52).

Outras falas foram organizadas em torno dos depoimentos que remetem ao conteúdo e à forma da avaliação. Nesse agrupamento, a avaliação é entendida como verificação, constatação dos resultados a partir da transmissão do que foi absorvido pelo aluno durante o ensino; nesses termos, a avaliação valoriza a aprendizagem de conteúdos. E, para isso, valoriza-se sua coerência com os textos estudados e deve conter questões sobre o que efetivamente foi ensinado em sala. Necessariamente não acontece só por meio de provas, mas o professor pode avaliar as produções de trabalhos diversos. Esse núcleo temático foi nomeado de avaliação *conteudista* e os depoimentos a seguir ilustram essa concepção da boa avaliação.

B. AVALIAÇÃO CONTEUDISTA

“Deve absorver, conter tudo ou pelo menos parte do que foi discutido em sala de aula” (S 10).

“Quando é cobrado (seja através de provas, trabalhos etc.) o que realmente foi ensinado, e não o que apenas passou por cima” (S 11).

“Aquela em que possamos expressar o que realmente foi compreendido do conteúdo, sem precisar consultá-lo para escrever algo” (S 14).

“Um processo que permita considerar, num determinado tempo, o que aquele indivíduo conseguiu absorver significativamente para sua vida acadêmica” (S 15).

“É clara, objetiva, não dá margem à dupla interpretação e exige o necessário do aluno, exatamente o conteúdo aplicado” (S 17).

“Aquela que contém perguntas sobre o que foi efetivamente trabalhado e que contribui para aumentar ainda mais o nível de conhecimento” (S 20).

“Aquela que é coerente com os textos que foram estudados” (S 25).

“Aquela que o aluno tem um acompanhamento do professor na elaboração de trabalhos ou para preparação para provas” (S 26).

“Avalia o conhecimento adquirido por cada aluno” (S 33).

“Avalia se o aluno realmente aprendeu ou não determinado conteúdo” (S 37).

“O aluno pode transmitir o seu conhecimento” (S 46).

“A que permite perceber o quanto o aluno aprendeu ou tem que melhorar” (S 55).

“Prova” (S 56).

O terceiro núcleo, denominado *transição entre concepção reflexiva e concepção conteudista de avaliação*, foi organizado a partir de falas em que os sujeitos demonstram um avanço na concepção de avaliação conteudista e sinalizam para uma perspectiva mais reflexiva; no entanto, não avançam muito. Em alguns casos, denunciam a dureza da avaliação conteudista ou nem revelam seus elementos, mas se restringem à constatação, ou seja, os posicionamentos não sinalizam para as intervenções, para os encaminhamentos que uma avaliação diagnóstica, processual reclama.

C. TRANSIÇÃO ENTRE CONCEPÇÃO REFLEXIVA E CONCEPÇÃO CONTEUDISTA DE AVALIAÇÃO

“Quando o aluno consegue colocar os conhecimentos sem ser criticado, mesmo não pensando como o professor” (S 01).

“Tem claro o motivo porque é realizada, se é apenas para dar nota ou realmente verificar o que o aluno aprendeu. Da oportunidade para refazer caso necessário” (S 09).

“Aquela que o aluno consegue escrever o que ele aprendeu, mesmo que isso não seja igual ao que o professor pensa” (S 16).

“Aquela que realmente analisa o saber global do aluno, a sua dedicação, seu esforço e compromisso” (S 21).

“É caracterizada pela análise não só de provas, mas considera o desenvolvimento do aluno durante o ano (seu amadurecimento)” (S 22).

“Aquela que avalia o conhecimento que o aluno possui, de maneira mais tranquila, sem pressão psicológica” (S 31).

“Avalia o conteúdo assimilado e não o conteúdo dado. Deve ser uma avaliação processual e não uma única avaliação condensando todos os conteúdos estudados ao longo de um bimestre/semestre” (S 32).

“A que não valoriza apenas o acerto conseguido no dia. Leva em consideração o que o aluno aprendeu ao longo das aulas” (S 36).

“Aquele que o professor avalia não só aquele momento final da produção escrita, mas todo o processo: presença, participação, envolvimento e desenvolvimento” (S 48).

“Não avalia o conhecimento através de prova, mas acontece no dia-a-dia, considera o desempenho e o tempo de aprendizagem de cada aluno” (S 57).

Esses depoimentos apresentados sinalizam para uma percepção em que a avaliação é um elemento de suma importância para o desenvolvimento do processo educacional. De acordo com os sujeitos pesquisados, se for conduzida de maneira reflexiva pode servir como instrumento para identificar as necessidades apresentadas pelos alunos, ao longo do processo ensino-aprendizagem. Além disso, tende a orientar o professor no processo de tomada de decisões que favoreçam a concretização dos objetivos planejados.

3.4 – O discurso sobre a prática avaliativa no curso de pedagogia: o aprendido e o ensinado

Após a caracterização da boa avaliação, de onde retiramos os elementos para entendermos como os formandos a concebem, consideramos relevante coletar informações que apontassem para o sentido da prática avaliativa no curso. Com esse intuito, organizamos, em nosso instrumento de pesquisa, questões nas quais os alunos apontaram, na teoria e na prática, as aprendizagens significativas sobre a avaliação e mostraram como a vivenciaram.

Assim, ao solicitarmos que os alunos apontassem o que aprenderam sobre avaliação, na teoria e na prática, durante sua formação, e que tivesse sido significativo para sua atuação profissional, buscamos compreender as contradições presentes na realidade da formação de professores.

Cada uma das respostas sobre as aprendizagens na teoria e na prática, após leituras sucessivas, foi grifada, e as idéias organizadas nos seguintes núcleos temáticos: avaliação reflexiva, contradição teoria/prática e déficit na aprendizagem.

O primeiro núcleo – avaliação reflexiva – foi subdividido em três, a saber: avaliação como elemento de construção e reconstrução de conceitos, avaliação que faz referência ao aluno como o sujeito do processo e o questionamento de uma avaliação processual na lógica do sistema em que se encontra inserida.

A. AVALIAÇÃO REFLEXIVA

1. Elemento de construção e reconstrução de conhecimentos: esse núcleo reuniu falas que apontaram para uma aprendizagem em que a avaliação, por ser diagnóstica, é considerada como processo de construção da aprendizagem ao subsidiar o desenvolvimento do aluno. Por ser contínua, não se fecha nos resultados e contribui para a efetiva aprendizagem, ou seja, possibilita a construção e a reconstrução do conhecimento sem se limitar em testar para punir os alunos. Os depoimentos a seguir ilustram essa idéia:

“Ver a avaliação como um processo que não seja uma forma de eliminar o aluno, de reprovação, mas que tenha sentido e que seja para aprender mais e colocar o que conseguiu aprender até o momento” (S 01).

“A avaliação tem que ser gradativa, diária e em tudo que a criança faz, não apenas uma prova semestral ou bimestral, o ensino é um processo e avaliação deve acompanhar o mesmo” (S 02).

“Não deve ocorrer somente em um dia, deve ser um processo que ocorre diariamente” (S 10).

“A avaliação é um processo e não um produto. Ela serve para ver em que ‘patamar’ eu estou do conteúdo ensinado” (S 11).

“A avaliação é uma coisa que deve acontecer a todo o momento e em todas as atividades propostas aos alunos e não apenas quando se faz uma prova” (S 12).

“A avaliação não é simplesmente um acúmulo de pontos somados” (S 15).

“Muitas coisas significativas como avaliar os alunos no cotidiano e não dar muita importância a burocracias” (S 16).

“É muito importante percebermos a avaliação enquanto um processo que deve acompanhar todos os momentos e desempenhos dos alunos” (S 19).

“A avaliação deve ser um constante processo, porém precisa estar coerente com seu objetivo maior que é analisar o conhecimento adquirido e não testar e punir o aluno” (S 20).

“A avaliação é também auto-avaliação, requer reflexão, desconstrução e reconstrução de conceitos e deve refletir em posicionamentos na prática” (S 28).

“Que a avaliação deveria ser processual para diagnosticar as dificuldades do aluno em determinado conteúdo. Ela deve ser usada como apoio e não como instrumento de punição” (S 32).

“Aprendeu a não valorizar o erro e sim tê-lo como ponto de partida para mudar a prática” (S 33).

“Com o pouco que foi discutido, aprendeu e acha que é um dos pontos mais importantes, a valorizar o aprendizado e não desprezar o erro do aluno” (S 37).

“A avaliação não deve ser quantitativa e sim qualitativa” (S 40).

“Avaliação é o começo da aprendizagem” (S 41).

“Tem sido grata a experiência sobre avaliação processual, em oposição a uma vida inteira de avaliações de padrão tradicional.” (S 42).

“Processo contínuo onde o professor avalia as produções do aluno frequentemente, apontando seu crescimento e também os pontos de melhoria” (S 50).

“Que a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico, que possibilite o repensar de nossas práticas para melhor ensinarmos os nossos alunos” (S 51).

“A avaliação tem que ser feita no processo e ela tem que ser diagnóstica e formativa” (S 5).

Esses depoimentos nos permitem afirmar que esses 19 sujeitos entendem que para a avaliação contribuir de fato para o desenvolvimento do educando é necessário que haja troca de conhecimentos entre alunos e professores. Nesse sentido, o educador ao avaliar ajuda, acolhe, inclui, auxilia o educando em seu desenvolvimento e no processo de apreensão do conhecimento.

2. Considera o aprendiz como sujeito do processo: parte do princípio que o aluno é um ser pensante e, por isso, a avaliação deve considerar a capacidade do aluno de refletir. As aprendizagens não fizeram referência a um tipo de avaliação, mas à existência de um ser que aprende. Assim se expressam os sujeitos:

“Como avaliar o aluno dentro de suas limitações, respeitar os estágios de desenvolvimento e incentivar o acerto sem recriminar o erro” (S 05).

“Tanto na teoria quanto na prática, o que quero manter em minha atuação profissional, que aprendi na pedagogia, é a importância de valorizar o meu aluno, os seus conhecimentos e trabalhar para que ele se sinta motivado a cada vez mais ir à procura de novos saberes, questionando, ou indagando, refazendo os conhecimentos que aí estão inovando em suas práticas pedagógicas” (S 43).

“Que deve considerar ao máximo a opinião do aluno” (S 49).

3. Questiona a possibilidade de uma avaliação processual na lógica do sistema em que se encontra inserida. Esse depoimento faz referência a uma avaliação processual que não se prende à medida e, ao questionar a possibilidade da vivência dessa avaliação, sinaliza para a compreensão da relação avaliação-lógica dominante:

“A avaliação deve ser processual, não valorizar a nota. Mas como por tudo em prática levando em consideração o sistema que está colocado para nós?” (S 54).

O segundo núcleo foi organizado a partir dos depoimentos que apontam para a contradição teoria/prática e organizado em três subgrupos: depoimentos que denunciaram essa dicotomia; depoimentos nos quais, além da denúncia da dicotomia, a avaliação aparece como instrumento de punição e exclusão e, por fim, depoimentos que sinalizam que a avaliação teorizada na perspectiva reflexiva se contradiz com uma prática conteudista e punitiva de avaliação. Ao relatarem as aprendizagens significativas, os sujeitos selecionaram aspectos referentes ao “como” foram avaliados no processo de graduação, apontando para uma distorção entre o discurso e a prática, em que os professores do curso teorizam sobre uma concepção de educação e, na prática, por meio da avaliação, distorcem essa teoria.

B. CONTRADIÇÃO TEORIA x PRÁTICA

1. Denúncia a dicotomia teoria/prática:

“Olhando o discurso dos professores posso dizer que tiro muito proveito, pois o que vale mais é: ‘faça o que eu falo, mas não faça o que faço!’” (S 04).

“Na teoria muitas coisas, já na prática é muito diferente. ‘Uma coisa que precisa dos professores rever é isso, falam muitas coisas que devemos fazer, mas eles mesmos não fazem. É um pouco contraditório’” (S 13).

“Aprendemos que precisamos fazer algo diferente, porém o que vivenciamos no curso é o mesmo que passamos em toda a nossa vida escolar” (S 14).

“Maneiras diversificadas de avaliação, só que os próprios professores da UFU não chegam num consenso, pois a maioria na prática, não aplica o que se ensina a respeito de como avaliar. Avaliam da forma como aconteciam quando estudavam no ensino fundamental – década de 70” (S 18).

“A avaliação é pouco discutida no curso e por isso os professores têm uma prática incoerente com a teoria” (S 34).

“Aprendeu que ainda tem que ler muito e que há teorias lindas, mas pouco utilizadas, inclusive na universidade. ‘Se não é possível aplicá-las aqui, como convencer os pais que podem funcionar’” (S 35).

“O assunto (avaliação) é pouco discutido no curso e é incoerente o discurso e a prática dos professores” (S 37).

“Aprendemos muitas coisas interessantes sobre avaliação, como ela deveria ser melhor utilizada, mas na prática é um pouco diferente”(S 38).

“Em algumas disciplinas o que eles ensinam com a teoria entra em contradição na prática, ‘coisa para se pensar sempre no dia-a-dia’” (S 39).

“Em alguns casos devo aprender a trabalhar mudando minha prática. Em outros casos aprendo o que não devo fazer na sala de aula” (S 45).

“Espero não fazer como os professores dessa universidade, que apenas tem um maravilhoso discurso sobre avaliação e na verdade são muito tradicionais” (S 47).

“Na teoria aprendi com a optativa em avaliação, na prática aprendi pouco, pois tive pouco feedback sobre o desempenho” (S 55).

2. Faz referência à avaliação como instrumento de punição e exclusão

“Na teoria que deve ser realizada no sentido de verificar a aprendizagem. Na prática, o que acontece para dar notas, se preocupa apenas com o resultado” (S 09).

“Na teoria defende-se uma avaliação que não seja punitiva, que valorize o saber do aluno, mas na prática nem sempre é assim” (S 21).

“Na teoria a avaliação não deve pressionar o aluno, na prática sempre pressionar o aluno. ‘Na minha atuação profissional vou procurar uma avaliação que valorize o aluno’” (S 24).

“Somos avaliados de um jeito (cobrança, pressão), mas aprendemos na teoria que devemos fazer diferente” (S 31).

“Na teoria avaliação é no processo; na prática: é punição, quantitativa” (S 44).

3. Avaliação teorizada na perspectiva reflexiva se contradiz com uma prática conteudista e punitiva:

“Na teoria é um momento de reflexão, análise do conteúdo. Mas, na maioria, na prática é desconsiderada a reflexão do aluno, que às vezes acha estar certo em relação ao conteúdo” (S 07).

“Na teoria aprendo que deve se avaliar o aluno diariamente e na prática vejo que é só em determinado momento”. “Acho a teoria melhor do que o que se pratica” (S 17).

“Na teoria é sempre para acompanharmos o desenvolvimento do aluno, na prática é para punir o aluno. ‘Na minha atuação profissional as provas são secundárias, não é preciso aplicar prova para saber se o aluno entendeu ou não o conteúdo’” (S 22).

“Na teoria o processo avaliativo deve ser contínuo, realizado dia-a-dia, no entanto o que se percebe é que as provas continuam acontecendo da mesma forma. O argumento utilizado é que o que se aprende no curso é para ser colocado em prática com as crianças e não com os alunos do curso de Pedagogia” (S 26).

“Fala-se muito em qualitativa, mas se tem muito quantitativa. ‘Hoje estou no estágio e tenho dúvidas de qual a melhor forma de corrigir os trabalhos dos alunos’” (S 29).

“Na teoria que a avaliação deve ser consequência de um processo, mas na prática vivenciamos na maioria das vezes uma avaliação quantitativa e não qualitativa” (S 30).

“Fala-se muito em avaliação diagnóstica, mas as práticas de muitos professores são tradicionais. A teoria não condiz com a prática. ‘Espero não seguir esses exemplos’” (S 36).

“Que é processual, mas na FAGED, na prática isto não ocorre integralmente” (S 48).

“Na teoria a avaliação é um método que avalia o desenvolvimento do aluno e não só o seu conteúdo como tem sido na prática. É complexo, quem sabe nas próximas gerações a avaliação sairá deste método tradicional” (S 52).

O terceiro núcleo foi organizado a partir dos depoimentos em que os sujeitos afirmaram não ter adquirido aprendizagens sobre avaliação, ficando assim com déficit na formação.

C. NÃO OCORREU APRENDIZAGEM SOBRE AVALIAÇÃO

“Sinceramente? Nada” (S 03).

“Quase nada. ‘Estou indignada. Apesar de não ter feito o primeiro ano aqui penso que estamos formando com déficit muito grande sobre esse assunto’” (S 06).

“Sinceramente nada. Não há discussões” (S 25).

“Que será significativo no pleno sentido da palavra nada ou quase nada – ‘não sei se a ‘culpa’ seria minha ou do currículo do curso’” (S 27).

“Em prática nada, teoricamente muito pouco” (S 56).

“Aprendi muito pouco, creio não somar nenhum conhecimento/atitude para o que quero” (S 57).

Em linhas gerais, esses depoimentos apontam para a denúncia de uma prática pedagógica que favorece a manutenção e a conservação, pois na percepção dos sujeitos pesquisados, embora os educadores quase sempre aleguem que a mesma seja essencialmente revolucionária aparentemente, mesmo não desejando uma prática subalterna, tem uma ação burocrática, fragmentada, desconexa e conservadora.

3.5 – A vivência avaliativa: um olhar para o cotidiano do curso

Inicialmente, somos levados a entender que, para esse grupo, mesmo com forte indício da compreensão de uma dimensão da avaliação na perspectiva reflexiva, prevalece um sentido bem restrito, a idéia de avaliação como sinônimo de instrumento de medida. Instados a dizer como foram avaliados nas disciplinas cursadas e a descrever os procedimentos mais comuns, os alunos indicaram apenas os procedimentos a que foram submetidos durante a avaliação e não a sua dinâmica.

Cada aluno indicou no mínimo três procedimentos avaliativos e, segundo estes sujeitos, os mais comuns, por ordem de maior incidência, são: trabalhos, provas e seminários. A auto-avaliação aparece de forma quase insignificante, ou seja, em um total de 229 vezes em que os procedimentos foram citados apenas duas refere-se a ela. Esses dados podem ser melhor visualizados no gráfico da FIGURA 4.

De acordo com Sant’Anna (1995), a auto-avaliação é capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de aprendizagem que se põe em prática durante a vida inteira. Por meio dela, os alunos podem adquirir capacidade para analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamento, pontos fortes, necessidades e êxito no alcance de seus objetivos. Se bem trabalhada, possibilita o desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade pessoal ao avaliar os desempenhos individuais e de grupo.

Um dos objetivos do ensino é o desenvolvimento da autonomia dos alunos no sentido de garantir a co-responsabilidade por sua aprendizagem. Para Sant’Anna (1995, p. 95), “isto somente ocorrerá se ele tiver uma visão clara do que está tentando obter e de como está agindo a respeito. Quando o desejo de melhorar ocorre, como decorrência de suas percepções e análises, ocorrerão melhores condições para se aperfeiçoar”. E esse é um dos principais objetivos da auto-avaliação:

Propiciar condições para ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo e o que tem realizado, é prepará-lo para uma aprendizagem significativa na caminhada da vida. [...] Para que a auto-avaliação tenha êxito é preciso que o professor acredite no aluno e ofereça condições favoráveis à aprendizagem, pois só assim este se sentirá seguro, confiante e manifestará autenticidade (SANT'ANNA, 1995, p. 95).

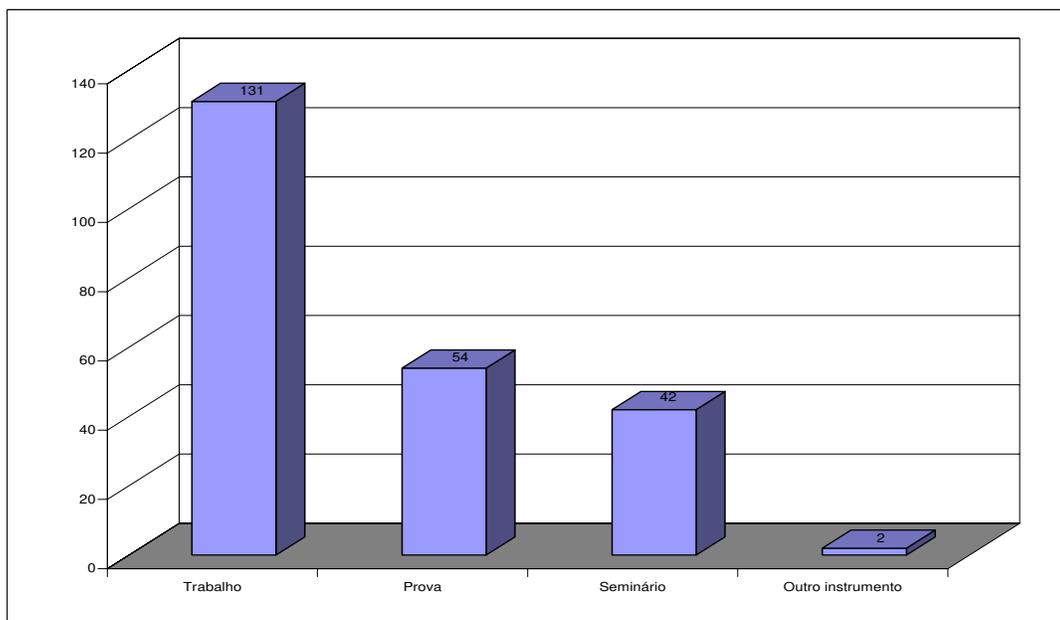


FIGURA 4: Número absoluto de procedimentos avaliativos.

FONTE: Pesquisa Direta, 2004.

ORG.: PEREIRA, Maria Simone Ferraz, 2004.

O baixo índice de “auto-avaliação”, como um dos procedimentos avaliativos vivenciados em um curso de formação, sugere algumas hipóteses importantes em um processo de formação de profissionais da educação. Defendemos a posição de que por meio da auto-avaliação o professor pode possibilitar o desenvolvimento dos alunos “de uma heteronomia para uma autonomia e amadurecimento moral” (VASCONCELLOS, 2002, p. 242) e que, ao mesmo tempo em que pode representar concentração de poder, pode indicar a falta do exercício de reflexão.

Um outro procedimento citado foi o “trabalho”. Trata-se de uma modalidade citada 131 vezes, cujas características mais comuns, apresentadas pelos sujeitos, foram: em grupo, individuais, em sala, artigos, expositivos, escritos, resumos, fichamentos, esquemas, resenhas, sínteses, pesquisas. Nas palavras de uma aluna:

“Os trabalhos são previamente marcados e com orientação do professor quando necessário; são muitos trabalhos desta categoria utilizados como instrumentos de avaliação, mas que na verdade não avaliam adequadamente” (S 6).

Neste depoimento, o único que não se restringe à indicação do procedimento, além de descrever como são realizados os trabalhos, a aluna revela certo grau de insatisfação com o instrumento, pois, de acordo com o seu dizer, mesmo sendo muito utilizado, o trabalho não consegue avaliar adequadamente.

As “provas”, foram citadas 54 vezes e subdivididas nas modalidades com consulta, sem consulta, dissertativa e escrita. Em relação a esse procedimento, alguns comentários escolheram-na como o pior tipo avaliação, uma vez que deixa transparecer o cunho negativo que as permeiam. A pior avaliação:

“Uma prova que exigia muita memorização” (S 6).

“Prova sem consulta com perguntas dando margem a várias interpretações” (S 17).

“Prova escrita, sem consulta, sob pressão psicológica do professor” (S 18).

“Prova escrita individual com cobrança de assuntos específicos e não geral, ‘decoreba’” (S 23).

“Provas extensas que provocaram cansaço físico e mental” (S 36).

“Avaliações que testam o conhecimento através de provas” (S 57).

É interessante como ainda figura entre os alunos a idéia da prova como a grande vilã da avaliação. Esses depoimentos, localizando o problema no instrumento “prova”, reportam-nos aos resquícios deixados pela Pedagogia burguesa, predominante nos séculos XVI e XVII que, por meio do exame, fazia uso de uma pedagogia e uma avaliação radical, opressora, totalmente artificializada: a prova oral ou escrita. Era a materialização de uma visão não só de educação, mas de um mundo em que os princípios primavam pela submissão, conformação e reforço social e, por conseqüência, concebiam a prova como um instrumento de controle disciplinar responsável por garantir a aprendizagem dos alunos, sendo essa a sua função educativa.

Para Vasconcellos (2002, p. 12),

A influência do pensamento cartesiano reflete-se no modelo educacional predominante na atualidade, que gera padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que não expressa o pensamento divergente e aceita passivamente a autoridade, a certeza das coisas. O modelo de ensino vigente continua exigindo dos alunos memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, punindo “erros” e tentativas de liberdade de expressão.

Para Luckesi (1995), a Pedagogia tradicional burguesa constituiu a prova como um fator negativo de motivação capaz de distorcer o processo ensino-aprendizagem, pois, até hoje, os alunos estudam não porque os conteúdos são importantes e significativos e sim porque são ameaçados por essa prova, que “têm um caráter central, privilegiando a memória e a capacidade de expressar o conhecimento acumulado” (VASCONCELLOS, 2002, p. 242).

Os “seminários” foram apontados 42 vezes como um dos procedimentos avaliativos mais comuns no curso e, de acordo com os alunos, acontece da seguinte forma: os conteúdos das disciplinas são apresentados por eles, que recebem um tema a ser trabalhado e o grupo sozinho procura o entendimento do tema.

Convidados a pensarem sobre a pior e a melhor forma de avaliação vivenciada no curso, os alunos apontaram como pior forma as provas, os seminários e os trabalhos. A FIGURA 5 dá uma idéia geral desse quadro.

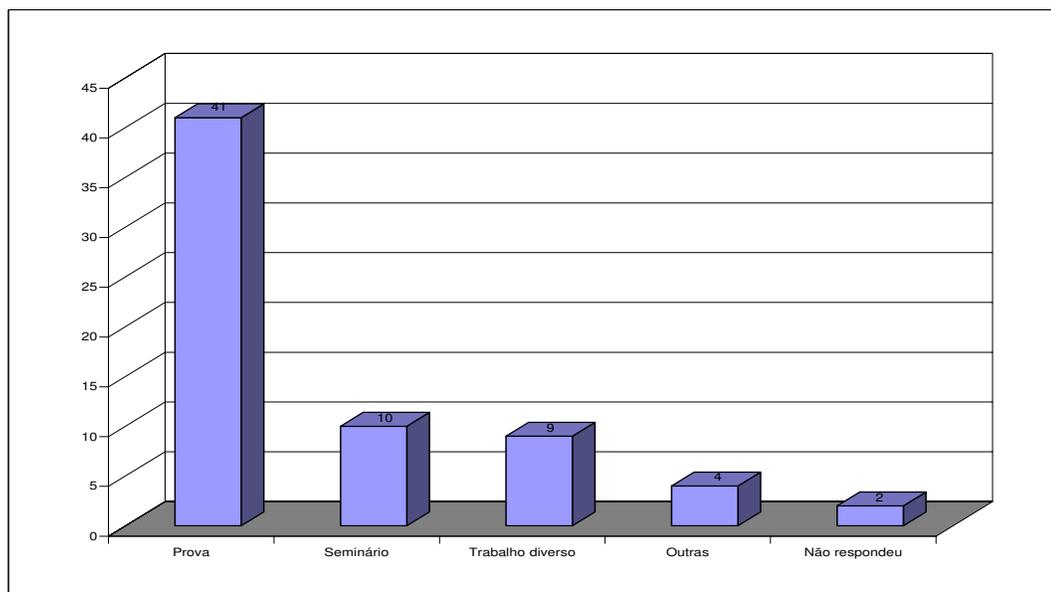


FIGURA 5: Pior forma de avaliação em números absolutos.

FONTE: Pesquisa Direta, 2004.

ORG.: PEREIRA, Maria Simone Ferraz, 2004.

A prova despontou como a pior forma de avaliação vivenciada. Do total de 66 respostas, a prova foi indicada 41 vezes como a pior experiência avaliativa do curso. Um depoimento de um aluno refere-se negativamente à atitude do professor ao lidar com o desempenho dos alunos na prova:

“Uma avaliação escrita de consulta. O resultado não foi para ajudar o aluno a melhorar e sim de crítica, rabiscando todas as provas da turma com caneta vermelha e desconsiderando a reflexão” (S 7).

Outros depoimentos coletados nos questionários sinalizam para a forma, a estrutura da avaliação e a metodologia do trabalho docente, aspectos importantes no cotidiano educacional:

“De uma professora que explicou o conteúdo de uma forma simples e na avaliação exigiu explicações complexas que não foram discutidas em sala de aula” (S 8).

“A professora não conseguia fazer com que a turma compreendesse o conteúdo e aplicava uma prova individual e sem consulta” (S 14).

“Avaliações extensas demais sobre assuntos que foram pouco, mal e às vezes nem trabalhados” (S 20).

“Prova escrita de consulta, com perguntas confusas que os alunos nunca entendem o que o professor quer e não considera nada do que se escreve” (S 29).

“Prova escrita, com pressão psicológica, o enunciado pedia opinião pessoal e na hora da correção cobrou a opinião do autor” (S 31).

“Prova individual, discursiva, muito extensa, sem valorização da opinião dos alunos e com notas baixas” (S 34).

As respostas apresentadas apontam que os alunos consideraram como as piores avaliações aquelas relacionadas à postura do professor frente a seu trabalho em sala de aula. De acordo com os sujeitos, as professoras explicavam o conteúdo de forma simples, mas realizavam avaliações complexas, com nível de discussão não trabalhado em sala. Em alguns casos, mesmo não conseguindo fazer a turma entender o conteúdo, a professora aplicava avaliações individuais e sem consulta, por meio de provas extensas e sem a valorização da opinião do aluno.

Em linhas gerais, a prova figura como a pior experiência por ter sido vivenciada em um clima de tensão. Assim se expressam alguns dos alunos-sujeito:

“Uma professora de didática muito preocupada com a avaliação dialógica, que em sua prova final fiscalizou os alunos o tempo todo, chegando ao ponto de não deixar ninguém ir ao

banheiro. O interessante é que essa professora deu uma dinâmica desse jeito e depois criticou” (S 4).

“No segundo ano quando o professor mandou enfileirar a sala e enfatizou ‘quem manda sou eu, se olhar pro lado perde a prova, eu avalio os alunos não pela prova, mas pela cara’” (S 5).

“Aquele em que o aluno só tem uma chance, se não decorou não consegue. Essa é uma herança do ensino fundamental e médio” (S 35).

A realidade descrita por esses alunos não é específica do curso de Pedagogia. Sordi (1993), ao conduzir sua pesquisa com alunos do Ensino Superior de um curso de Enfermagem, constatou, por meio do trabalho com alunos de todas as séries da faculdade, que os dias de prova exercem grande peso para os alunos, pois geralmente vem acompanhado de uma “atmosfera carregada de tensão que acaba por imprimir à prática de avaliação uma conotação pejorativa, bem distante da mesma como instrumento a serviço da aprendizagem, mediadora da construção do conhecimento” (SORDI, 1993, p. 219).

Em relação à melhor forma de avaliação, não houve grande concentração em um único procedimento, como ocorreu com a prova, considerada como a pior forma avaliativa, mas das 78 respostas 28 se referiram aos trabalhos como sendo a prática avaliativa mais positiva vivenciada no curso; em seguida, vêm provas, seminários, atividades relacionadas ao trabalho do professor, avaliações processuais e diversificadas e alguns afirmaram que não tiveram. É o que mostra a FIGURA 6.

Questionados sobre a postura dos professores frente ao desempenho ruim da turma, e grande parte dos alunos apontaram que os professores adotam ações que não contribuem para mudar a situação avaliada. Assim se expressam:

“Admite que há algum problema, mas que na maioria das vezes não está no professor. Alguns professores permitem que o aluno refaça a avaliação. O acerto é tratado como se todos tivessem compreendido” (S 14).

“Acham que a culpa é nossa quando erramos e dizem que não fazemos mais que nossa obrigação quando acertamos” (S 17).

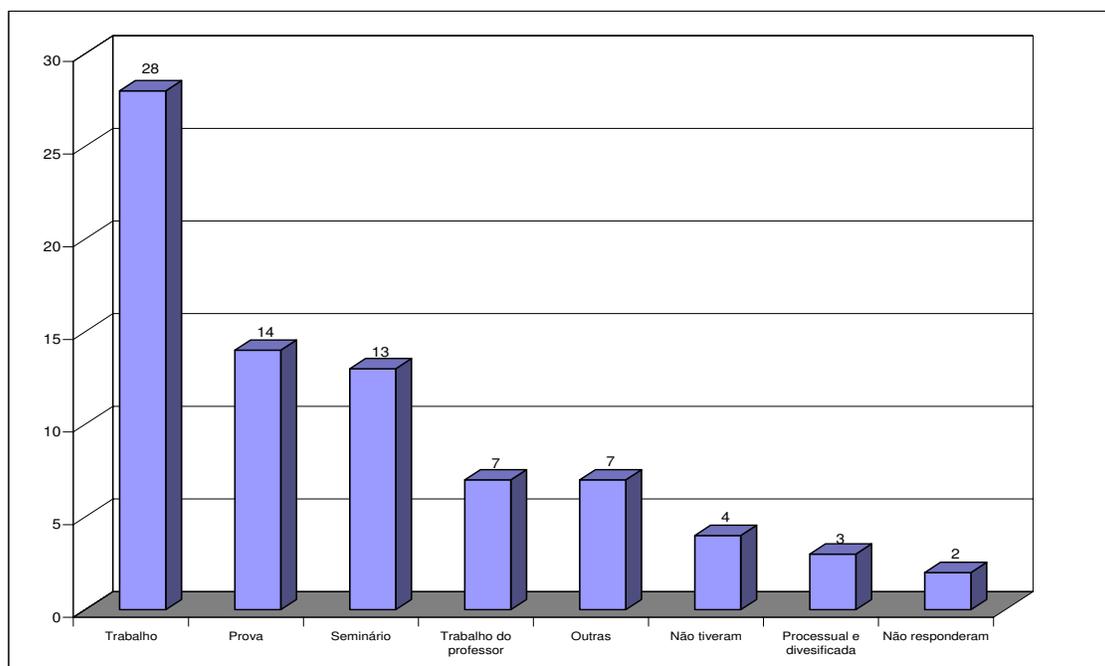


FIGURA 6: Melhor forma de avaliação em números absolutos.

FONTE: Pesquisa Direta, 2004.

ORG.: PEREIRA, Maria Simone Ferraz, 2004.

Mais alguns relatos sobre essa prática:

“Aplica prova substitutiva, porém com os mesmos moldes da anterior, o que não resolve o problema. O erro é tratado com zero. O acerto não é muito considerado (comemorado, incentivado)” (S 20).

“Os alunos refazem a prova com o mesmo conteúdo. O erro é visto como fracasso do aluno e o acerto como sucesso” (S 30).

“A maioria não faz uma reorientação, mas aplica uma nova avaliação. Os alunos ficam com nota baixa sem aprender o conteúdo ou têm que aprender sozinho” (S 35).

“Refazem a prova sem retomar o conteúdo. O que pode incorrer no mesmo erro, pois fazer novamente não mudará o conceito que o aluno deixou de aprender” (S 45).

Um outro grupo de alunos diz que os professores não fazem nada em face do desempenho ruim da turma. Assim se expressam:

“Tanto no mal quanto no bom desempenho, não há nenhuma manifestação por parte dos professores” (S 3).

“Na maioria das vezes os professores não consideram erros, passam por cima alegando que a culpa é dos alunos que não estudaram o que nem sempre é o que acontece” (S 9).

“Em sua maioria os professores não se preocupam com os erros dos alunos passando o estudo para frente. Somente quando os alunos se manifestam que é proposto outro caminho como uma nova avaliação ou um trabalho escrito” (S 12).

“Os professores não se importam com o desempenho ruim. Não se importam, afinal de contas já estamos na faculdade e estamos bem crescadinhas, devemos estudar e estudar (como se não o fizéssemos) porque se o desempenho está ruim a culpa não é do professor, nós que não entendemos ainda que estamos na faculdade (isso no quarto ano)” (S 39).

“Os professores não fazem nada” (S 40).

“Não se posicionam, nem sabemos o quadro geral de desempenho” (S 55).

Tanto os alunos da classe “não contribuem para mudar a situação avaliada” quanto os “professores não fazem nada frente ao desempenho ruim” apontam para uma mesma prática: a avaliação como atividade burocrática de controle centrada apenas na verificação de resultados pontuais. Essa prática materializa o paradigma conservador e dominante amplamente criticado, mas ainda presente no cotidiano educacional que, ao se limitar a verificar e a registrar quantitativamente o desempenho escolar, restringe a avaliação à mera verificação sem compreender o papel do erro no processo ensino-aprendizagem. Esses dados confirmam o que historicamente tem revelado a tradicional lógica da escola e da avaliação: o erro trabalhado de forma negativa, na perspectiva da punição, representando falta, deficiência, ausência de conhecimentos:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da 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, 1999, p. 93).

Alguns alunos se referiram ao erro como parte do processo que leva ao acerto. Para Esteban (2001), mais do que o acerto, o erro é revelador de um saber processual e precisa ser entendido como um indicador do que não foi aprendido, mas que ainda pode vir a ser, ou seja, aponta para a superação das necessidades dos alunos em todos os níveis do ensino. Na visão desses alunos:

“É feito uma nova avaliação com quem não saiu bem. O erro serve para indicar uma nova forma para se acertar” (S 33).

“Para a maioria dos professores o erro é só mais um passo para se chegar ao acerto” (S 39).

“Os professores revêem o processo e os alunos refazem a avaliação. Erro é parte do processo que leva ao acerto e o acerto uma meta sempre a frente que sempre pode ser melhorada” (S 43).

Além disso, nos relatos de alguns alunos foi possível constatar que, frente ao desempenho ruim, poucos docentes adotam práticas relacionadas ao efetivo ato avaliativo e se voltam a “ações que visam mudar a situação avaliada”. Os relatos a seguir ilustram essa categoria:

“Geralmente os professores fazem um debate com a sala e deixam quem ficou abaixo da média refazer a prova” (S 2).

“Conversam com os alunos a fim de verificar ou diagnosticar o problema e passam outra avaliação. O erro é tratado como deficiência do conteúdo ensinado e o acerto como entendimento” (S 46).

“Uma professora deu aula em outros horários, mas a maioria não se mexe muito” (S 51).

“Os professores não reagem bem, mas tentam mudar sua forma de dar aula” (S 52).

Sabemos que a avaliação é uma prática essencial para o processo de escolarização, intimamente relacionada à concepção de homem, de sociedade, de educação e de aprendizagem. Sendo assim, uma prática que opera com a lógica da verificação tende a coisificar a aprendizagem, artificializar a educação e reforçar uma concepção teórica de sociedade, pois:

o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade (LUCKESI, 1984, p. 6).

Os dados descritos até aqui nos levam a afirmar que os espaços de formação de profissionais da educação precisam, por meio de seus interlocutores, se dar conta dos princípios que fundamentam suas práticas, inclusive a avaliativa. E, ainda, conscientizar-se da seriedade e da responsabilidade dos juízos de valor que são emitidos cotidianamente por meio da avaliação sobre os alunos. Acreditamos que os juízos de valor que os alunos expressam são reveladores de representações construídas ao longo do curso pelos formandos e que as práticas que consideram o processo avaliativo como atividades objetivas e imparciais, que se restringem à coleta de dados para constatação de desempenhos, consciente ou inconscientemente, tendem a reforçar uma

realidade escolar simultaneamente seletiva e excludente, que utiliza uma avaliação burocrática restrita à verificação e distante das reais necessidades dos alunos.

No capítulo que segue daremos seqüência à temática tratando a formação docente como cenário de encontros e desencontros no campo da avaliação.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DOCENTE: encontros e desencontros no campo da avaliação

*É preciso conhecer os limites da escola para poder explorar melhor suas possibilidades.
(Luiz Carlos de Freitas)*

Com base no que já discutimos até agora, fica claro que a compreensão da avaliação na formação docente passa pela reflexão sobre a avaliação exercida na relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e concerne, ainda, à organização global do trabalho pedagógico da escola, ou seja, seu projeto político pedagógico (FREITAS, 1995). Pudemos constatar que a concepção dos formandos do curso de Pedagogia sobre avaliação relaciona-se diretamente com o trabalho que se desenvolve no interior da sala de aula, pois todos os sujeitos definiram a boa avaliação como aquela responsável por garantir o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A concepção caminha na direção da compreensão de uma avaliação que supera o modelo de avaliação classificatória, típica da concepção tradicional de ensino, na qual a nota determina o nível de aprendizagem dos alunos e o aprender é sinônimo de reprodução na avaliação do que o professor ensinou em suas aulas. É a superação da concepção educacional “bancária” que tende a desenvolver uma prática “bancária” de avaliação (FREIRE, 1996), em que os alunos são simples arquivos das “verdades” trabalhadas pelos professores em suas salas de aula – centro de excelência do conhecimento formal.

Nessa concepção bancária, a tarefa do aluno se limita ao registro e à repetição do depósito de informações que lhe foi transferida e a avaliação é apenas um ato de cobrança ao invés de uma atividade pela qual educador e educando discutem e refazem o conhecimento (ROMÃO, 2002).

Com base nestas constatações, trataremos neste capítulo a formação docente enquanto campo de encontros e desencontros no campo da avaliação.

4.1 – A boa avaliação sob a ótica dos formandos do curso

Os sujeitos de nossa pesquisa, em geral, não encaram a avaliação como algo negativo que serve apenas para determinar o nível de desempenho da classe. Eles acreditam que a avaliação não é o centro do processo ensino-aprendizagem, mas acontece levando-se em consideração o nível de desenvolvimento e de conhecimento dos alunos. Para eles, a avaliação não é um instrumento de cobrança, de simples verificação dos conhecimentos transmitidos pelo professor ao aluno, nem tão pouco um mecanismo de classificação, seleção, punição e de exclusão.

A análise dos depoimentos dos formandos do curso de Pedagogia nos leva a afirmar que, para a grande maioria, a boa avaliação é aquela que eventualmente não exclui e, por isso mesmo, não tem centralidade como mera verificação de conhecimentos ou constatação de não aprendizagens. Por constituir o trabalho pedagógico, refere-se aos objetivos da escola e do ensino. Por ter essas características, é uma avaliação reflexiva que leva em conta o raciocínio do aluno, fazendo-o refletir, desenvolvendo seu hábito de pensar com autonomia, possibilitando a demonstração do que aprendeu sem reproduzir o que foi ensinado pelo professor. A avaliação, enfim, traduz a aplicação dos conhecimentos e a expressão do que foi aprendido com domínio e maturidade.

Acreditamos que essa compreensão vai ao encontro do que Hoffmann (1998) denominou como *avaliação mediadora*. A perspectiva mediadora da avaliação tem como objetivo a realização de ações que garantam o desenvolvimento máximo dos alunos. Para isso, a prática avaliativa faz uso de objetivos claramente delineados com o objetivo de desencadear ações educativas que favoreçam a autonomia moral e intelectual. Nesse sentido, os resultados da avaliação não se encerram na constatação de acertos e erros, mas se constituem como momento de reflexão das dificuldades e/ou facilidades dos alunos.

Para Hoffmann (1998), qualquer instrumento avaliativo precisa ter um caráter problematizador, dialógico e fazer uso da observação individual de cada aluno, garantindo, com

isso, os princípios da avaliação mediadora. A saber: expressão de idéias, diversificação das tarefas individuais e em grupo, discussão dos alunos a partir de situações problemas e defesa de pontos de vista. Para a realização dessa prática, fazem-se necessárias, por parte do educador, a interpretação, a reflexão e a investigação teórica sobre os dados coletados na avaliação.

Nessa concepção, o erro é entendido como o ponto de partida para ação educativa, resultante do entendimento da realidade. Ao realizar as correções, o professor precisa fazer comentários significativos que auxiliem os alunos a localizar as dificuldades, reorganizar a aprendizagem e a melhorar seu desenvolvimento.

Sendo assim, a avaliação mediadora favorece a apreensão de um saber competente, pois ao aproximar educador e educando, possibilita o diálogo entre o ensino e a aprendizagem, contribuindo, por conseguinte, para a transformação da prática educativo-avaliativa que se opõe à visão liberal de uma educação fundamentada em princípios individuais, competitivos, classificatórios, de memorização, para simples cumprimento de exigências burocráticas (HOFFMANN, 1998).

Para ela, a ação avaliativa mediadora não pode acontecer em um espaço pedagógico improvisado. As atividades precisam ser planejadas pelo docente por intermédio da articulação de sua proposta educativa e da valorização do conhecimento e das experiências de vida dos alunos. Nessa perspectiva, acredita que a avaliação é um processo interativo, dialógico que existe enquanto ampliação de idéias e vivências.

Hoffmann (1998), portanto, critica as práticas educativas que contribuem para a preparação dos alunos para viverem competitivamente na sociedade, e isso se encontra enraizado na avaliação escolar. Na escola, os alunos são levados a reproduzir as idéias do professor que, em sua dinâmica, fazem comparações de notas, incentivam os acertos, recriminam o erro, ou seja, valorizam os que dominam o conhecimento e desprezam os que não sabem. Segundo Hoffmann (1998, p. 25),

[...] são práticas que exacerbam a competitividade e a diferença entre grupos, que sugerem a rotulação pelos professores das turmas melhores e/ou piores, mais ou menos “adiantadas” e/ou “comportadas”, que restringem o jovem a ser amigos de poucos.

As concepções dos formandos apontam para a necessidade de uma avaliação que construa no professor um olhar reflexivo, consciente e sensível às necessidades dos educandos. Nessa perspectiva, assim como em Hoffmann (1998), o erro é essencial.

Compreendido como o ponto de partida para a ação educativa, pelo erro o professor pode perceber as dificuldades dos alunos, possibilitar a retomada da discussão, ultrapassar o paradigma da avaliação como julgamento de desempenho, desafiar o aluno a refletir sobre os aspectos estudados e, principalmente, reformular e formular seus próprios conceitos. Sendo assim, a avaliação acontece no processo ensino-aprendizagem, entre as várias atividades realizadas pelos alunos. À medida que o professor planeja vivências possibilita um aprofundamento nas leituras, discussões, enfim, organiza a dinâmica das aulas, objetivando contribuir para a reflexão, aprofundamento e reelaboração dos conhecimentos.

Os sujeitos de nossa pesquisa reforçam a compreensão mencionada quando afirmam que a boa avaliação busca o entendimento do aluno em seu contexto total ou parcial; deve acontecer em um ambiente propício à aprendizagem, que não faz uso da pressão psicológica e considerar o que o aluno melhorou em relação ao ponto do qual ele partiu. E, ainda, acreditam que a avaliação possibilita a mudança de comportamento do aluno em relação ao seu desenvolvimento global; para tanto, devem ser consideradas as dificuldades individuais, buscando-se o que pode melhorar na prática do professor e do aluno.

Os sujeitos pesquisados definem a avaliação como uma possibilidade de intervenção do professor, no sentido de melhorar a aprendizagem, definindo-a, também, como um elemento que ajuda o professor a detectar a dificuldade do aluno e o auxiliar no processo de aprendizagem. Sendo assim, é uma avaliação que contribui com a melhoria da aprendizagem por meio de análise crítica e reflexiva, por parte do professor junto com o aluno.

Essa concepção da boa avaliação vai também ao encontro das idéias de Romão (2002). Para este pesquisador, o objetivo principal da avaliação é o fornecimento de informações que permitam intervir, redirecionar o processo educacional e garantir a aprendizagem do aluno. Entendida como processo de mudança de estratégias e atitudes, a avaliação dialógica não trabalha com a idéia de um conhecimento estático que exige apenas a reprodução, mas entende o conhecimento como processo de descoberta coletiva, mediatizado pelo diálogo entre educador e educando.

Na perspectiva dialógica, o erro dos educandos é a matéria-prima do replanejamento da caminhada e, por isso mesmo, é entendido como fonte de conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a sala de aula se transforma em círculo de investigação para possibilitar a concretização da avaliação dialógica que se dá nas seguintes etapas: identificação do que vai ser avaliado;

constituição, negociação e estabelecimento de padrões; construção dos instrumentos de medida e de avaliação; procedimento da medida e da avaliação e, por fim, análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem (ROMÃO, 2002). Para tanto, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em um momento de aprendizagem capaz de responder metodologicamente às exigências e aos limites de uma educação incluyente; seus resultados constituem reflexão problematizadora e coletiva visando à transformação do educando.

Os formandos acreditam que a avaliação com vistas ao diálogo pode contribuir para a promoção do desenvolvimento do educando, pois tem o poder de incentivá-lo a avançar e a procurar formas para transformar o espaço em que vive. O papel do educador passa a ser o de alguém que age como mediador, incentivando o grupo à integração e à participação em favor do aprendizado escolar. A avaliação assume a função básica de proporcionar uma melhor compreensão sobre a aprendizagem dos alunos. Para isso, o educador avalia constantemente o trabalho pedagógico desenvolvido com seus alunos, com o propósito de contribuir para a superação das dificuldades encontradas.

Nessa perspectiva, acreditam que a prática avaliativa precisa considerar as diferentes realidades dos alunos e possibilitar sua participação na criação dos objetivos e dos critérios a serem avaliados. Os sujeitos da pesquisa partem do princípio de uma ação docente flexível, que faz uma orientação após fazer uma avaliação e só depois de reorientar e acompanhar o aluno é que avalia com nota. O grupo também entende a avaliação como um instrumento de diagnóstico que se constitui como um momento de estudo e de aprendizagem e tem como objetivo aumentar o nível de conhecimento e de compreensão dos alunos.

Em sua dinâmica, a avaliação é abrangente e prática, não podendo ser um fim em si mesmo. Deve servir de ponto de partida para que o professor retome suas aulas e reveja sua prática e quando os resultados não forem satisfatórios, propicia ao aluno uma oportunidade para que o mesmo retome o que não compreendeu e refaça seu trabalho até obter um bom resultado. Assim, a avaliação realiza-se gradativamente, ao longo da exposição e da discussão dos conteúdos, pois não considera só a nota, ou o produto, mas sim o processo.

Um outro autor que pode ser convocado para fundamentar a concepção desses alunos é Luckesi (1995). Para os alunos do curso, a avaliação é resultado do ensino ministrado; por isso, o professor não avalia o que não foi bem explorado. Além disso, não cobra o decorar a matéria,

mas o entendimento do assunto, valorizando o aprendizado do aluno, possibilitando que o mesmo coloque em prática os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados dentro e fora de sala. Com isso, o professor além de oportunizar a reavaliação, o retorno ao que não foi compreendido e está falho, possibilita a revisão do que não deu para ser entendido e a reconstrução do conhecimento, pois, além de considerar o que o aluno aprendeu, dá-lhe chance para conseguir aprender sempre mais.

Para Luckesi (1995), a avaliação da aprendizagem, no sentido pleno da palavra, pode ser compreendida como um ato amoroso, dado que esta tem como objetivo diagnosticar e incluir os alunos, apresentando a finalidade de possibilitar a obtenção de bons resultados na aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor se conscientize da importância do seu papel no processo avaliativo: diagnosticar os elementos que interferem na aprendizagem com vistas à tomada de decisões para a concretização dos resultados satisfatórios.

Nesse sentido, a avaliação deixa de ser autoritária, punitiva e excludente e trabalha a favor da democratização do saber, auxiliando o educando no seu desenvolvimento pessoal e respondendo à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

O ato amoroso, segundo Luckesi (1995), é a prática que verdadeiramente acolhe o aluno como ele está – em suas facilidades e dificuldades; seus atos alegres e ações sofredoras. É uma concepção avaliativa que tem como característica básica o julgamento para retomada de ações e não o intuito de selecionar e excluir os que não sabem, ou seja, avalia-se para a melhoria do ciclo de vida. Portanto, nessa prática de avaliação o aluno supera seu estado de incompreensão, pois funciona como ponto de referência para que possa se contrapor ao que é esperado em termos de objetivos de seu desenvolvimento.

A avaliação, na perspectiva desses autores e dos formandos do curso, visa a uma reformulação das práticas predominantes no interior da sala de aula em que a avaliação esteve a serviço de uma Pedagogia tradicional e foi entendida como escalonamento, repressão, punição, classificação e, principalmente, exclusão. É possível perceber um redimensionamento da concepção de avaliação da aprendizagem que, tradicionalmente, teve como meta a classificação e o julgamento dos alunos; nesse contexto, ela volta-se para uma visão diagnóstica, para a mudança de estratégias e instrumentos que incidem diretamente no processo educacional. Nesta perspectiva, a avaliação reflexiva inverte a hierarquia tradicional que, vinculada a paradigmas

classificatórios, a compreende apenas como instrumento centrado na reprodução do conhecimento aprendido, isto é, emissão de um julgamento.

Um outro aspecto presente na concepção de avaliação dos formandos é a preocupação com o aspecto instrumental do estudo. Para, os sujeitos da pesquisa, a boa avaliação, além de ser diagnóstica, processual e essencial à aprendizagem, deve se preocupar com a diversificação dos instrumentos e com a formação de um hábito eficaz de estudo capaz de levar o aluno à concretização dos objetivos do processo ensino-aprendizagem, possibilitando, ao aluno, diversos níveis de aprendizagem: uma discussão sobre o conteúdo, a criação de um diálogo na escrita, a articulação e exposição de seus conhecimentos, fazendo com que o educando desenvolva o hábito da pesquisa e capacite-se para a elaboração de textos, artigos, projeto, monografia, ou qualquer outra forma de registro. Além disso, dá oportunidade ao aluno de se expressar, levando-o a trabalhar com questões que não abranjem somente o conteúdo, mas o entendimento, a produção a partir dois estudos e das experiências.

Uma dimensão que aparece também nos depoimentos dos alunos é a que faz referência à boa avaliação, referindo-se, aí, ao seu conteúdo e à sua forma. Essa concepção se restringe a compreender a boa avaliação presa à demonstração de um conteúdo específico. Nessa perspectiva, a boa avaliação contempla tudo ou pelo menos parte do que foi discutido em sala de aula. Ela é organizada de uma forma que permite ao aluno expressar o que realmente foi compreendido do conteúdo, seja por meio de provas ou trabalhos, o que realmente foi ensinado e não o que apenas foi trabalhado superficialmente. Pode ser entendido também como um processo que permita considerar, em um determinado tempo, o que o indivíduo conseguiu absorver significativamente para sua vida acadêmica.

Para eles, é uma avaliação clara e objetiva, sem dar margem à dupla interpretação e exigir o necessário do aluno, ou seja, que ele consiga mostrar a compreensão do conteúdo aplicado. As perguntas sobre o que foi trabalhado precisam ser elaboradas para contribuir com a ampliação do nível de conhecimento do aluno; para isso, o educando precisa de um acompanhamento do professor na elaboração de trabalhos ou na preparação para provas, e esse acompanhamento dá ao professor condições de avaliar se o aluno realmente aprendeu ou não determinado conteúdo, além de permiti-lo perceber o quanto ainda tem que melhorar. Essa dimensão conteudista da avaliação reconhece a necessidade do aluno ter o domínio de conhecimentos que, segundo o grupo, revela o desempenho cognitivo e, de certa forma, garante

uma das funções da escola – a de ensinar para que a grande maioria desenvolva atividades intelectuais significativas e tenha acesso ao conhecimento dominante disseminado.

Em alguns momentos, a concepção da boa avaliação sinaliza para o entendimento de que a avaliação atende diretamente às necessidades dos alunos. Se partirmos do pressuposto que a avaliação é desenvolvida com o intuito de perceber a necessidade do educando para posterior intervenção na realidade, para superação de dificuldades, nada mais certo do que entendê-la na perspectiva da construção do conhecimento que, segundo Hoffmann (2003, p. 18) “parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”. Entretanto, alguns alunos, ao caracterizarem a boa avaliação, afirmaram que ela enfatiza a cognição, mas com uma conotação de que se deve aceitar tudo vindo do aluno. Esses relatos reforçam a necessidade de uma avaliação que não seja centrada no entendimento imediato do aluno de um conhecimento formal, uma avaliação que deve considerar a capacidade individual de diferentes alunos em constante evolução e em ritmos e caminhos específicos. Por isso mesmo, precisa se preocupar, antes de tudo, com a auto-estima dos alunos, distanciando-se da posição que exerce a avaliação como um instrumento opressor de cobrança de conteúdos ensinados. É como se o professor, para romper com a lógica da avaliação tradicional, devesse aceitar como certo toda produção do aluno, independente dos objetivos do ensino.

O professor, ao abrir mão, na sua avaliação, de perseguir seus objetivos, de definir previamente os conteúdos e os critérios, de determinar, selecionar e organizar com antecedência os instrumentos, ou seja, da avaliação instrucional, por entendê-la que historicamente esteve aliada a uma pedagogia opressora e punitiva não tem garantia do rompimento da lógica excludente. Arriscamos, inclusive, a afirmar que abrir mão da avaliação e aceitar como certo tudo que vem do aluno, como se estivéssemos num “vale tudo” é encobrir uma lógica que levou anos para ser desvelada, é criar trilhas diferenciadas de exclusão (FREITAS, 2003), é trabalhar na perspectiva da formação para a submissão, para a não compreensão do seu papel social.

A escola tende a reproduzir os interesses de uma sociedade de privilegiados, que não tem como princípio a formação de indivíduos conscientes. É importante destacar que a avaliação, intimamente relacionada a objetivos mais amplos, é uma ação vital para a prática educativa. Sua existência e os usos a ela destinados influenciam os rumos da formação ou da exclusão dos estudantes dos processos formativos que se dão na escola capitalista. Acreditamos que tão

importante quanto identificar o caráter opressor e punitivo da avaliação é compreender o que Freitas define como a lógica da escola, “um lugar em que aprende a futura mortificação do trabalho alienante que o espera fora da escola” (FREITAS, 2003, p. 37). Uma escola que desde a sua institucionalização encontrou na avaliação os elementos para excluir, colocar para fora aqueles que não detinham o saber dominante e que, atualmente, permanece com esses sujeitos sem criar condições reais de formação.

Em linhas gerais, é possível constatar que nessas turmas a avaliação não se constituiu como práticas pontuais de exame que, segundo Luckesi (1995), historicamente tem servido apenas para classificar, selecionar e colocar para fora os que não tem aptidão para aprender. Os autores que têm se dedicado ao estudo da avaliação para além da verificação do rendimento (a exemplo de HOFFMANN, 1998; ROMÃO 2002; LUCKESI, 1995) concebem e questionam a concepção tradicional de avaliação e de educação como mecanismos de classificação para seleção e exclusão; buscam, através de suas reflexões, a superação das práticas avaliativas que se restringem à verificação e aos tradicionais exames. Nesse sentido, os alunos demonstram uma compreensão de avaliação que supera essa dimensão.

Em suma, o grupo parece entender que a avaliação possibilita aos alunos a expressão livre dos conhecimentos sem ser criticado por não ser igual ao do professor. Os sujeitos ampliam essa compreensão quando defendem que a boa avaliação se preocupa com o saber global do aluno, a sua dedicação, seu esforço e compromisso na realização das atividades, não acontece só no momento final da produção escrita, mas em todo processo, sendo o aluno avaliado por meio da presença, participação, envolvimento e desenvolvimento. Assim, caracteriza-se pela análise não só de provas, mas considera todo o desenvolvimento do aluno durante o ano, ou seja, seu amadurecimento. Por levar em consideração o que o aluno aprendeu ao longo das aulas, não valoriza apenas o acerto conseguido no dia da prova, por meio desta, mas acontece no dia-a-dia escolar, considera o desempenho e o tempo de aprendizagem de cada aluno, oportunizando o refazer sempre que necessário. Com isso, a avaliação acontece em um ambiente mais tranquilo, no qual o conhecimento do aluno é avaliado sem uma atmosfera de pressão psicológica.

A maioria das respostas, quando se referia à boa avaliação, não revela elementos da avaliação centrada no conteúdo, não se prende a uma prática restrita aos resultados, mas aparentemente não sinaliza para a compreensão efetiva dos limites e possibilidades de um processo avaliativo que não se restringe ao interior da sala de aula, mas que se entrelaça a uma

organização maior que influencia diretamente sua dinâmica. É como se os relatos reduzissem a complexidade da avaliação ao processo ensino-aprendizagem e reforçassem a idéia de que a avaliação, na perspectiva crítica, se opõe à concepção tradicional como sinônimo de melhoria da aprendizagem, restrita ao ensino e desgarrada da dimensão sócio-política.

4.2 – O significado da avaliação na organização do trabalho pedagógico

A constatação de que muitos alunos sinalizam para uma concepção de avaliação reflexiva, é relevante para nosso estudo. Entretanto, foi possível constatar que, ao mesmo tempo em que as concepções caminham na adjetivação dessa avaliação mais reflexiva, simultaneamente emerge dos dados um conjunto de falas que reflete apenas parte de uma perspectiva não classificatória, pois esse grupo de alunos, ao mostrar a compreensão sobre a avaliação, supera a dimensão meramente técnica, embora se restrinja ao entendê-la apenas como processo abrangente que implica uma reflexão crítica sobre a prática para captar os avanços, as dificuldades e possibilitar a tomada de decisão com vistas a superar os obstáculos (VASCONCELLOS, 1994). Não aparece explícita uma perspectiva mais sociológica da avaliação, a qual não acontece sem que consigamos enxergar os nexos entre a sala de aula e a sociedade.

Em Camargo (1996, p. 43), encontramos elementos para afirmar que os “relatos [desses] sujeitos carregam um conhecimento sobre avaliação escolar socialmente elaborado, que contém símbolos construídos coletivamente”. Defendemos que essas representações cumprem um papel importante nos espaços de formação; e, como revelam as pesquisas realizadas no Ensino Superior por nós trabalhadas anteriormente, ainda hoje, mesmo com toda produção teórica realizada, vivenciam-se modelos de avaliação que enfatizam a quantificação dos resultados e a classificação dos alunos. Constatamos, por meio dessas pesquisas, que os formadores de professores, em sua prática, continuam valorizando a avaliação classificatória sem perceberem a perpetuação de concepções da ideologia dominante bastante eficaz para retroalimentar o sistema vigente.

Todavia, afirmamos que a ausência de uma discussão mais intensa da avaliação, em uma perspectiva sociológica, é uma lacuna que merece ser melhor compreendida. Segundo Freitas (1995), o par dialético avaliação/objetivos é uma categoria básica para o desvelamento do

real papel da instituição escolar, haja vista que, desde a sua institucionalização, há uma tendência para que seu projeto político-pedagógico materialize a função social atribuída à escola capitalista, “ao qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola” (FREITAS, L. C., 1995, p. 143). Não podemos afirmar que a simples referência ao par dialético avaliação/objetivos mudaria o quadro dos depoimentos dos alunos no entendimento de sua dimensão crítica, mas sem dúvida esse silenciamento pode ser revelador da não compreensão dessa relação e, por outro lado, sinalizar para as lacunas presentes nos depoimentos dos alunos.

A discussão da avaliação restrita a uma subunidade de uma disciplina obrigatória com carga horária de 120 horas ou como disciplina optativa, não seria um forte indicador? Não confirmaria o lugar ocupado por essa discussão no projeto de formação? Reafirmamos: nosso ponto de partida é a concepção de que a avaliação é um fenômeno social inerente à vida humana e, por isso mesmo, encontra-se presente no cotidiano dos indivíduos. Intimamente relacionada às práticas e às concepções dos indivíduos em suas diferentes dimensões, não pode ser concebida como uma prática especificamente escolar, nem tão pouco apenas como uma ação essencial ao processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a avaliação tem o lado do cotidiano da instituição, seu projeto político-pedagógico.

Os projetos podem ser ou não formalmente escritos; mesmo não sendo documentados e organizados intencionalmente existe uma prática pedagógica no curso que, na ausência dessa formulação, torna-se o próprio projeto (FREITAS, L. C., 2001). As falas dos alunos que passaram por esse curso – cuja proposta pedagógica visa à formação de um profissional da educação crítico e consciente da necessidade de compreensão e transformação da escola na sociedade em que se encontra inserida, bem como da organização e coordenação do trabalho pedagógico com todos os elementos que o compõem (PROJETO, 1986) – basicamente se restringem à função e a algumas características da avaliação.

Apesar de revelar um desejo amplo de formação, o PPP do Curso faz pouca referência ao papel que a avaliação insere no processo de formação. Em outras palavras, existe uma ausência da avaliação na relação com os objetivos da instituição e do ensino, o que aparece sinteticamente tanto no projeto como na proposta de ajustes, é uma preocupação lacônica com aspectos técnicos e práticos da avaliação, no sentido de resolver problemas relacionados à reprovação. O projeto de 1986 chegou a afirmar que a discussão da avaliação é competência do

Colegiado de Curso; talvez aqui resida a justificativa para não aparecer como elemento no próprio PPP.

Por outro lado, “o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais da escola e não somente os proclamados” (FREITAS, L. C., 1995, p. 144); além disso, o silenciamento de uma abordagem que denuncia a educação como uma das instâncias de reprodução social com importante papel a cumprir, principalmente nos espaços de formação de novos profissionais da educação, revela, ou até mesmo desvela, o projeto de formação, dado que o projeto político-pedagógico “tem que ir além da transferência ou do domínio de determinados conteúdos e tem que se colocar questões relativas à formação” (FREITAS, L. C., 2001, p. 144). Entendemos que as decisões que fazem parte do projeto político-pedagógico orientam o que vai ser avaliado, uma vez que quem define o sistema de avaliação toma decisões críticas sobre o que avaliar.

Em uma perspectiva técnica de formação, a escola é vista como o local que mede quantidades de informações assimiladas pelos alunos e a ênfase recai no conteúdo e na avaliação formal para a medição do domínio ou não das habilidades, dos conceitos explorados em cada conteúdo. Assim, tradicionalmente, a avaliação é vista, em especial, para verificação do conhecimento do aluno e a estrutura avaliativa do curso tende a se voltar para detectar se o aluno aprendeu ou não os conteúdos. De acordo com Freitas, L. C. (2001), a avaliação como medição do conhecimento adquirido é parte do que precisa ser avaliado, mas o processo não se restringe a ele.

A formação para além da dimensão técnica preocupa-se com a compreensão do que se quer com a formação dos alunos em todos os aspectos: condições psicológicas, sociais, políticas, o envolvimento, o caráter, a constituição emocional e também a cognitiva. A compreensão dessa perspectiva de formação orienta o que avaliamos e como avaliamos: a avaliação de valores e atitudes requer práticas avaliativas diferenciadas das utilizadas para aferir conhecimento por serem mais complicados de serem ensinados e avaliados:

Muito mais importante do que ensinar tudo para esse aluno é ensinar a ele algumas habilidades fundamentais no campo da pesquisa, no campo de encontrar, processar e criar informações. Ele não precisa reter informações na cabeça. O que está por trás são processos de criação, processos de localização de informações, processos de tratar com a informação e não processos de guardar informações (FREITAS, L. C., 2001, s.l).

Nessa perspectiva, a avaliação não se limita ao “como” avaliar e encontra-se diretamente ligada ao “porquê”, revelando uma concepção teórica de educação e reforçando, por

meio dos objetivos do projeto pedagógico, uma concepção teórica de sociedade. Por ser processual, é contínua e faz uso de instrumentos coerentes com as opções feitas nos objetivos do curso, além de ter uma dimensão ética que se compromete com a superação de práticas tão comuns em nossa sociedade – e que primam pela exclusão.

Em Pistrak (2003), buscamos suporte para entender que tal superação é parte de um movimento maior de superação das formas excludentes da educação tradicional, nas quais uma das possibilidades encontra-se na dimensão política do trabalho pedagógico do professor e na compreensão da escola como instrumento de capacitação do indivíduo para a compreensão do seu papel na resistência aos princípios de exclusão social impostos pelo capitalismo. Para o pedagogo russo, a reorganização da escola a serviço da transformação social não acontece com a simples alteração dos conteúdos ensinados, porque não dizer, com ajustes curriculares. É um movimento mais amplo de mudança ideológica e também estrutural, em que toda dinâmica da instituição visa à coerência dos objetivos de formação.

Nesse sentido, faz-se necessário o fortalecimento da formação docente. Trata-se de uma formação sistematizada desde o ensino básico, acentuada no Ensino Superior e, segundo Pistrak (2003), voltada para a conscientização de seu papel social, para o questionamento, para a oposição à ideologia dominante e ocupação do seu lugar na luta travada nesta sociedade de classes.

Essa formação centra-se no coletivo, vinculada ao movimento mais amplo da transformação social, possibilitando a formação real, de modo que possa contribuir para a mudança de condutas e de concepções. Na sala de aula, é necessário que essa formação possibilite a dimensão crítica do processo ensino-aprendizagem, já que:

As ações do professor afetam a construção do sucesso ou do fracasso e essa construção se dá num jogo de imagens que vão sendo criadas entre o aluno e o professor. Um vai criando uma representação sobre o outro e, no caso do professor, que é o mais grave porque profissionalmente ele deveria estar preparado para isso não ocorrer, a imagem que ele vai construindo do aluno começa a afetar o seu desempenho profissional em relação àquele aluno (FREITAS, L. C., 2001, p. s.l).

Sabemos que os problemas estruturais não se resolvem no interior da escola e que não é exclusivamente por ela que a lógica dominante será mudada; mas acreditamos que os espaços de formação de professores precisam fazer das discussões ações que não reproduzam a dimensão técnica da avaliação em que os problemas se resolvem apenas por intermédio da escolha do

instrumento adequado para realizar a boa avaliação, ou simplesmente pela compreensão de como se avalia corretamente, nem tão pouco negar o ângulo mais sociológico, mais político, mais denunciador e revelador das reais funções da escola e da avaliação na sociedade em que vivemos.

Os indícios de uma dimensão crítica da avaliação não são suficientes para afirmarmos que os alunos compreendem a avaliação não apenas como mais uma disciplina, com conteúdos definidos e modelos independentes. É uma categoria complexa, polissêmica, com referências múltiplas e heterogêneas, que ultrapassa o que aparenta ser à primeira vista (DIAS SOBRINHO, 2002). Logo, não podemos afirmar que existem entre eles indicadores do entendimento da função básica da avaliação que engloba todas as suas dimensões: ideológica, política, sociológica e pedagógica. Notadamente porque há uma outra dimensão dessa perspectiva crítica que não aparece nas falas, pois o grupo não sinalizou para a compreensão de que as práticas avaliativas, dependendo dos objetivos que materializam, tendem a reforçar uma ideologia sutil e complexa de controle e massificação social.

Entendemos que o problema não se resolve pela implementação de uma disciplina obrigatória e específica para a discussão e análise da avaliação e o papel que joga nos espaços de formação. Conceber a avaliação nessa amplitude é apenas parte de um conjunto de ações que sinalizam para essa compreensão. Os objetivos de um curso – seu PPP e a organização de seu trabalho pedagógico – devem ser permeados pela discussão de sua função social na sociedade em que se insere, com o intuito de educar os alunos conforme a realidade do momento histórico (PISTRAK, 2003), objetivando, portanto, seu reconhecimento e desvelamento.

A literatura educacional constantemente vem apontando lacunas nessa linha de formação. Existe toda uma discussão sobre a identidade do pedagogo, da definição de quem é o profissional que será formado no interior dos cursos de Pedagogia e do eixo de formação: teoria/prática ou prática/teoria. O 5º Congresso Nacional de Educação (CONED – 2004), ao discutir a situação dos(as) trabalhadores(as) em educação na legislação que regulamenta sua formação, alerta-nos para a permanência de um cenário cada vez mais preocupante que acentua o processo de (de)formação e (des)profissionalização de seus trabalhadores(as).

Na relação com as discussões mais amplas, encontra-se o específico de cada instituição, isto é, seu projeto de formação, ou melhor, seu projeto político-pedagógico. Como o próprio nome diz, nenhum projeto é unicamente pedagógico, pois ao definir o pedagógico, elencar o conjunto de disciplinas, estabelecer os conteúdos e os métodos que compõem o

processo de formação, consciente ou inconscientemente, marcamos nossas opções políticas, definimos, implementamos e concretizamos objetivos de formação.

O problema da formação não se resolve no âmbito da avaliação e não há receitas nem tampouco modelos de formação e de avaliação capazes de modificar esse sistema desigual de educação que, historicamente, tem contribuído para acentuar os guetos sócio-político e educacional de (de)formação humana; no entanto, alguns aspectos podem nortear nossa reflexão.

A clareza dos objetivos remete-nos à compreensão de que toda organização do trabalho pedagógico é permeada por implicações político-ideológicas, ou seja, pela definição da função social da escola. Sendo assim, a explicitação da relação avaliação/objetivos é elemento primordial na organização do Projeto Político Pedagógico de um curso de formação, pois “a avaliação incorpora objetivos ocultos do processo de ensino, motivados pela função social que é atribuída à escola” (FREITAS, L. C., 1995, p. 209).

O silenciamento constatado nos dados não pode ser visto como sinônimo de inexistência. A lacuna avaliação/objetivos aponta algumas hipóteses referentes aos objetivos, ainda que implícitos, da escola e de suas implicações para a formação do educador. Nessa direção, o estudo da avaliação, além de permitir o reconhecimento dos objetivos proclamados pelo curso, possibilita o desvelamento dos seus reais objetivos:

Objetivos e avaliação são categorias que se opõem em sua unidade. Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação (FREITAS, L. C., 1995, p. 95).

A ausência de uma concepção social, política e ideológica leva-nos a entender que as vivências avaliativas acabam sendo mais fortes do que a discussão propriamente dita. A mudança desse quadro – a resolução do problema – não acontece pela discussão dos melhores instrumentos avaliativos nem somente pela compreensão do papel essencial que a avaliação desempenha na educação. A clareza da necessidade de uma “formação que propicie ao futuro profissional condições necessárias para pensar, criticamente e, conscientemente, contribuir para a transformação de tristes realidades, como a evasão e a repetência” (PROJETO, 1987, p. 17), permeia-se pela compreensão e materialização da relação avaliação/objetivos enquanto concepção essencial ao processo de formação. Permanecer com concepções formativas presas a

aspectos mais técnicos do que sociológicos, sem atentar para os efeitos dessa prática sobre o destino dos alunos pode ser um dentre os fatores que impossibilitam o movimento de resistência na luta por mudanças na organização social, na escola pública e no interior da sala de aula.

O silenciamento da avaliação na relação com os objetivos do PPP do Curso pode contribuir para o acentuamento de estratégias isoladas dos professores na concepção e organização de seus objetivos de formação e, por consequência, de suas práticas avaliativas. Segundo Freitas, L. C. (1995), o conteúdo da avaliação guia a ação do professor ao mesmo tempo em que define seus objetivos. Um curso de formação com práticas, concepções e objetivos isolados de formação, desarticulados do seu projeto maior de formação – PPP – tende a prestar um desserviço a real função da escola como um instrumento possível na capacitação do homem para a compreensão do seu papel na luta contra as amarras impostas por essa sociedade capitalista (PISTRAK, 2003).

4.3 – Avaliação: desafios e dificuldades na formação docente

As discussões sobre a reformulação dos cursos de formação inicial acentuaram a defesa do desenvolvimento das competências docentes necessárias ao ensino e à aprendizagem.

No bojo dessas discussões, autores como Mello (2001) têm defendido a formação do professor como uma simetria invertida. Segundo ela, a formação do professor deve ser invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional, ou seja, só é possível formar bons profissionais se possibilitarmos a vivência dos papéis, do exercício futuro da profissão. Para tanto, essa formação tem, necessariamente, como referência, as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica.

De acordo com Mello (2001), ninguém tem condições de desenvolver o que não domina, o que não possui e que não teve oportunidade de construir, em outras palavras, ninguém ensina se não domina o conteúdo a ser ensinado. Como muitos alunos chegam ao Ensino Superior sem condições mínimas de ensinar a ler, escrever, interpretar e calcular, habilidades essenciais à educação básica, os cursos de formação docente podem oportunizar, a seus futuros professores, a vivência concreta da “aprendizagem que não foi satisfatoriamente percorrida na

educação básica para fazer deles bons professores, que no futuro contribuam para a melhoria da qualidade da própria educação básica” (MELLO, 2001, p. 09).

A partir dessas discussões, faremos o exercício de olhar para o que os alunos apontaram como contradição teoria-prática avaliativa no sentido de ver o que sinalizam para a concretização de uma formação docente que visa à superação de uma prática excludente. Como afirmamos inicialmente, as concepções que circundam a sala de aula não são ingênuas e levam à formação do professor, retificando as relações em seu interior. Nesse sentido, faremos sim o exercício da simetria; entretanto, não nos embasaremos em orientações normativas padronizadas para atender às exigências mercadológicas; antes, olharemos para as contribuições de Pistrak (2003), para a maneira como ele propõe a escola e a sala, que não pode ser entendida na perspectiva clássica do único lugar para ocorrer a aprendizagem, e buscaremos extrair elementos alternativos para a formação do professor que tem como princípios o contato com a realidade atual e com o auto desenvolvimento do aluno.

Podemos dizer que ao refletirem sobre as aprendizagens significativas, grande parte dos sujeitos fez referência a uma aprendizagem relacionada à avaliação reflexiva, concepção também presente na definição da boa avaliação. Nessa perspectiva, as aprendizagens se referem à compreensão da avaliação como elemento de construção e reconstrução de conceitos, em que o aluno é o sujeito do processo e o objetivo da avaliação é garantir o desenvolvimento cognitivo e a formação social do aluno. Um aluno que precisa ser visto como ser histórico, social e cultural, que tem em sua trajetória individual marcas das relações sociais. Sendo assim, a ação docente deve considerar a interdependência entre as influências externas e as condições internas de realização do processo ensino-aprendizagem.

A organização do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a definição dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos objetiva o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos. Desse modo, a avaliação tem como função motivar, demonstrar conhecimentos, desenvolver habilidades intelectuais, detectar capacidades dos alunos, respeitar os estágios de desenvolvimento do aluno, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, apoiar, incentivar o acerto, possibilitar o repensar das práticas, melhorar o ensino. Além disso, a avaliação não tem como função recriminar o erro, muito menos valorizá-lo, não testa ou pune para reprovar e eliminar – esse não é seu objetivo.

Durante sua formação, os alunos investigados aprenderam que avaliação tem as seguintes características: deve ser contínua, gradativa, diária, processual, global, individual, sendo seu acontecimento em vários momentos. Mais uma vez, aqui, aparece apenas a compreensão da dimensão pedagógica da avaliação como um processo para o acompanhamento da aprendizagem com o intuito de favorecer a apreensão do conhecimento pelos alunos. Uma avaliação que, conforme Hoffmann (2003) é transformação da reflexão permanente do educador em uma ação capaz de acompanhamento passo a passo do aluno em sua trajetória de construção do conhecimento.

Nesse sentido, o curso possibilitou uma aprendizagem em que a avaliação é entendida como parte intrínseca ao processo ensino-aprendizagem e não como etapa isolada desse processo. Para a concretização dos objetivos do processo educacional, todos os alunos desenvolverem suas capacidades físicas e intelectuais, bem como o pensamento independente e criativo, a partir do desenvolvimento de atividades teóricas e práticas; os profissionais da educação devem entender, de fato, que os alunos não são iguais no nível sócio-econômico nem nas suas características individuais. Compreender que essas diferenças não são produções individuais e influenciam na maneira como cada um (re)elabora o conhecimento científico:

A escola sanciona, consagra, perpetua e legitima as desigualdades sociais contribuindo para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2001, p. 59).

Nesse contexto, a avaliação não pode se constituir como instrumento eficaz para excluir os que não ‘têm capacidade’ para aproveitar as oportunidades oferecidas pela escola como também não pode selecionar aqueles que já nasceram com o ‘dom’ para ocupar lugar de destaque no sistema escolar e, em contrapartida, com maiores possibilidades para o exercício de funções consideradas melhores socialmente. Segundo Freitas, L. C. (1995, p. 250), os “reais objetivos da escola capitalista transferem-se para a avaliação e fazem dela a guardiã do cumprimento destes, por meio de um processo de ocultação da estrutura de classes na ideologia do esforço pessoal”.

Além disso, a avaliação não pode ser apenas instrumento para constatar as não aprendizagens, mas sim elemento fundamental para possibilitar o acesso e a compreensão aos conhecimentos necessários à leitura da palavra e à leitura de mundo (FREIRE, 2002). Para tanto,

mais do que deixar de ser classificatória e punitiva, a avaliação, como toda organização pedagógica, se organiza de maneira a possibilitar a inclusão real dos alunos. Para isso, as instituições escolares precisariam ter condições para resistir ao aprofundamento das injustiças sociais materializadas por meio das políticas públicas, pela forma de organização de seu trabalho pedagógico e também da organização das ações no interior da sala de aula: objetivos/avaliação/conteúdo/método, responsabilizando-se, assim, pela aprendizagem efetiva das camadas populares.

A escola não pode se restringir a ser apenas local de transmissão de informações; pode, todavia, constituir-se como local de garantia ao acesso dos conhecimentos científicos e de preparação de relações sociais, possibilitando a auto-organização de professores e alunos. Possibilitar auto-organização não significa responsabilizar o aluno única e exclusivamente pela própria aprendizagem; nessa formação, o professor não pode se desresponsabilizar, abrir mão do seu papel na organização e efetivação do ensino-aprendizagem, deixar cada aluno à mercê de seu próprio esforço, de seu *ethos* (BOURDIEU, 2001).

Para Freitas, L. C. (2002), essa forma de organização pedagógica, que utiliza a metodologia do aprender a aprender, é mais uma forma de legitimação, no interior da escola, das diferenças sociais previamente existentes. Em um contexto de oposição a essa lógica, a escola precisa se organizar como um espaço de luta, em que as “modificações desejadas devem ser ancoradas aos movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, e não nas necessidades que o sistema capitalista tem de adequar a escola à lógica da reestruturação produtiva” (FREITAS, L. C., 2002, p. 321).

Para transformar os cursos de formação, imprimindo aos seus profissionais uma identidade pedagógica que supere a ausência de conteúdos ideológico-político-pedagógicos, e para colocá-los a serviço da conscientização em oposição à massificação social, não basta alterar os conteúdos nele ensinados como foi defendido pelas reformas que aconteceram no final do século XX. Não basta mudar o eixo da formação, colocando a ênfase na formação de competências em detrimento do modelo disciplinarista, tentando, com isso, a “organização interdisciplinar, de definição de conteúdos transversalizados que não correspondem a disciplinas tradicionais de realização de projetos de ensino” (MELLO, 2001, p. 07).

É necessário, sim, mudar a maneira das instituições de formação, suas práticas, sua estrutura de organização e funcionamento. Entretanto, essa mudança precisa ser coerente com os

objetivos de formação para a cidadania, uma formação na qual os indivíduos sejam capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PISTRAK, 2003). Trata-se de uma formação teórica sólida, que não deve ser entendida como oposição à prática, mas como princípio articulador do projeto político-pedagógico, não se restringindo ao oferecimento de um conjunto de orientações, de um receituário para a solução instantânea de situações problemáticas. Essa formação deve fundamentar o profissional para que este tenha condições para criar um bom método, baseando-se em uma teoria sólida da Pedagogia social (PISTRAK, 2003). Uma formação que dá ao professor condições de,

tentar desconstruir, na prática, o uso da avaliação como elemento de legitimação da exclusão social, nos limites da organização da escola e da atual sociedade. Isso implica lutar por uma escola e um ensino de qualidade para todos, recusando as hierarquias de qualidades baseadas na origem social. É importante que o professor lide com as diferenças dos alunos como “simples diferenças” e não como “diferenças antagônicas” que conduzem à exclusão (FREITAS, L. C., 1995, p. 263).

Com os relatos, percebemos que a maioria dos sujeitos apontou a contradição presente entre a teoria proclamada no curso e a prática avaliativa vivenciada como um dos grandes problemas da formação. Ao buscarmos – no Projeto Político Pedagógico do curso e nos planos de curso das disciplinas Didática e Avaliação da Aprendizagem – elementos para compreendermos como aparece a abordagem da avaliação, ou seja, como é concebido e como é proposto o ensino dessa temática, pudemos confrontar o idealizado e o vivido e compreender, dessa maneira, as contradições presentes na realidade da formação de professores no que se refere à categoria da avaliação.

Para alguns alunos, muitos professores avaliam em determinados momentos com ênfase nas notas e resultados, ou seja, os sujeitos viveram no curso uma avaliação quantitativa que desconsidera a reflexão do aluno, faz uso de uma prática avaliativa punitiva em que as provas continuam acontecendo da mesma forma, dado que os alunos são avaliados com cobranças e pressão por meio de métodos tradicionais. Assim, afirmaram não ter tido muitas experiências que pudessem orientá-los em um fazer avaliativo diferenciado, já que os professores não aplicaram o que ensinam a respeito de como avaliar. Para outros alunos, o período que ficaram no curso não possibilitou muita aprendizagem em avaliação.

Ao afirmarem que a teoria ensinada no curso não condiz com sua prática avaliativa, os relatos mostram o que esses alunos esperariam de uma boa avaliação, revelam o que

desejariam ter vivido para conseguirem usar quando formados. Entretanto, ao mostrar o que guardaram da prática vivida no curso, muitos disseram ter aprendido o que não é pra fazer, que a boa avaliação não existe e que não dá pra fazer como ensinam porque, no geral, o curso proporcionou a mesma avaliação vivida durante toda a vida escolar.

Posicionamo-nos no fato de que, na formação de professores, a coerência da experiência de vida é tão marcante quanto o campo teórico colocado. E que os relatos, ao denunciarem a contradição entre a teoria falada pelos professores e a prática realizada sobre avaliação, apontam para a superficialidade dessa discussão na relação com os objetivos da instituição e também com os objetivos do ensino:

Se o educador não pode refazer a condição humana, nem os estágios do desenvolvimento da consciência moral, nem evitar o impacto do meio social sobre ela, ele pode, todavia, facilitar o processo de aprendizagem moral, criando condições favoráveis e, sobretudo despertar o interesse e o desejo pelos valores. (SOUZA, 1993, p. 39 apud VASCONCELLOS, 2002, p. 151).

Temos vivenciado uma discussão sobre avaliação que se opõe às velhas formas de exclusão: reprovação e evasão, isto é, uma discussão que tem buscado superar a concepção de avaliação segundo parâmetros da racionalidade técnica, que se assenta em uma concepção tradicional, excludente e reducionista. Essa concepção serviu durante anos para mascarar o processo educacional com uma prática avaliativa meramente objetiva e imparcial, quantitativa e burocrática. A organização do sistema educacional nesses parâmetros contribuiu para a definição de uma única função avaliativa e para naturalizar as desigualdades entre os grupos.

Entretanto, a tentativa de romper com a lógica excludente da avaliação, a partir do interior da escola, sem considerar os limites impostos à realidade educacional, voltou-se para a preocupação do ensino das disciplinas, das melhores técnicas de avaliação e para a reorganização dos cursos de formação com ênfase na prática como elemento primordial à formação docente. Com isso, a escola contribuiu para a ampliação de mecanismos dissimulatórios de inclusão formal, pois transmutou a exclusão escolar direta (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva, permitindo a permanência dos alunos no interior das escolas sem o domínio dos conhecimentos formais (FREITAS, L. C., 2002).

Um processo de formação que tem como eixo central a concretização de uma base teórica sólida direciona a escolha do método, ou seja, possibilita ao profissional a clareza do que fazer, porque fazer e como fazer. A escolha do “bom” instrumento avaliativo não acontece

apenas porque se convencionou que ele é eficaz para avaliar esse ou aquele conhecimento e/ou habilidade, mas porque tendo clareza que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e dos objetivos que queremos alcançar com essa aprendizagem; temos consciência do papel que a avaliação desempenha na concretização dos objetivos propostos para a formação, incidindo sobre uma variedade de aspectos relativos ao desempenho dos alunos, tais como aquisição de conceitos, domínio de procedimentos e desenvolvimento de atitudes.

Acreditamos que, sem teoria pedagógica sólida, não haverá prática pedagógica sólida (PISTRAK, 2003), bem fundamentada, com possibilidade de conscientização. A teoria que não se compromete com as questões sociais tende a se materializar em uma prática individualista sem nenhuma finalidade social, preocupada apenas em resolver os problemas pedagógicos momentâneos, como planejar uma boa aula para garantir a atenção dos alunos, utilizar o melhor instrumento avaliativo, dentre outros. Especificamente, no que se refere à avaliação, ela tem se concentrado na busca do melhor instrumento, ou seja, a discussão passa pela dimensão meramente técnica, sem compreensão do contexto maior em que se encontra inserida. E essa formação sem compreensão sólida do contexto em que se insere a educação é acrítica, vazia de sentido, mais propensa à reprodução de práticas e valores alheios à sua compreensão:

A avaliação não é apenas um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar (FREITAS, L. C., 1995, p. 254).

Uma prática sem finalidade social não contribui para a formação consciente de um indivíduo capaz de participar ativamente da organização social em que se encontra inserido. A tendência dessa formação é a preocupação excessiva com as questões práticas, com as respostas às questões metodológicas, didáticas, avaliativas, bem como a indiferença e a frieza em relação à teoria, pois entende que a teoria não é capaz de dar as respostas à prática e que a consciência macro da questão avaliativa não soluciona as necessidades imediatas impostas pelo cotidiano da sala de aula.

A escola, por ser um dos lugares de exercício do método dialético (PISTRAK, 2003), deve possibilitar as vivências das contradições presentes na realidade. Nela, os alunos, por meio da apropriação sólida dos métodos científicos, devem analisar as manifestações da vida e ampliar o conhecimento da realidade para que possam, assim, contribuir para sua transformação. Para

estudar a realidade atual, os alunos devem vivê-la intensamente, se impregnar dela, estabelecer todas as relações possíveis, vivenciando a essência dialética de tudo que existe:

O desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva é fundamental para que ele possa elevar-se do plano de sua prática e refletir sobre ela visando um maior aperfeiçoamento. Somente essa conscientização pode permitir que o professor faça de sua prática uma verdadeira *práxis* (VASCONCELLOS, 2002, p. 118).

O trabalho é essencial à organização do projeto pedagógico. Entendido como atividade socialmente útil, tem a capacidade de determinar as relações sociais dos seres humanos (PISTRAK, 2003). Em um processo de formação profissional, o trabalho pedagógico precisa ser produtivo a ponto de possibilitar a compreensão científica do fazer docente capaz de oportunizar o desenvolvimento da vida coletiva. Para tanto, é indispensável que o profissional em formação participe no trabalho pedagógico lado a lado com os professores, gestores, alunos e demais envolvidos no processo educacional:

A ausência do trabalho material produtivo é outro aspecto que deforma o processo de avaliação, pois artificializa o processo de ensino e obriga a avaliação a incidir sobre habilidades quase que exclusivamente cognitivas/exigindo a memorização. [...] Alienado do processo de trabalho pedagógico, individualizado, sujeito a avaliações fragmentadas e longe do trabalho material produtivo, o aluno é condenado a uma situação de ensino sem maior sentido para ele (FREITAS, L. C., 1995, p. 256).

O curso de formação precisa assumir caráter teórico-prático, sem se render ao pragmatismo tão comum nos meios educacionais. Ao se organizar para garantir ao aluno a transição entre escola de formação e realidade do exercício docente, o eixo dos cursos de formação é o princípio teoria-prática. Com esse eixo, as vivências concretas dos espaços escolares devem orientar a reflexão teórica e essa, por sua vez, capacitar o profissional em formação para a intervenção autônoma no ambiente escolar, para analisar e explicar os dilemas específicos de seu trabalho e instrumentalizá-lo para o planejamento e a demonstração de iniciativas necessárias à organização do trabalho docente com vistas à formação básica dos alunos. Essa formação contempla os aspectos cognitivos-políticos-culturais e sociais.

Pensa-se a base teórica no sentido de trabalhar os elementos que possibilitem a compreensão da relação homem-sociedade-natureza sem se restringir ao ensino imediatista da ciência pura. Os conhecimentos científicos têm sua utilidade, pois correspondem às necessidades

da realidade concreta, ou seja, contribui com a compreensão, organização do trabalho pedagógico e formação integral dos alunos, objetivo principal da escola básica.

O perfil desse profissional é o de alguém que, por ter uma sólida formação teórica, tem sua prática sempre atrelada às questões coletivas e vinculada ao movimento mais amplo da transformação social, qual seja: promover mudança nos indivíduos e conscientizá-los do jogo de interesse e poder imposto pela ideologia dominante, que objetiva anular o papel social dos indivíduos:

A colaboração social deve ser a meta de qualquer profissional. Através da busca da colaboração social, o profissional é impulsionado a agir e a participar da solução dos problemas que se apresentam na realidade. O profissional deve estar preparado para, de acordo com as exigências da realidade social em que atua, acrescentar novos valores, romper com os preconceitos e mitos (VASCONCELLOS, 2002, p. 118).

Por educar pela e para a transformação, o professor se auto-organiza, corre atrás de informações e atualizações, amplia conhecimentos e busca soluções em meio às dificuldades, caminha com os educandos, possibilitando a construção, apreensão das informações e o conhecimento da realidade concreta. Sua ação educativa – voltada para a ação consciente – possibilita a formação real, pois muda condutas e concepções. Assim, além de ensinar e avaliar conteúdo, o profissional da educação pauta-se na conscientização de que educar é, antes de qualquer coisa, possibilitar o reforço ou a oposição aos objetivos sociais da classe dominante, uma vez que essa sociedade individualista, desigual e anticidadã necessita de modificações na forma de agir e de pensar dos indivíduos.

Tais reflexões nos impulsionaram a discutir a dimensão política da relação formação/avaliação tendo como enfoque a necessidade de pensar uma prática docente humanizadora. Nas considerações finais daremos seqüência a essa reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.*

*Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar.
(Eduardo Galeano)*

Refletir sobre formação docente relacionada à avaliação é voltar nosso olhar para um contexto de transformações e compreender que, mesmo com tantas mudanças, uma formação voltada para uma sociedade marcada pela divisão social de classe, na contemporaneidade, tem tido como característica principal o silenciamento frente ao imediatismo e à absolutização das ideologias que enfatizam o momento presente.

Fizemos, inicialmente, a opção por conhecer como um grupo de formandos de um curso de Pedagogia, profissionais da educação em potencial, compreende e define um elemento essencial no processo ensino-aprendizagem – a avaliação.

Sabemos que, na perspectiva da totalidade, não podemos nos restringir apenas a uma parte dos envolvidos no processo de formação, e reconhecemos que uma discussão sobre a avaliação não pode acontecer isolada do conjunto das relações sobre formação do curso, do modo de organização do trabalho pedagógico deste, nem tão pouco da organização da sociedade em que se encontra inserido. Todavia, nesse momento, acreditamos ter sido necessário ouvir os alunos, conhecer suas concepções e denúncias e, a partir daí, retirarmos elementos para repensar a formação de professores, e fazê-lo na perspectiva de oposição à lógica dominante.

A questão que orientou nossas análises partiu do princípio que, em nossa sociedade, a avaliação tem todos os elementos para funcionar como mecanismo de exclusão social, pois, atrelada a uma Pedagogia tradicional burguesa, sempre esteve a serviço da seleção, a qual não é simplesmente escolar, mas essencialmente social. Nesse processo, os

menos favorecidos devem se conformar com sua condição e aceitar o ‘privilégio’ de ter acesso às escolas, ainda que sejam escolas pobres no que diz respeito às condições de domínio do saber, ao passo que as classes mais favorecidas mantêm seus privilégios.

As idéias discutidas nesse trabalho constituem uma das possibilidades para se pensar a formação docente e o papel que a avaliação joga nessa formação. Não tivemos nenhuma pretensão de organizar um conjunto de procedimentos técnicos de como formar o professor para realizar a verdadeira avaliação. Nosso maior objetivo refere-se ao desejo de somar argumentos àqueles que ainda acreditam haver, nesse tempo de desencanto, possibilidades de resgate da esperança e que crêem na necessidade de se lutar por uma escola de qualidade para todos. Uma contribuição, portanto, para o debate que coloca em pauta a luta e o dever de cada um e de todos para melhorar as condições da educação brasileira.

Vivemos, nos últimos anos, mudanças em todo planeta, em diversos níveis da sociedade – a chamada “unificação mundial”, que impõe à maior parte da população, principalmente a dos países periféricos, uma globalização perversa e desumana. É um tempo difícil, no qual se cultiva a irracionalidade, a desestruturação do trabalho, a segregação social, o cultivo à cultura descartável, superficial e fulgaz, dentre outros. Nesse tempo de desencanto, os homens têm negado a história e vivido a desconstrução de projetos sociais. Além disso, têm perdido as expectativas e caminhado cada vez mais para a solidificação de ações individualizadas. É o processo de fragmentação da visão de totalidade e do compromisso político, como se vivêssemos uma época de anestesia dos interesses coletivos. As conseqüências mais comuns desse processo podem ser percebidas na naturalização das desigualdades, na perda da capacidade de questionamento de uma estrutura social injusta e opressora, fortalecida por meio do conformismo e da naturalização da exclusão social.

No campo das relações sociais, podemos perceber uma total artificialização, superficialização dos agentes e dos sujeitos. Vivemos a explosão da cultura de massa, em cujo conjunto os gostos, os valores, os interesses, as necessidades e os comportamentos são determinados pelas leis do mercado. Ao apelar para o consumismo desenfreado ideologicamente, essa sociedade tem reforçado a contradição entre a cultura do ter, do possuir e as reais condições da maioria da população que vive à margem da sociedade. É um processo amplo de produção da homogeneização, da perda de identidade, da formação do sujeito massificado com características particulares, mas sem consciência coletiva e sem compreensão da totalidade.

Essas modificações atingiram todos os setores sociais, notadamente o educacional. A escola não ficou imune às transformações econômicas, ideológicas e políticas

que tem assolado nossa sociedade. A educação se fortaleceu como um produto consumido apenas por aqueles que demonstram desejo e competência para tal e, cada vez mais, tem sido eficiente e eficaz na distribuição do capital cultural de acordo com os lugares sociais de cada um. A maneira como a escola tem se organizado para cumprir seu compromisso de formação tem distanciado os indivíduos da formação da consciência crítica, ou seja, do exercício da cidadania, do compromisso da participação coletiva e da apropriação do capital cultural historicamente acumulado pela humanidade. A educação pública foi atingida por inúmeras retaliações. São tempos difíceis, de desilusão, desencanto e de tentativa de homogeneizar a escola na lógica do capitalismo.

Esse processo de homogeneização, de pasteurização dos discursos, tem se mostrado eficiente para minar a luta por projetos educacionais e sociais comprometidos com a formação consciente, pois, na tentativa de suprimir a contradição, dissimula e escamoteia a realidade quanto a seus problemas sociais. Entretanto, reforçamos aqui a crença de que precisamos resgatar o processo de humanização e a esperança de que ainda é possível formar pessoas na perspectiva de um processo que crie as condições para uma consciência crítica sobre o mundo. Para tanto, fazem-se necessários os objetivos dessa formação, dado que educamos comprometidos com a concretização de um projeto social – e entra em questão, a essa altura, um projeto social oposto à lógica dominante excludente.

Nesse sentido, as reflexões sobre os desafios da relação formação/avaliação nos permitiram elaborar algumas considerações. Primeiramente, acreditamos que não se resolve o problema da exclusão apenas com a compreensão de que, historicamente, a avaliação se constituiu como instrumento eficaz de reforço da ideologia capitalista. Por outro lado, a negação dessa realidade tende a acentuá-la. Sendo assim, a opção pela formação teórica forte em todos os aspectos que circundam a formação docente, inclusive o avaliatório, constitui pequeno, mas necessário, princípio de quem acredita em uma formação humanizada e comprometida com a inclusão social.

A fragmentação das relações e dos projetos de formação atingiu, igualmente, os espaços de formação de professores, que experimentaram, em termos de políticas atuais, a flexibilização do trabalho docente. Caminhamos para um processo de formação centrado em uma visão instrumental de como ser um bom professor. É a ênfase na formação prática que se restringe à discussão e à coleta de sugestões reduzidas às necessidades práticas da sala de aula. Em nossa visão, a questão prática não pode ser o ponto de partida e de chegada, o princípio articulador de um projeto, pois, vazia de uma compreensão sólida, dificilmente possibilitará a elaboração, a reelaboração e a tomada de decisão.

Defendemos o argumento de que a centralidade de um curso de formação não passa pela preocupação com a centralidade no aprender a fazer, com a elaboração de bons métodos e instrumentos de ensino e de avaliação, mas passa, essencialmente, pela compreensão da teoria como princípio articulador do projeto político de formação. Uma formação teórica bem fundamentada desenvolve, no docente, a capacidade de enxergar os nexos entre a sala de aula e a sociedade, de se indignar com a naturalização das injustiças e desigualdades que assolam nossa sociedade e de compreender que ações/concepções classificatórias tendem à perpetuação de concepções/práticas dominantes e, por isso mesmo, excludente.

Concordamos que a escola não tem poder para modificar a sociedade e que o professor não é o único responsável pela qualidade do sistema educacional. Mas acreditamos que um profissional da educação que, durante sua formação inicial passa por uma formação ampla de teoria pedagógica social, se realmente apreendê-la, reelaborá-la, se se conscientizar da necessidade de superação constante de seu estado de ignorância e vivenciar situações de superação dessa ignorância tende a se constituir produtor de conhecimento socialmente produzido pela humanidade. E, por isso, é capaz de compreender o processo cultural, a partir do qual, superando seus limites e possibilidades, poderá planejar a organização do seu trabalho pedagógico.

Sabemos que a organização de uma sala de aula não se restringe ao repasse de um conjunto de informações que, geralmente, estão organizadas nos livros e apostilas; antes, a organização do espaço de trabalho do professor está diretamente relacionada aos objetivos de formação: educamos para quem ou contra quem. É a clareza desses objetivos que orienta a organização do trabalho e das práticas pedagógicas. Sendo assim, a reflexão sobre a ação faz sentido e pode produzir resultados se o sujeito da reflexão se auto-organiza e se analisa vertical e horizontalmente o que é necessário para coordenar as atividades de sua classe.

Mais do que o conhecimento dos conteúdos próprios para a formação de seus alunos e do exercício de algumas habilidades, o profissional da educação precisa dominar a teoria pedagógica que fundamenta seu fazer; ter clareza da lógica de funcionamento da sociedade em que a escola se encontra inserida; ter consciência e autonomia para superar constantemente a defasagem do seu capital cultural e dos seus alunos; compreender que os objetivos educacionais e de aprendizagem devem se relacionar aos objetivos de formação e orientar a avaliação, a definição do conteúdo e da metodologia de trabalho.

Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica sólida se concretizará se o professor compreender que a incompetência profissional desqualifica sua autoridade

pedagógica, política e moral. Se compreender, ademais, que a formação teórica sólida é essencial para a autonomia intelectual, e que o pensamento autônomo possibilita a criação/definição de métodos, de metodologias de ensino e de práticas avaliativas coerentes com os objetivos educacionais e sociais. Acreditamos que a capacidade político-pedagógica de decidir orienta a definição do que usar no processo ensino-aprendizagem e por quê.

A conscientização do papel sócio-político-pedagógico que exerce fornece, ao professor, a clareza de que sua ação acontece em um espaço pedagógico que não é neutro e que, por isso, tem compromisso com a formação política de seus alunos. Por não ser neutra, a prática docente exige definição, tomada de posição e de decisão, ruptura com paradigmas centrados na individualização, no isolamento e na fragmentação do trabalho pedagógico. Esse processo coloca, ao educador, a necessidade de escolher e saber por que escolheu e organizou os espaços pedagógicos para possibilitar a formação coletiva comprometida com questões sociais.

Com essas preocupações, a formação cuida, essencialmente, de uma compreensão da estrutura social capitalista e da função social da escola, bem como de seus limites e possibilidades, além de tender a ser mais consciente e, por isso mesmo, crítica. Uma formação que, por se centrar na análise e compreensão dos limites da escola nessa sociedade, sinaliza para a exploração de suas possibilidades, não se limita à discussão do que acontece no interior da sala de aula e não se fecha em práticas reducionistas de aplicação de instrumentos eficientes para ensinar e, em seguida, avaliar. Antes, possibilita a compreensão e a vivência da organização dos espaços de aprendizagem, bem como o confronto, a discussão, a superação dos conflitos para a concretização dos objetivos comuns à formação – educar para a conscientização.

Para nós, com essas preocupações, um curso reclama por uma reorganização do trabalho pedagógico que não passa pela simples alteração de conteúdos ou pela definição de uma disciplina específica para discutir os mecanismos de exclusão social, mas por uma mudança ideológica e estrutural, cujos objetivos de formação constituem decisões coletivas definidas em seu PPP e se materializam nas discussões realizadas com todo o corpo docente e discente, nas decisões tomadas pelo colegiado bem como nas aulas desenvolvidas com os alunos. São decisões críticas e opções políticas que definem o educar, conforme a realidade social, e revelam os objetivos necessários para uma formação. Com isso, essas decisões e objetivos não se limitam apenas à transmissão de conteúdos, mas se comprometem com a verdadeira educação, com o desenvolvimento pleno dos alunos, principalmente daqueles que

chegam aos espaços de formação com um capital cultural defasado em relação à média de conhecimentos que permitiriam sua sobrevivência e sustento nas relações sociais gerais.

É necessário que a educação aconteça intimamente atrelada à vida social.

Para isso, consideramos importante que essa organização do trabalho pedagógico seja permeada por implicações políticas e ideológicas que, ao possibilitar o exercício do método dialético, por meio da vivência concreta das contradições sociais, garanta a apropriação sólida dos métodos científicos, o estudo, a vivência e a compreensão da realidade atual, do nível de desenvolvimento dos alunos e do que é possível fazer para ampliar esse nível. Para tanto, a formação docente deve passar pelo diálogo constante com a escola, não no sentido de apenas apontar suas fragilidades, de observá-la para o cumprimento de exigências burocráticas, porém de compreendê-la como um espaço sócio-cultural, rico em elementos essenciais à compreensão teórico-prática do fazer docente.

O exercício do olhar mais denso para o cotidiano escolar possibilita a compreensão dos confrontos de interesses travados na dinâmica escolar (entre alunos, professores, funcionários e famílias), ampliando e aprofundando o diálogo teoria-prática de forma dinâmica, coerente, crítica. É a possibilidade de compreender a dinâmica escolar não de forma estanque nem artificializada, todavia de maneira real, concreta e permeada por todas suas contradições. É a tentativa de pensar teoricamente a prática para romper com os elementos eficazes de reprodução do velho e único jeito de fazer educação, de desenvolver aulas e, notadamente, de avaliar. É a possibilidade de concretização de uma concepção educacional que recoloca, a cada instante, que a educação de todos nunca foi opção de políticas dominantes e, por isso, precisa ser pensada em espaços coletivos de relações grupais e de experiências de convivência com a diferença para garantir a auto-organização.

Um curso de formação docente, pretendendo contribuir com a conscientização crítica, precisa ter seu trabalho pedagógico organizado de acordo com objetivos que considerem o desenvolvimento individual com vistas à formação social; entretanto, o suprimento das necessidades individuais não deve se sobrepor às necessidades coletivas. Partimos do seguinte princípio: o conhecimento não é uma construção solitária e sim social; ademais, sem apropriação efetiva do conhecimento, não é possível acontecer a superação nem o avanço das dificuldades.

Acreditamos que, para garantir a apropriação desse conhecimento, não basta treinar os alunos para desenvolver atividades, ou seja, para executar um conjunto de ações práticas. É preciso que o trabalho pedagógico materialize princípios dessa formação sócio-coletiva desde sua documentação. Nesse sentido, o PPP precisa ser elaborado a partir da

realidade concreta da instituição, revelar suas necessidades e pretensões e assumir os seguintes princípios: o trabalho coletivo; a organização reflexiva do trabalho pedagógico; a avaliação como processo formativo e informativo, bem como a auto-organização dos alunos/profissionais. Assim, os objetivos de formação profissional orientarão a organização do funcionamento da instituição, a definição das disciplinas e dos conteúdos, a priorização dos aspectos relevantes à formação da consciência crítica.

A relação estabelecida entre professores e alunos, na sala de aula, está diretamente modelada às relações estabelecidas entre professores, demais profissionais da escola e famílias e, igualmente, às relações entre escola e sociedade em geral. Em um tempo de individualização e de esvaziamento do conceito de classe como espaço de luta e de organização social precisamos ficar atentos para não reforçar, nos projetos de formação de professores, esse apelo à fragmentação e ao suprimento das necessidades individuais, à desconstrução dos projetos coletivos. Nesse sentido, o princípio coletivo precisa permear todas as ações, desde a elaboração dos documentos até a discussão, definição da dinâmica de trabalho.

Os profissionais da educação precisam compreender que o trabalho desenvolvido na sala de aula constitui parte de um conjunto maior e, por isso, deve ser planejado e realizado a partir dos objetivos de educação/formação da instituição. Falamos constantemente da necessidade de a escola elaborar seu plano pedagógico-administrativo e explicitar a concepção pedagógica da instituição de forma democrática.

Entretanto, sabemos que a elaboração por um ou mais profissionais não constitui por si só o trabalho coletivo. É necessário criar espaços na instituição para a discussão dos objetivos, dos problemas mais comuns e para o planejamento de ações com vistas à concretização desses objetivos.

Nesse sentido, é imprescindível que a instituição possibilite que todos seus profissionais e alunos conheçam profundamente seu projeto de formação. Entretanto, esse conhecimento não pode ser uma mera constatação ou contemplação de um documento. Ele deve constituir, por meio da reflexão coletiva da organização do trabalho pedagógico, com a dinâmica da instituição. E aqui está localizado o segundo princípio. Precisamos enfatizar que esse princípio da reflexão coletiva não pode ser entendido como a discussão da formação do professor reflexivo. Em outras palavras, colocamos no centro a idéia de uma comunidade escolar que pensa coletivamente a partir de dados concretos da sua realidade (e à luz de seu referencial teórico de educação) sobre a dinâmica de seu trabalho, sobre a maneira como os

objetivos estão ou não sendo alcançados, enfim, sobre a concretização de seu compromisso social de formação da consciência crítica.

Na sala de aula, acreditamos que esses princípios se concretizam nas concepções e ações de seus profissionais, por meio da abordagem teórica, desde a compreensão dos objetivos da instituição até a seleção dos autores que são convocados para fundamentar as reflexões e até a dinâmica de trabalho desenvolvida. Para isso, as reflexões sobre a fundamentação e o desenvolvimento do trabalho precisam superar a simples elaboração de listas de atividades a serem realizadas, superar a escolha do melhor instrumento avaliativo, a denúncia de que muitos alunos não têm responsabilidade ou não aprendem e a imposição por parte das coordenações de projetos a serem executados. Devem ser embasadas e refletir a função da educação e da escola e, assim, orientar as ações da instituição e do professor no interior de sua sala de aula para a construção social do conhecimento.

A coerência da teoria, ou seja, do que fundamenta o que falamos e escrevemos, e o nosso fazer cotidiano são essenciais para a formação profissional. Quando os alunos mostraram a compreensão sobre avaliação, em uma perspectiva de superação do paradigma tradicional e, ao mesmo tempo, sinalizaram a existência de práticas tradicionais na dinâmica do curso, acabaram denunciando a contradição entre a teoria e a prática idealizada/vivenciada no período da formação. Acreditamos que o exercício de autonomia se desenvolve na experiência de vivenciar decisões democráticas e que as experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais podem possibilitar um processo educativo que compreende a diferença como diferença e não como deficiência e muito menos como incapacidade para apreender os conhecimentos científicos.

Falamos, inicialmente, que a avaliação (historicamente) serviu como mecanismo para aceitarmos a exclusão educacional como algo natural e necessário ao funcionamento educacional/social, e que a oposição a essa lógica passa essencialmente por seu desvelamento. Julgamos importante apontar também que, no processo de formação, a avaliação deve garantir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, principalmente dos que chegam à escola materializando a desigualdade por meio da defasagem do capital cultural. Para tanto, a avaliação não precisa ser o centro do processo ensino-aprendizagem, não deve ser o elemento definidor do conteúdo e, muito menos, da forma como este deve ser trabalhado, realidade tão comum em nossas escolas – ensinar para avaliar, estudar para sair bem na avaliação.

Acreditamos que, em seu sentido pleno, a avaliação não precisa ser adjetivada. Por suas próprias características, deve ser entendida como princípio formativo e informativo e se constituir como a oposição ao modelo classificatório e à tentativa de superação do

descompromisso com o aprender. Por isso, a avaliação não se restringe aos aspectos técnicos, ou seja, não centra sua preocupação na definição de qual instrumento utilizar para garantir a boa avaliação, e sim por ser intrínseca ao processo educacional e ter como objetivo maior a aprendizagem. Por esse mesmo motivo, os instrumentos são selecionados tendo em vista a concretização desses objetivos. Para tanto, leva-se em consideração o nível de desenvolvimento e de conhecimento dos alunos e o que precisa ser feito para desenvolverem, se auto-organizarem.

A avaliação da aprendizagem, ao se referir aos objetivos da escola e do ensino e constituir o trabalho pedagógico, pode contribuir para tornar visível o que a educação dominante tenta ocultar por intermédio da normalização de seu fazer. Para isso, não pode ser concebida como simples instrumento de cobrança, de verificação ou constatação de não aprendizagens, ou seja, apenas como verificação e constatação dos desempenhos. Ela precisa ser trabalhada na perspectiva do estímulo ao raciocínio dos alunos, para o desenvolvimento do pensamento autônomo, isto é, para favorecer a autonomia moral e intelectual, da capacidade de compreender o meio em que vive, de fazer escolhas e de saber que as escolhas revelam nosso compromisso político-social. Enfim, de se auto-organizar. Por possibilitar a auto-organização, professores e alunos compreendem que os resultados da avaliação constituem momentos de reflexão sobre as dificuldades e aprendizagens e, por isso, o tratamento desses resultados possibilita a localização das dificuldades, a reorganização da aprendizagem e a melhoria do desenvolvimento.

Como princípio formativo e informativo, a avaliação é uma categoria chave para a organização do trabalho pedagógico. Relacionada aos objetivos educacionais e sociais, a avaliação revela como compreendemos e definimos a formação dos alunos e se facilitamos ou dificultamos o domínio de conhecimentos básicos para sua participação política e cultural, pois a maneira como acontece a manutenção do aluno na instituição desvela seus objetivos sociais de formação. Mais do que garantir acesso aos espaços educacionais, um projeto que se opõe à massificação da formação e se compromete com a formação da consciência crítica precisa garantir, em primeiro lugar, a permanência de todos que chegam à escola, mesmo aqueles cujo capital cultural é contraditório com as habilidades exigidas pelas relações sociais capitalistas, e, em segundo lugar, operar um domínio crítico no diálogo com o capital cultural historicamente construído pela humanidade.

Nesse sentido, a vivência da avaliação nos espaços de formação de professores deve superar a preocupação com a medida da quantidade do que deve ser ensinado, e se constituir como um dos elementos do processo ensino-aprendizagem que visa à concretização

de seus objetivos para a garantia da qualidade da formação. Assim, as práticas avaliativas precisam acontecer de maneira que se consiga mobilizar o encaminhamento de ações locais, o que significa dizer que professores e alunos devem saber interpretar os dados da avaliação para a melhoria do processo e não simplesmente escolher os instrumentos ou constatar desempenhos.

Para isso, é necessário exercitar o olhar interpretativo, sair da aparência, da mera constatação, aprender a desfocar e se perguntar sobre o fenômeno. Falamos, anteriormente, que as situações de ensino-aprendizagem-avaliação devem ser compreendidas e discutidas a partir da realidade concreta. Sabemos que o aprofundamento da não aprendizagem tende a acentuar o afastamento do aluno do processo de apreensão do conhecimento político-social e a acentuar uma formação acrítica e esta, por sua vez, pode retroalimentar o sistema dominante de exclusão educacional/social.

Acreditamos que é também nas ideologias e concepções de seus agentes – sistemas e profissionais – que a avaliação encontra possibilidades para cumprir seu papel: reforçar a realidade seletiva e excludente ou se opor, questionar e lutar por alternativas para a real democratização do saber. Um profissional da educação que, durante sua escolarização e, principalmente na formação profissional, não é convocado a realizar reflexões teóricas e ideológicas consistentes, conscientes e críticas, tende a ficar a mercê de princípios eficazes para a manutenção da lógica dominante. Nesse sentido, as situações de não-aprendizagem ou de não envolvimento com o processo de formação precisam constituir situações formativas e informativas de avaliação. Atestam esse processo a consciência do grau de envolvimento, de empenho e seriedade com que professores e alunos estão, de fato, envolvidos com o curso de formação, podendo orientar as reflexões e direcionar as decisões.

Coloca-se em foco, portanto, uma formação que tem consciência das amarras sociais dominantes que entravam o processo de garantia da qualidade de educação para todos, e que, mesmo assim, faz opção por se opor e se mobilizar para o questionamento dessa lógica, e lutar pelo acesso à participação política, social, cultural e pedagógica. Tal educação tem como princípio de formação, ainda, a auto-organização de seus profissionais e alunos.

A auto-organização é um importante princípio para a formação da consciência crítica dos alunos, estando intimamente relacionada à realidade atual, possibilitando o exercício do trabalho coletivo, a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição e a compreensão da relação avaliação/formação como categoria fundamental. Concebe-se a escola, assim, não apenas como local de transmissão de informações, porém como local que deve garantir o acesso aos conhecimentos científicos necessários à

participação sócio-política, incorporando, desse modo, à vivência do cidadão, a resistência à exclusão educacional/social.

Não podemos perder de vista que uma formação comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, além das questões macro, deve voltar também o seu olhar para os aspectos específicos da realidade escolar, ou seja, para a dinâmica da sala de aula.

Seria ingenuidade acreditar que mudanças nas práticas avaliativas resolveriam os problemas educacionais, e que se formássemos professores com boa compreensão crítica da avaliação automaticamente resolveríamos o problema da exclusão que tem acentuado os guetos sociais.

Entretanto, seria irresponsabilidade acreditar que, por não realizarem mudanças imediatas, não precisamos lançar nosso olhar e nos comprometer com uma formação teórica sólida e coerente com um projeto de formação que, no mínimo, seja capaz de se opor à expressão grotesca e cínica de deformação humana e social.

As idéias discutidas nessa dissertação – sobre a relação formação/avaliação – representam uma das possibilidades para pensarmos a formação docente. Sabemos que existem vários caminhos para pensar essa formação e que muitos ainda podem ser construídos ou re-elaborados.

O importante é que essas tentativas não reforcem a apatia social nem acentuem o pragmatismo tão ovacionado em muitos espaços educacionais, mas que contribuam, no mínimo, para incomodar e/ou questionar projetos que têm como princípios a exploração e a exclusão social, traduzida na desumanização do homem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, I. P. A. **Formação de professores políticas e debate**. Campinas: Papirus, 2002.

ANDERSON, P. **As origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. De ; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de e CARVALHO, A. P. de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2000.

_____. ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileira, 1990-19996. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu - MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999.

ANPED; ANFOPE; ANPAE; FORUMDIR; FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Documento apresentado na Reunião de Consulta com o Setor Acadêmico no âmbito do Programa Especial "Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica"**. Brasília: CNE, 7/11/2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento Final do X e XI Encontro Nacional. Brasília, Florianópolis, 2000, 2002.

_____. **Documento final IX encontro nacional**. Campinas: ANFOPE, 1998.

BARREIRO, A. C. de M. **A prática docente do professor de física do terceiro grau.** 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.

BASSANI, M. A. **Concepções de avaliação de rendimento escolar e prováveis fontes controladoras dessas concepções identificadas no relato verbal de professores de graduação em psicologia da PUC-SP.** 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

BITTENCOURT, N. A. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BOAS, B. M. de F. V. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas.** São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 4. ed. Catani. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A miséria do mundo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRASIL/CNE/CP (1999). **Resolução CNE/CP nº 1/99. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação**.

BRASIL/CNE/CP (2001). **Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**.

BRASIL/CNE/CP (2002). **Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRINHOSA, M.C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. L. (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAMARGO, A. L. C. **O discurso sobre avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

CARDOSO, J. G. **Avaliação da aprendizagem no curso no curso de pedagogia da UFMT: o proclamado e o percebido**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

CASTANHO, S. Ainda avaliar? In: _____; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000. p. 159-179

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades.** 2003. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2004, Recife. **Caderno do V CONED** Disponível em: <http://www.5coned.org.br>. Acesso em: 7 ago. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Mobilização nacional por uma nova educação básica.** Brasília, DF: CNE, 2001. (Documento-síntese)

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COMITÊ PRÓ-REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. **Documento do I encontro.** Belo Horizonte, 1983.

CUNHA, M. I. Impactos da avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G. et al. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE).

DALBEN, Â. I. L. de F. **A Avaliação escolar: como um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho.** 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

_____. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, B. M. de F. V. **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2002.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Plano de Curso**. Avaliação da Aprendizagem. 2005.

DIAS SOBRINHO, J. D. Educação e avaliação: técnica e ética. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. I (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 37-68.

_____; RISTOFF, D. I (Org.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DUPAS, G. **Economia global e exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ELICKER, I. **Avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado – Núcleo Universitário de Monte Carlo (SC) – Um estudo de Caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Contestado, Unidade de Caçador, 2002.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

_____. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates; 1, 2, 3, 4).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 23ª Edição, 1996.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

_____. **A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: DALBEN, A. I. L. de F; FREITAS, H. C. L. de; DORDI, M. R. L. de; BOAS, B. M. de F. V. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 83-111.

_____. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa**. (Palestra proferida aos membros da Comissão Central da Graduação da Unicamp em 22/02/2001).

_____. **Projeto histórico, ciência pedagógica e didática**. Educação & sociedade, n. 27, p. 122-140, 1997.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Em direção a uma política para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani et al. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAMBOA, S. S. A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. L. (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74.

GENTILI, P. & ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria Crítica e resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRUPO FOCAL. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/escplural/grupofocal.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Experiências em avaliação mediadora na universidade a partir do PAAP. In: MORAES, V. R. P. **Pro Grad** (Org.). Porto Alegre: Editora da Universidade do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação – mito & desafio: uma perspectiva construtivista do erro**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INFORMATIVO INEP, n. 75, 2 fev. 2005. (e-mail).

LAVILLE, C & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Tecnologia educacional**, v. 13, n. 61, p. 6-15, 1984.

LUDKE, M. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 29-33.

_____. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____; & SALLES, M. M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, D. & MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

_____; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 1992.

MACHADO, I. F. Conflitos em avaliação de aprendizagem. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril, 1983. Vol. I, Tomo I, Seção III e IV. Pp. 147 a 282.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. Profissão docente. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 25, jan./fev. 2001. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2006.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____ et al. As práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia: um estudo a partir do mapeamento dos planos de avaliação. In: ENDIPE: igualdade e diversidade na educação, XII, 2002. **Anais...** Goiânia-GO, 2002. (CD-ROM).

_____. **Plano de Curso**. Didática. 2001.

-
- _____. **Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.
- MINAYO, C. de S. et al. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.
- MORAIS, R. de. **O que é ensinar.** São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Coleção Temas de Educação).
- PEREIRA, M. S. F; MENDES, O. M. Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. **Educação em Ação.** Patrocínio, ano I, n. I, jul./dez. 2004.
- _____. Avaliação nos espaços de formação: um olhar ampliado. **Educação em Ação.** Patrocínio, ano II, n. II, jul./dez. 2005.
- PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIBEG. **Projeto Institucional de Bolsas de melhoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia**. 2004.

PROJETO: de atualização curricular no Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

PROJETO: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia. Universidade Federal de Uberlândia, 1986.

REY, G. F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira/Thompson, 2002.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANOWISK, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: FE/USP, 2002.

ROMÃO, E. S. **Licenciatura: encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 295-351.

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

SAVIANE, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de Freitas; FREITAS, N. E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos:** projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2004.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SORDI, M. R. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Org.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: BOAS, B. M. F. V. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Usos e desusos da avaliação na contemporaneidade. **Pro-posições**. Faculdade de Educação, Unicamp. v. 9, n. 3, nov. 1998.

_____. **Repensando a prática de avaliação no ensino de enfermagem**. 1993. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1993.

SOUSA, C. P. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. (Org.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 141-154.

SOUZA, L. A. G. de. A educação e a emergência de uma nova ética. **Revista de Educação – AEC**, Brasília, v. 22, n. 86, p. 21-41, jan./mar. 1993.

SOUSA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**. USP, v. 2, n. 5, maio/ago. 1988.

SOUZA, D. B. de; FERREIRA, R. A universidade, os intelectuais e a formação de professores no Brasil: críticas e autocríticas. In: SOUZA, D. B. de; FERREIRA, R. **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001. p. 41-54.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAGTENBERG, M. **Pistrak: uma pedagogia socialista**. 2001. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>.

VALLE, B. de B. R. As políticas de avaliação externa e de auto-avaliação dos cursos de formação de professores em nível superior. In: SOUZA, D. B. de; FERREIRA, R. **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001. p. 41-54.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialético-libertadora da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Fracasso escolar: mito e realidade**. São Paulo: FDE, 1994.

VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Editora UEL, 2002.

VEIGA, I. P. A. & AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

_____ et al. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papirus, 1997.

WEBER, M. **La Ética protestante y el espíritu del capitalismo**. Barcelona: Península, 1969.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da História – Marxismo e Pós-Modernismo**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1995.

ANEXO

Questionário distribuído aos alunos concluintes do curso de Pedagogia – Informações Gerais

1- Ano que cursa: _____

2- Turno: _____

3- Idade: _____ **Sexo:** _____

4- Motivo de sua escolha pelo Curso de Pedagogia:

- Área de atuação profissional de seus pais
 Professor(es) que teve
 A relação candidato/vaga no vestibular
 Perspectiva profissional
 Para ter um diploma em nível superior
 Outro _____

5- Estado Civil:

- Solteiro Casado
 Outro _____

6- Renda Familiar:

- até 2 salários mínimos
 de 3 a 5 salários mínimos
 de 6 a 10 salários mínimos
 de 11 a 20 salários mínimos
 acima de 20 salários mínimos

6.1- Nº pessoas vivem da renda mensal da família

- de 1 a 2 pessoas
 de 3 a 5 pessoas
 de 6 a 7 pessoas
 de 8 a 9 pessoas
 10 ou mais pessoas

7- Exerce atividade remunerada:

- Não
 Sim, mas é trabalho eventual
 Sim, até 20 horas semanais
 Sim, tempo parcial (de 21 a 30 h semanais)
 Sim, tempo integral (de 31 a 40 h semanais)
 Sim, mais de 40 horas semanais

7.1- Atividade que exerce:

- Na área de Educação
 Em outras áreas
- Qual(is)? _____

7.2- Nível de atuação na área de Educação

- Educação Infantil
 Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Outro _____
- Tempo de atuação na Educação _____

8- Participa ou participou de projetos na graduação:

- Não
 Sim, Projetos de Extensão
 Sim, Monografia

- Sim, Grupos de Estudos
 Outros _____

9- Publicação de trabalhos acadêmicos/resultados de pesquisa? (artigos em revistas, livros, anais, etc.)

Não Sim 9.1- Quantas? _____

9.2- Onde publicou? (Referência)

9.3- Assunto/Tema _____

10- Com que frequência utiliza a biblioteca

- Não usa
 Raramente usa
 Uma vez no mês
 Uma vez na semana
 Duas vezes na semana
 Todos os dias da semana
 Outro _____

11- Assina algum periódico:

Não Sim

11.1- Qual? _____

12- Possui computador em casa

Não Sim

12.1- Quanto ao domínio de informática, você se considera:

- Não domina nada
 Domina razoavelmente
 Domina amplamente

12.2- Quanto ao uso da Internet, você se considera:

- nunca usou
 usa ocasionalmente
 usa com frequência

12.3- Quanto ao domínio da Internet, você se considera:

- Não conhece
 Conhece pouco
 Domina amplamente

13- Tempo disponível para o estudo extra-classe:

- Não dispõe de tempo
 Diariamente
 Apenas em finais de semanas
 Em véspera de atividades avaliativas

14- Já foi reprovada(o) em alguma disciplina do curso?

Não Sim Quantas? _____

Qual(is)? _____

Questões: relate suas vivências sobre avaliação ao longo de sua formação no curso de pedagogia

1- Como você é avaliado nas disciplinas que cursou e/ou está cursando? Descreva os procedimentos mais comuns.

2- Para você, o que caracteriza uma boa avaliação?

3- Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou como aluna(o) do Curso de Pedagogia? Como ela aconteceu? Quem a realizou?

4- Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluna(o) do Curso de Pedagogia? Como ela aconteceu?

5- O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto?

6 - No Curso de Pedagogia, o que você tem aprendido sobre avaliação que é ou será significativa para sua atuação profissional?

Você se disporia a participar de uma reunião para discutir e avaliar o Curso de Pedagogia?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, por favor preencha o cadastro anexado a este questionário para que possamos fazer contato.

Obrigada pela disponibilidade.