



Universidade  
Estadual de  
Londrina

---

EDNA DE OLIVEIRA SOBRINHO ROSSATO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS  
PRÁTICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

---

LONDRINA

2009  
EDNA DE OLIVEIRA SOBRINHO ROSSATO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do certificado de graduação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadia Aparecida de Souza

LONDRINA

2009

EDNA DE OLIVEIRA SOBRINHO ROSSATO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do certificado de graduação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadia Aparecida de Souza  
Universidade Estadual de Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Cassiana Magalhães Raizer  
Universidade Estadual de Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Dirce Aparecida Foletto de Moraes  
Universidade Estadual de Londrina - PR

Londrina, 15 de Outubro de 2009.

Ao meu esposo Idilson e a minha amada filha Camila, que são a razão para enfrentar e vencer as dificuldades do dia-a-dia, meu porto seguro, sempre me incentivando e perdão pelas vezes que estive ausente para que pudesse concluir mais uma etapa da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pela vida, saúde e direção, pois sem ele eu não teria conseguido chegar aqui, a ele toda honra e toda a glória.

Agradeço a professora Nádia, não só pela constante orientação neste trabalho, mas, sobretudo pela sua amizade e compreensão.

Às professoras Cassiana e Dirce, que dedicaram alguns minutos dos seus afazeres, para participarem da banca.

A todos os professores com quem convivi e que dividiram comigo suas experiências e seus conhecimentos.

Aos meus colegas da turma 1000, pelos momentos alegres, e significativos, compartilhados nestes quatro anos de curso.

Ao meu pai que Deus levou neste período de formação e que não poderá compartilhar este momento especial da minha vida, mas que minha mãe, mulher a quem eu admiro e amo, poderá desfrutar este momento comigo, pessoas de caráter que direcionaram o meu caminhar.

A turma de formandos do 4º do ano de 2008, pela sua colaboração. Sem eles este trabalho não seria realizado.

Ao Curso de Pedagogia e a Universidade Estadual de Londrina, por me proporcionar conhecimentos necessários para o desenvolvimento de mais uma etapa da minha vida.

ROSSATO, Edna de Oliveira Sobrinho. **Avaliação da Aprendizagem:** Das concepções às praticas de um curso de pedagogia. 2009. 58 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

As concepções de ensino, aprendizagem e avaliação estão profundamente relacionadas. As formas conferidas a consecução de uma determina como as demais serão levadas a termo. Por isso, elucidar teoricamente os modelos epistemológicos e suas implicações nos modelos pedagógicos configura-se necessário para melhor situar, analisar e compreender a distância entre o propugnado e o vivido no âmago de um curso de formação de professores. Algumas questões se interpuseram: Qual o modelo epistemológico predominante no processo de formação? Qual o modelo pedagógico norteador das ações didáticas em sala de aula? Como a avaliação da aprendizagem se processa enquanto consequência de um modelo epistemológico e pedagógico? Quais as consequências dessa vivência na formação do futuro professor? Responder demandou a proposição de objetivo geral: identificar e analisar os modelos epistemológicos e pedagógicos prevaletentes em um curso de formação de professores. Para realização do estudo, foi eleita a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso educacional. Os dados foram coletados pela aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise documental. O levantamento das informações foi realizado em 2008. O estudo revelou que a predominância avaliativa encontra-se pautada na mera reprodução de conhecimentos, porque fundamentada em modelo empirista, ainda centrada na percepção de que o aluno é apenas uma massa maleável a ser moldada, traduzindo-se em uma prática pedagógica diretiva e em uma avaliação classificatória. Todavia, também foi possível constatar a convivência – ainda incipiente – de uma pedagogia relacional e de um compromisso formativo na efetivação da avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem. Formação de professores. Modelos epistemológicos. Modelos pedagógicos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>GRÁFICO 1</b> – Alunos quanto ao gênero.....	17
<b>GRÁFICO 2</b> – Faixa etária dos alunos.....	18
<b>GRÁFICO 3</b> – Atuação profissional dos formandos.....	19
<b>GRÁFICO 4</b> – Nível de satisfação com o curso de Licenciatura em Pedagogia...	20

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>12</b>
2.1 O CENÁRIO.....	15
2.2 OS ATORES.....	16
2.3 AS FONTES DE INFORMAÇÃO.....	22
2.3.1 O QUESTIONÁRIO.....	22
2.3.2 A ENTREVISTA.....	23
2.3.3 A ANÁLISE DOS DADOS.....	25
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS.....</b>	<b>27</b>
3.1 DO EMPIRISMO AO MODELO DIRETIVO.....	28
3.2 DO APRIORISMO AO MODELO NÃO DIRETIVO.....	32
3.3 DO INTERACIONISMO AO MODELO RELACIONAL.....	33
3.4 UM POUCO DE REALIDADE.....	36
<b>TECENDO CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>51</b>
APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O QUESTIONÁRIO.....	52
APÊNDICE B MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	53
APÊNDICE C TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA.....	56
APÊNDICE D ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	57



## 1 INTRODUÇÃO

Duas são as tarefas da educação.  
A primeira delas é ensinar o mundo que é, a um tempo, nosso corpo e nossa casa. A segunda tem a ver com despertar a alma para que o mundo não seja apenas um objeto de conhecimento, mas acima de tudo, um objeto de deleite.

Rubem Alves

A avaliação da aprendizagem tem constituído fonte de preocupação para professores e alunos. Aqueles condicionam suas escolhas quanto ao que ensinar, ao porque ensinar, ao como ensinar, às condições avaliativas que implementarão. Os alunos, por sua vez, vivem para alcançar as notas necessárias à produção de médias que lhes garantam aprovação ao final de um tempo de trabalho junto a uma disciplina.

Essa realidade poderia estar perdida no passado, mas – infelizmente – ela ainda se faz presente nas salas de aula de um curso superior destinado à formação de professores. Alguns dos docentes que nele atuam balizam o ensino pelas exigências que farão nas atividades avaliativas propostas para seus alunos desenvolverem. Os alunos “prestam atenção”, copiam tudo, decoram tudo, para assegurarem o desejado “desempenho de um dia” (PERRENOUD, 1999) – apenas decoram para esquecer tudo no momento seguinte.

Entretanto, esta não é a realidade desejada, nem mesmo é a única vivenciada. Outras, mais significativas, também são apresentadas por alguns professores e geram impacto muito favorável sobre alguns alunos, até porque o peso destas é suave em relação a todas as experiências acumuladas no decorrer da vida com atividades avaliativas que buscavam apenas constatar o retido.

Avaliar para constatar ou avaliar para assegurar o prosseguimento da formação, são possibilidades que se oferecem aos

professores. Destarte, a escolha consciente exige conhecimento teórico e lucidez no exercício da prática. O que suscita alguns questionamentos quanto às percepções e idéias acerca da avaliação da aprendizagem dos formandos no curso de Licenciatura em Pedagogia / UEL:

1. Qual a concepção de avaliação da aprendizagem manifestada pelos formandos?
2. Como essas concepções se inserem nos modelos epistemológicos e pedagógicos?
3. Quais as possíveis implicações dessas concepções avaliativas na constituição do professor avaliador?

Responder estes questionamentos exigiu o delineamento de um objetivo maior a direcionar o estudo: **apreender as concepções de avaliação da aprendizagem junto aos formandos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina, analisando-as sob o foco dos modelos epistemológicos e pedagógicos.**

A efetivação do objetivo maior demandou o estabelecimento de outros, mais específicos, que nortearam os encaminhamentos conferidos à pesquisa. São eles:

1. Aprofundar o referencial teórico relativo à concepção de avaliação da aprendizagem em diferentes modelos epistemológicos e pedagógicos.
2. Identificar a concepção de avaliação da aprendizagem manifesta pelos formandos.
3. Estabelecer correlações entre concepções avaliativas sob a luz do referencial teórico.
4. Inferir, com base nos dados coletados e análises procedidas, eventuais decorrências na constituição do professor avaliador.

Ainda, na busca por respostas para os questionamentos propostos, optou-se pela adoção da ABORDAGEM QUALITATIVA, na modalidade ESTUDO DE CASO, por melhor adequar-se aos objetivos da pesquisa, afinal este possibilita aprofundar-se em uma ou mais situações específicas, com o propósito de analisar de forma

concreta e contextualizada as interpretações e concepções que os formandos edificaram em decorrência às práticas avaliativas vivenciadas.

O campo de pesquisa foi a Universidade Estadual de Londrina – UEL, no Estado do Paraná, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia, que possui, atualmente, aproximadamente 600 (seiscentos) alunos. O quadro docente é composto por cerca de 70 (setenta) professores e 3 (três) funcionários.

O curso conta com estrutura física adequada para o bom andamento da formação e de recursos técnicos diversificados. As salas de aula são espaçosas, bem iluminadas e aeradas. O centro no qual o curso está alocado possui biblioteca para a realização de estudos.

As informações necessárias à consecução do estudo foram obtidas pela efetivação de diferentes procedimentos: questionário e entrevista. Após, os dados foram sistematicamente analisados para então serem agrupados por unidades de significação.

Mas, o caminho trilhado, as informações recolhidas, as análises procedidas, as aprendizagens edificadas precisavam ser registradas. Conceber uma organização textual que favorecesse a leitura e a compreensão foi mais uma das preocupações e demandou um cuidado maior na elaboração do texto.

Assim, primeiramente, o percurso metodológico trilhado foi fundamentado e descrito. Portanto, no **Segundo Capítulo**, a opção metodológica é apresentada, o cenário é revelado, são situados os atores, são definidas e minuciosamente expostas as técnicas para a coleta de informação, bem como são delineadas as unidades de significação estabelecidas para encaminhar a apreciação dos dados.

O **Terceiro Capítulo** voltou-se para o desenvolvimento de aprofundamento do referencial teórico, relativo às concepções avaliativas, buscando embasamento teórico para conferir maior significado às concepções manifestadas pelos participantes do estudo. Acompanhando a análise, os sentimentos expressos foram correlacionados às concepções, até como uma alternativa para ampliar a compreensão e para situar paradoxos.

Finalmente, foram tecidas algumas **Considerações**, porém não se

teve a pretensão de esgotar o assunto, mas de apontar as perspectivas de um percurso que se descortina de forma ampla, complexa, contudo, repleta de significação. Avaliar é uma realidade e uma necessidade, mas não precisa sempre efetivar-se sob ótica classificatória e excludente ou representar completa ausência de controle do processo e constatação do resultado. O exercício da avaliação da aprendizagem é uma reconstrução cotidiana.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo nosso projeto.

Cipriano Carlos Luckesi

Esse estudo buscou apreender, analisar e compreender a concepção de avaliação da aprendizagem manifesta pelos formandos do 4º ano do curso Licenciatura em Pedagogia / UEL. Para tanto, investigou-se seus conceitos de avaliação.

A escolha da ABORDAGEM QUALITATIVA foi uma decorrência quase natural, em virtude mesmo da necessidade de inserção em um contexto para nele buscar os elementos e informações essenciais à compreensão do objeto de estudo. A definição dessa abordagem decorre do “[...] do tipo de dado coletado” (ANDRÉ, 2003, p.15) e de algumas características que a configuram.

Nessa abordagem “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47). Assim, o estudo exigiu a inserção no ambiente natural, de forma a permitir o contato direto com a situação, sem perder de vista o contexto e seus significados. Para apreender a concepção de avaliação dos formandos foi essencial estar com eles e ouvi-los, inicialmente por escrito, mas, depois, suas vozes foram gravadas no intuito de melhor compreender o objeto de estudo.

Ainda, “[...] a investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Desse modo, o material coletado foi fundamental para realização da pesquisa, pois assegurou a riqueza dos detalhes e a integridade das informações. Nenhum dado foi considerado irrelevante: palavras, gestos, silêncios, ações e inações foram contemplados, com o intuito de ampliar o suporte informacional e esclarecer um ponto de vista.

Na investigação de natureza qualitativa “[...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Pois é o processo que possibilita certificar como se construiu o produto, permitindo clarificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações dos indivíduos, e, favorecendo perceber como os sujeitos criam seus significados. Assim, buscar informações junto aos formandos foi uma possibilidade de lançar um olhar retrospectivo sobre as suas vivências e experiências avaliativas, determinando como os participantes foram configurando as suas concepções e alternativas de ação em relação à avaliação da aprendizagem.

Na abordagem qualitativa, é a partir da interação com os sujeitos, que a análise de dados vai sendo formada e confrontada e não a partir de hipóteses previamente estabelecidas, portanto “[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50). No decorrer da investigação as informações foram se afunilando. Partiu-se de uma visão mais ampla e geral na coleta e apreciação dos dados, mas houve a necessidade de organizá-los no formato de unidades de significação.

Outra particularidade dessa abordagem é que “[...] o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50), portanto, os investigadores qualitativos procuram capturar as perspectivas dos participantes sobre os vários aspectos inerentes ao objeto de estudo. Dar voz para que os formandos se fizessem ouvir foi primordial, para que pudessem revelar as suas próprias experiências e as formas particulares de interpretar as situações avaliativas experimentadas.

A escolha metodológica incidiu sobre o ESTUDO DE CASO, porque, conforme Merriam (1998, *apud* ANDRÉ, 2005, p.16-17), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é: “concreto; [...] contextualizado; [...] mais voltado para a interpretação do leitor; [...] baseado em populações de referência determinadas pelo leitor”. Ou seja, o estudo é realizado no local onde os fenômenos acontecem, descrevendo a situação de forma real e concreta e, ainda, possibilitando ao leitor criar novas descobertas e novos significados mediante as interpretações das informações apresentadas e discutidas.

O estudo de caso “[...] consiste na observação detalhada de um

contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89). O olhar aprofunda-se enquanto o seu foco é progressivamente reduzido. Ao estudo de caso não interessa tanto a quantidade de informações recolhidas, mas a qualidade com que revelam o objeto de estudo.

De acordo com Triviños (1995, p.133) o estudo de caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Ao ter seu espaço no seio de uma instituição educacional, voltando-se para a “[...] compreensão da ação educativa [...] pela documentação sistemática e reflexiva de evidências” (ANDRÉ, 2005, p.21), o estudo de caso pode receber o qualificativo de educativo.

O estudo de caso é a metodologia de pesquisa mais apropriada para o exame de acontecimentos específicos verificados em um universo mais restrito, possibilitando lidar com grande variedade de evidências, de forma direta, precisa e sistemática. Portanto, segundo André (2005, p.33-37), o estudo de caso possui várias vantagens, tais como: “[...] possibilita uma visão profunda e ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; [...] retrata situações da vida real; [...] leva o leitor a ampliar suas experiências”. Assim, deve ser bem delimitado, claramente definido, descrito minuciosamente pelo pesquisador que se aprofunda no contexto para nele conviver, pautado em princípios éticos, buscando sempre novas descobertas e interpretações, que vão se acoplando e se reestruturando no decorrer da pesquisa.

As desvantagens do estudo de caso, do ponto de vista de André (2005, p.35-37) são: demandar tempo para coleta do material e análise dos dados; requerer aceitação do investigador pelo grupo; demandar sensibilidade no desenvolvimento do estudo; exigir cuidado para não perder o foco do objetivo do estudo diante das várias peculiaridades apresentadas; possibilitar a subjetividade; arrogar domínio razoável em relação aos instrumentos teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento da investigação, dentre outros.

O estudo de caso possibilitou apreender e compreender as concepções de avaliação da aprendizagem com que os alunos de Licenciatura em Pedagogia finalizam o curso, bem como, os modelos epistemológicos e pedagógicos que professam – mesmo que de maneira inconsciente.

Um caminho é escolhido porque se figura mais aprazível. Mas é sempre um caminho que pode ser modificado enquanto é percorrido. Assim, a escolha pelo estudo de caso decorreu da compreensão de que apontava como a melhor possibilidade para atingir aos objetivos estabelecidos.

## 2.1 O CENÁRIO

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Londrina – UEL, instituição de ensino superior que integra a rede pública. Localizada na Rodovia Celso Garcia Cid, no Bairro Universitário, em Londrina, Estado do Paraná, que oferece vários cursos de nível superior, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Fundada em 08 de janeiro de 1973, ela foi estruturada a partir das faculdades já existentes em Londrina. Elas foram aglutinadas e forneceram a base necessária para o início da UEL. As faculdades iniciais foram:

- Faculdade Estadual de Direito de Londrina – criada em 1956, que passou a funcionar em 1958.
- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina – criada em 1956, que passou a funcionar em 1958.
- Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina – criada em 1962, pela Associação Odontológica do Norte do Paraná, que passou a funcionar no mesmo ano.
- Faculdade de Medicina do Norte do Paraná – criada em 1965, que passou a funcionar em 1966, abrigando o curso de Medicina. Posteriormente foram criados os cursos de Ciências Biomédicas e Farmácia e Bioquímica.
- Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis – criada em 1966, que passou a funcionar em 1968.

A UEL foi reconhecida em 06 de outubro de 1975, pelo Decreto Federal n. 69.224/75. Ela, atualmente, possui um quadro aproximado de 3.680



funcionários, sendo 1.626 são docentes. Ainda, atendia, em 2008, a um total de 17.317 alunos, entre graduandos e pós-graduandos (LONDRINA, 2008).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, na UEL, foi criado pelo governo de Estado do Paraná em 1960, pelo Decreto n. 29.916, tendo sido iniciado em 1961, autorizado pelo Decreto n. 50.628. Atualmente<sup>1</sup> o curso conta com a participação aproximada de 70 docentes e 700 alunos.

O curso de Licenciatura em Pedagogia / UEL, conforme prescreve o projeto pedagógico (LONDRINA, 2008) aspira a formação de um profissional “completo”, crítico e reflexivo, capacitado para articular teoria e prática, visando a totalidade e a interdisciplinariedade, um pesquisador competente para o enfrentamento das inúmeras questões que se apresentam no âmbito educacional.

## **2.2 OS ATORES**

Dos 120 (cento e vinte) alunos regularmente matriculados em 2008, no 4º ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, 84 (oitenta e quatro) consentiram – assinando termo livre e esclarecido – em prestar informações acerca da temática avaliação da aprendizagem. A escolha decorreu dos mesmos estarem concluindo seu curso, pois acreditava-se que dispusessem de um maior domínio dos conteúdos propostos e das experiências vivenciadas, que pudessem – com maior clareza – lançar um olhar retrospectivo sobre todo o caminho percorrido e particularizar as aprendizagens apropriadas, quer em decorrência dos saberes proposto, quer em derivação das vivências experienciadas.

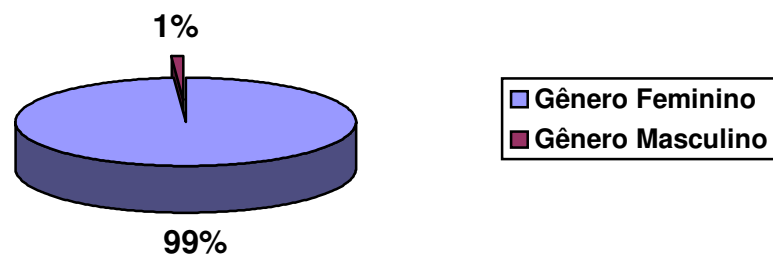
A contribuição dos formandos ocorreu em dois momentos e, em ambos, houve cuidado especial em abarcar alunos dos três períodos nos quais o curso era oferecido: matutino, vespertino e noturno. O primeiro, quando responderam o questionário no início do mês de outubro de 2008, que apresentou por objetivo maior coletar informações prévias e ampliadas (porque advindas de um número maior de respondentes) sobre as concepções avaliativas. O segundo momento, quando concederam entrevista, após firmarem termo de consentimento,

---

<sup>1</sup> Todos os dados quantitativos referentes à alunos, professores e funcionários são adstritos ao ano de 2008, quando foi realizado o levantamento de dados que subsidiaram o estudo.

em meados de outubro do mesmo ano. O objetivo que direcionou a realização das entrevistas foi o aprofundamento das informações coletadas nos questionários.

Os 84 respondentes compõem um grupo único e com características peculiares. Uma primeira característica constatada foi a predominância feminina, como na maioria dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, os alunos, na sua quase totalidade, (99%) pertencem ao gênero feminino (Gráfico 1).



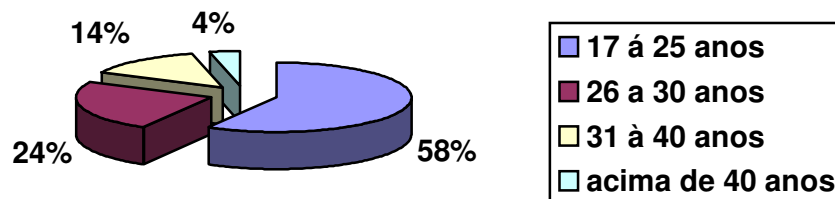
**Gráfico 1** – Alunos quanto ao gênero. Londrina/PR, 2008<sup>2</sup>

A predominância feminina no magistério é histórica. No início do século XIX, o magistério se transforma em uma forma de inserir a mulher no mercado de trabalho. Ainda, outra forte razão para a presença feminina no magistério resultou de considerar que a função de educadora aproxima-se da essência feminina, do papel da mãe, do doar-se em prol do outro, do agir cuidadoso, dedicado, sensível e afetuoso.

Apesar do exercício do magistério estar assumindo contornos mais profissionais – e menos maternos – ainda se apresenta como uma seara na qual as mulheres encontram trabalho com mais facilidade e, principalmente, em condições e horários mais compatíveis com o somatório de suas múltiplas jornadas, enquanto mãe, esposa, dona de casa, dentre outras.

<sup>2</sup> Apesar do grupo de respondentes ser composto por pessoas do gênero feminino e apesar de conhecer a possibilidade de referir-se aos dois gêneros no curso do texto, a opção foi pela adoção da norma que inclui os gêneros feminino e masculino sob a designação masculina. Portanto, no curso desse estudo, toda e qualquer referência às pessoas que participaram valer-se-á de substantivos masculinos

A diversidade de faixa etária (Gráfico 2), apesar de pequena, não deixa de ser uma vantagem para o grupo de aprendentes. Pessoas de diferentes idades fazem pensar em diversidade de experiências de vida e de projetos de futuro, o que pode conferir ao grupo um espaço ampliado de permutas e partilhas.



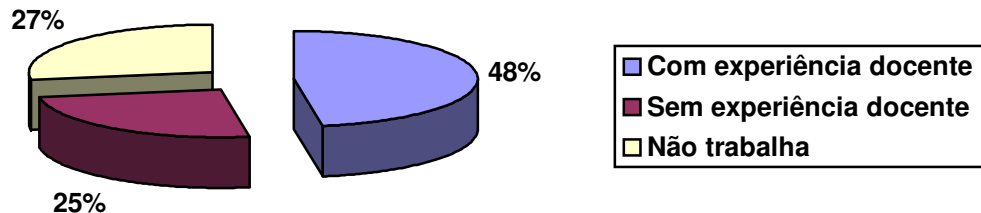
**Gráfico 2** – Faixa etária dos alunos. Londrina/PR, 2008

Os dados relativos à faixa etária indicam predominância de alunos com até 25 anos, evidenciando uma “certa” correlação entre idade e progressão escolar. Aparentemente, esses alunos tiveram poucas vivências de insucesso em suas vidas estudantis, pouco experimentaram a reprovação ou retenção no curso de sua escolaridade. Todavia, há também um percentual significativo de alunos com mais de 25 anos: 42%, perfazendo – em números absolutos – 25 alunos.

Outro dado importante, relativamente ao perfil dos participantes, consiste em: pouquinho menos da metade (48%) atuam na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, 52% dos alunos (Gráfico 3) contam total e integralmente com os conhecimentos e práticas propiciadas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia para formarem-se/constituírem-se professores.

O valor da teoria é inegável, bem como a relevância da prática é irrefutável. Mas, ambas – teoria e prática – complementam-se e transformam-se em reciprocidade, o que faz refletir acerca do quanto as proposições teóricas e as vivências práticas propiciadas pelo curso têm sido suficientes para alterar as concepções e ações daqueles que já atuam no contexto escolar, bem como têm sido

eficientes na constituição de um professor capaz de avaliar investindo na aprendizagem de seus alunos.



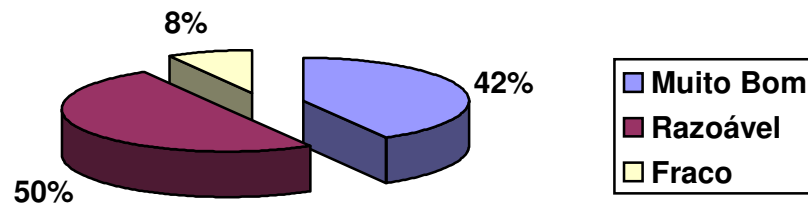
**Gráfico 3** – Atuação profissional dos formandos. Londrina/PR, 2008

Ao assumir-se que a aprendizagem é significativa quando os novos conhecimentos são propostos tendo por base “pontos de ancoragem” – os conhecimentos prévios, esse dado revela-se de grande importância, pois o perfil da turma, em termos de experiências e vivências no ambiente escolar, são diversos. Em uma proporção de quase meio a meio, os alunos aproximam-se da conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia tendo por referencial perspectivas diferentes para relacionar teoria e prática: alguns contam com suas experiências enquanto professores, outros dispõem apenas de sua percepção do que é ser professor sob a ótica de aluno. São olhares diferentes lançados sobre um corpo teórico. São olhares que reconhecem, também diversamente, os espaços e condições de formação, de aprendizagem, de interrelação com a prática.

Ainda, foi importante constatar o nível de satisfação com a formação recebida no decorrer do curso de Licenciatura em Pedagogia sob a ótica dos concluintes de 2008. As respostas variaram e, apesar de um número razoável de alunos haver avaliado o curso como “muito bom”, a maioria situou-o enquanto razoável ou fraco (Gráfico 4).

É natural um cansaço maior ao final de um curso de formação, mas não é muito compreensível a desvalorização dos próprios percursos de aprendizagem em decorrência das vivências e experiências advindas com os

processos de ensino. Os dados falam por si e os alunos elucidam as razões de suas percepções quanto ao curso.



**Gráfico 4** – Nível de satisfação com o curso de Licenciatura em Pedagogia. Londrina/PR, 2008.

As razões apresentadas pelos alunos para justificarem seu nível de satisfação em relação à formação recebida possibilita levantar indicadores quanto aos pontos fortes da proposta pedagógica e do processo de formação vivenciados. Para aqueles que consideraram o curso “muito bom” (42%), tal decorreu de:

*É um curso de grande qualidade, professores capacitados que garantem um respaldo teórico de qualidade para os futuros educadores. (FORMANDO 1)<sup>3</sup>*

*Ao entrar no 1º ano senti vontade de desistir, mas no decorrer do curso consegui me apaixonar pelo mesmo. Sei o quanto é importante ter subsídios teóricos consistentes. (FORMANDO 34)*

*Estou satisfeita, pois já trabalho na área e a prática deve ser pautada na teoria e nisso o curso está correspondendo com as expectativas, outro ponto de satisfação é a visão política que o curso desenvolve no aluno, permitindo uma visão mais ampliada de mundo. (FORMANDO 56)*

*Ótimo! Cresci muito profissionalmente e como pessoa, tivemos discussões importantes sobre a educação, o professor, a criança, o*

<sup>3</sup> No intuito de diferenciar as citações autorais das citações dos participantes, as primeiras são grafadas em itálico enquanto as autorais são grafadas em normal. A adoção dessa distinção objetivou tornar mais fácil a localização e leitura de citações provindas dos participantes ou dos autores que subsidiaram o referencial teórico.

*brincar etc., e assim acho que estou saindo daqui preparada, mas não estou com a formação acabada, pois o professor está sempre em processo contínuo de aprendizagem. (FORMANDO 62)*

Para aqueles que consideraram o curso razoável (50%), os aspectos positivos se mesclam aos negativos quando rememoram a formação experienciada. De um modo geral, a frustração adveio com a percepção de predominância teórica sobre as situações práticas.

*Nos dois primeiros anos do curso eu estava muito satisfeita, mas a partir do 3º ano algumas coisas começaram a me incomodar, como a carga horária (disciplinas que considero relevantes com poucas horas e outras com muitas horas). (FORMANDO 19)*

*Faltaram atividades mais práticas coerentes com o dia-a-dia do professor. O curso foi cansativo com uma carga muito grande de matérias teóricas, e muitos assuntos repetitivos nos 4 anos e outros assuntos que poderiam ter sido retomados, não foram levados em conta. (FORMANDO 51)*

*Imaginava que teria aulas mais práticas e porque o currículo não foi bem elaborado. O curso não foi o que eu esperava, mas não estou terminando de todo descontente. (FORMANDO 66)*

*Parcialmente satisfeita, acredito que as atividades práticas do curso, como estágio obrigatório, deveriam ser melhor organizados para superar o viés pragmatista com que tem sido trabalhados. As didáticas foram extremamente superficiais, sem apoio em uma base teórica coerente e consistente. (FORMANDO 70)*

*Acredito que o curso possui muitas lacunas sim, mas também reconheço que a partir do que estudei aqui posso continuar a pesquisar e assim constituir minha atuação. (FORMANDO 72)*

Ainda, dos 84 respondentes, 8% consideraram que o curso foi fraco. As razões que enunciam são diversas e merecem atenção enquanto balizas a indicarem espaços para superações.

*Baixo, pois eu esperava que fosse aprender coisas mais voltadas para a prática de sala de aula. O curso foi muito teórico, as disciplinas, pelo menos a maioria delas, não ofereceram base para que eu me sinta segura para trabalhar em sala de aula. (FORMANDO 7)*

*Fiquei muito desapontada com o curso, esperava, mais observações, mais práticas, enfim ir a campo. Mas, a permanência nas escolas é pequena e não é utilizada para promover relações entre a teoria e a prática. (FORMANDO 43)*

O cerne da satisfação, bem como o âmago do descontentamento, está, basicamente, sobre o mesmo aspecto: a integração teoria prática. O sobrepeso de uma em relação à outra – quer seja da teoria sobre a prática, ou desta sobre aquela – dificulta aos alunos a percepção das contribuições recíprocas que lhes são possíveis. Teoria e prática, apesar de distintas, são interdependentes e complementares.

## 2.3 AS FONTES DE INFORMAÇÃO

Com objetivo de obter elementos para a concretização desta pesquisa, cujo foco principal foi **apreender as concepções de avaliação da aprendizagem junto aos formandos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina, analisando-as sob o foco dos modelos epistemológicos e pedagógicos**, utilizou-se procedimentos diversificados para a coleta de dados: questionários e entrevistas.

### 2.3.1 O QUESTIONÁRIO

O questionário, segundo Chizzotti (1998, p.55), “[...] consiste num conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa”. Sua configuração é variada, podendo ser constituído por questões de resposta aberta, fechada, ou mesmo mista. No presente estudo, optou-se pelo formato misto.

Algumas contraindicações quanto ao seu uso decorre da alegação de ser um instrumento direcionado, que impõe limitações às respostas, prejudicando o informante de expressar de forma mais clara suas opiniões sobre o objeto de estudo. Porém, ele se revelou um excelente procedimento para a coleta de dados, possibilitando averiguar as concepções de avaliação da aprendizagem e os sentimentos acumulados no decorrer da vida escolar no relativo a esse processo.

O questionário (Apêndice B) foi elaborado tendo por objetivos: (a)

levantar informações pessoais e profissionais; (b) identificar as concepções de avaliação da aprendizagem que os participantes incorporaram em decorrência dos conhecimentos propostos no curso; e, (c) delinear os sentimentos despertados quando o tema é avaliação da aprendizagem.

Elaborado previamente, foi testado junto a um grupo de alunos do segundo ano do curso de Licenciatura em Pedagogia. Constatou-se que a quase totalidade das questões foram compreendidas e as respostas ofereceram informações que atenderam aos objetivos estabelecidos. Pequenos ajustes foram efetivados no sentido de otimizar o instrumento, que posteriormente foi aplicado junto aos formando – sujeitos do estudo.

O questionário foi preenchido pelos informantes, com a presença da pesquisadora, no início do mês de outubro de 2008. Para tanto, foi estabelecido um contato prévio com alguns professores para lhes pedir a concessão de um tempo de suas aulas para apresentação dos objetivos do estudo e solicitação de anuência para participação pelos quartanistas (Apêndice A). Após a resolução dos questionários, estes foram recolhidos para posterior análise das informações.

Na leitura das respostas enunciadas evidenciou-se o valor desse instrumento para a coleta de informações. Estas não somente ofereceram subsídios para análise, como evidenciaram aspectos a serem elucidados e ampliados nas entrevistas.

### **2.3.2 A ENTREVISTA**

A entrevista é uma técnica que possibilita recolher os dados descritivos na linguagem do próprio informante. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.136), “[...] as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Desse modo, os entrevistados, ao relatarem suas percepções, necessidades e experiências, permitem ao pesquisador identificar suas opiniões, sentimentos e condutas, favorecendo um aprofundamento no pensamento dos envolvidos, de forma a priorizar aspectos mais pertinentes ao estudo.



No decorrer da entrevista é possível fazer correções, solicitar esclarecimentos e proceder a adaptações, tornando-a eficaz na obtenção das informações mais pertinentes ao estudo. Todavia, efetivar uma entrevista demanda um olhar atento e uma escuta ativa, pois “[...] o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.137).

A entrevista semi-estruturada configurou-se a melhor opção para o desenvolvimento do estudo devido à sua flexibilidade, afinal, ela se desenrola a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, de tal forma que aspectos mais pertinentes possam ser aprofundados e melhor esclarecidos.

O roteiro de entrevista (Apêndice D) foi previamente elaborado e testado junto a alguns alunos do segundo ano do curso de Licenciatura em Pedagogia, revelando-se adequado e pertinente para recolha das informações pretendidas. Assim, não foram necessárias correções.

Os objetivos da entrevista foram: (a) retomar e aprofundar o conceito de avaliação da aprendizagem; (b) esclarecer as noções sobre a distinção entre avaliação classificatória e formativa; (c) identificar o impacto dos instrumentos avaliativos indicados como predominantes nos sentimentos frente à prática avaliativa.

As entrevistas foram realizadas com três alunos de cada turno, totalizando nove participantes, após terem assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C). Sua seleção foi aleatória, decorrendo da disponibilidade que manifestaram em ceder um pouco mais de seu tempo para a consecução da pesquisa.

Conforme orientações técnicas, as entrevistas foram previamente agendadas considerando as possibilidades dos informantes e realizadas em lugar tranquilo. Para reduzir o constrangimento, elas foram gravadas. Ainda, foram iniciadas com questões gerais para “quebrar o gelo”.

Durante as entrevistas, tomou-se cuidado na observação das informações não verbais prestadas pelos respondentes: gestos foram observados, expressões fisionômicas foram apreendidas, para posterior acréscimo de informações às transcrições. O tempo médio de duração foi de uma hora.

As entrevistas foram imediatamente transcritas. A primeira versão foi literal, resguardando-se os vícios de linguagem, as pausas, as repetições, as ênfases. Todavia, as transcrições foram revistas e re-escritas – sem alteração do conteúdo ou do significado das manifestações – para tornar mais aprazível a leitura do texto.

Assim como os questionários, as entrevistas se configuraram excelente fonte informacional, pois favoreceram esclarecer razões, permitiram determinar alguns fatores que subjazem as concepções e práticas avaliativas.

## **2.4 A ANÁLISE DOS DADOS**

Segundo Lüdke e André (1986, p.45), “[...] analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

A leitura e análise dos dados permitiu a organização das informações em aspectos mais incidentes. Buscou-se inicialmente a convergência de idéias quanto à concepção de avaliação da aprendizagem. Subsequentemente, procurou-se identificar os sentimentos mais presentes quando a lembrança trazia de volta situações avaliativas vivenciadas no curso.

Analisar os dados e compor unidades de significação exigiu não uma, mas várias leituras cuidadosas, rigorosas e criteriosas das informações amealhadas. A preocupação maior era não perder qualquer informação relevante para a melhor compreensão do objeto de estudo.

As unidades de significação que emergiram dos dados foram:

1. Avaliação da aprendizagem: das concepções erigidas na vivência à teoria subjacente.
2. Avaliação da aprendizagem: os sentimentos que evoca e suas repercussões na prática pedagógica.

Cada uma das categorias é apresentada e analisada em um capítulo específico. Para melhor caracterizá-las e elucidá-las, as vozes dos alunos –

manifestadas sob os formatos escrito ou oral – são trazidas ao texto e, subsequentemente, são analisadas com base no referencial teórico.

### 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS

Essa é a ousadia, afinal, que faz o caminho ter um sentido, que faz a nossa vida valer a pena: a de avançar sempre, superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos.

Jussara Hoffmann

As grandes transformações pelas quais a sociedade vem passando nesse século, tem-se refletido com intensidade na vida das pessoas, desafiando as instituições escolares para a promoção de mudanças radicais em seus objetivos, estruturas e procedimentos pedagógicos. Essas alterações vêm exigindo trilhar um novo caminho pela redefinição do significado da escola e da sua função social. Mas, tal não pode decorrer do acaso ou de forças contingenciais, pois deve resultar de reflexão profunda acerca do tipo de homem e de sociedade que se almeja formar. Então, a dicotomia se estabelece. A escolha penderá para um modelo conservador, mais ao gosto de posturas autoritárias, ou para um modelo mais relacional, pautado no diálogo e na autonomia.

Em tempo marcado por tantas ressignificações, a formação de professores – inicial ou continuada – precisa oferecer uma perspectiva diversa frente ao compromisso com a preparação para o exercício do magistério. Ensinar, aprender e avaliar precisam ser experienciados e apreendidos, tendo por baliza o objetivo de formar um cidadão mais consciente de seus direitos e de suas responsabilidades, mais solidário com o outro, mais capaz de se autogerir no estabelecimento de metas e na delimitação e consecução dos percursos para atingi-las.

A avaliação da aprendizagem assume um papel relevante na formação do educador. Não porque possa resultar em aprovação ou reprovação,

mas porque pode favorecer o compromisso com a aprendizagem, pode suscitar o compromisso com a superação das dificuldades e alcance do desenvolvimento do educando.

Vivenciar uma avaliação formativa favorece ao futuro professor exercitar uma avaliação formativa. Mas, a avaliação não é um ponto neutro em um vazio conceitual, porque decorre de uma concepção de aprendizagem e de uma leitura de mundo. Três modelos epistemológicos (BECKER, 2001; 2003) conferem embasamento a três modelos pedagógicos, cada qual professando uma perspectiva do que é ensinar, aprender e avaliar.

### **3.1 DO EMPIRISMO AO MODELO DIRETIVO**

A concepção empirista fundamenta-se na certeza de que ao nascer, o indivíduo nada traz, configura-se folha de papel em branco sobre a qual palavras de conhecimento precisam ser impressas. Assim, o sujeito (aquele que aprende) é determinado pelo objeto (tudo que há para ser apreendido pelos órgãos dos sentidos) (BECKER, 2001; 2003), porque o “[...] sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social” (BECKER, 2001, p.17).

O conhecimento não está no indivíduo, afinal ele nada sabe. As informações que precisa aprender para compreender e atuar no mundo estão fora dele, no meio físico e social – e todo e qualquer conhecimento somente será possível porque “[...] entram através dos sentidos” (POPPER, 1991 apud BECKER, 2001, p.17). Consequentemente, a escola assume papel nodal na transmissão da herança cultural para aqueles que nada saberiam se não fossem sistemática e laboriosamente ensinados.

Originando-se e evoluindo a partir das experiências acumuladas pelo sujeito, o conhecimento advém de informação sensorial, “[...] transmitida do exterior para o interior [...]”. Desse modo, “[...] o ambiente torna-se fator determinante da aprendizagem e não apenas um fator condicionante [...]”. O conhecimento possui, pois, uma gênese: tem origem, limites e evolui a partir de experiências acumuladas” (RABELO, 1998, p.39).

O modelo diretivo reflete a concepção empirista, pois não reconhece no aluno a presença de qualquer saber quando adentra a escola, bem como nega sua capacidade de conhecer por si e para si. Se ele nada sabe e encontra-se impossibilitado de vir a saber, tudo precisa ser-lhe ensinado. A transmissão de informações é o grande compromisso do modelo diretivo e o professor é o responsável maior por essa tarefa.

O professor, nesse modelo, é o dono do saber e do poder. Ele entra na sala e transmite o conhecimento. Ele fala, decide e, muitas vezes, exalta alguns enquanto estigmatiza e segrega outros, reproduzindo uma ideologia que almeja o indivíduo “obediente e servil” (LUCKESI, 1995). Para Becker (2001; 2003), o professor age assim por acreditar – muitas e muitas vezes sem o saber – que todo o conhecimento deve ser transmitido ao aluno, porque este somente aprenderá aquilo lhe for ensinado.

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente, o que o professor deu (BECKER, 2001, p.18).

O aluno, portanto, é apenas um receptáculo vazio a ser preenchido, restando-lhe ouvir e repetir, anotar e decorar, ajustar seu pensamento ao daquele que ensina, reproduzindo o proposto sem refletir ou questionar. O professor repete para o aluno o que consta no material instrucional para que ele aprenda. O aluno repete para o professor o que consta do material instrucional para demonstrar e comprovar que aprendeu. Nada muda em uma sala de aula diretiva, até porque, “[...] velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado” (BECKER, 2001, p.18).

A avaliação, nesse modelo, é de fundamental importância, pois cumpre a ela determinar o quanto e o quão bem os alunos retiveram os conhecimentos propostos. Nos instrumentos de que se vale o processo avaliativo, os alunos devem registrar respostas que revelem a retenção das informações estudadas, repetindo dados, relatando fatos, consignando conceitos conforme se

encontram nos materiais disponibilizados. Em diversos cursos, o setor de fotocópias agradece, pois os cadernos dos bons escribas são exaustivamente reproduzidos para que todos tenham acesso “às palavras do professor” e não ocorram erros no momento de resolução da prova.

O modelo diretivo encontra tradução nas pedagogias tradicional e tecnicista. Para a primeira, velha conhecida, o ensino é centrado no professor a quem compete à transmissão da herança cultural, enquanto ao aluno é reservada a tarefa de permanecer atento e reter todo o *corpus* informacional. A avaliação da aprendizagem é o exercício de uma “uma pedagogia de exames” (LUCKESI, 1995), centrada na produção de um resultado e descompromissada com a condução do processo de aprendizagem.

No bojo das pedagogias tradicionais, os alunos são levados a ter atenção nas provas, nos resultados, na promoção. As provas, geralmente utilizadas como ameaça, pretendem assegurar “motivação” para o aluno estudar toda a matéria, tornando-se capaz de “reproduzir” todo o conteúdo. Afinal, uma boa nota garante a aprovação, ansiosamente desejada para findar o martírio de permanecer na escola (LUCKESI, 1995).

O modelo diretivo também encontrou espaço de concretização nas pedagogias tecnicistas, que defendendo um sistema social mais harmônico, orgânico e funcional, concentram seus esforços na modelagem do comportamento humano, afinal o estímulo adequado ensinará – com certeza – o desempenho almejado (LIBÂNEO, 1985, p.28-29).

À escola cumpre modelar, valendo-se de técnicas específicas e de estudos relativos à análise comportamental. Os conhecimentos a serem disponibilizados, bem como os procedimentos para apreendê-los, são organizados observando sua organização lógica e psicológica – de maneira a eliminar qualquer espaço para a subjetividade, para a crítica, para a reflexão, para a produção pessoal, mesmo porque o aluno é apenas uma folha de papel em branco a ser preenchida pelos ensinamentos do professor. Por isso, tudo, absolutamente tudo, precisa ser-lhe ensinado.

Ao professor cumpre tarefa diferente daquela privilegiada na pedagogia tradicional. Agora ele “[...] administra as condições de transmissão da matéria conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de

resultados da aprendizagem [...]”. Deixando de ser o centro do processo pedagógico, o professor se configura como um “[...] elo de ligação entre a verdade científica e o aluno” (LIBÂNEO, 1985, p.30).

O aluno não assume relevância, pois permanece na situação de apenas responder as questões e tarefas trazidas pelo professor, mas produzidas com cientificidade e em consonância com situações pretensamente estimuladoras. Assim, ao longo do processo de aprendizagem – pensado como uma esteira de produção – alguns insumos são propostos. A pretensão é assegurar um produto preferencialmente homogêneo e adequado aos ditames do mercado de trabalho e de uma sociedade regida pela lógica da exclusão (LIBÂNEO, 1985; SAVIANI, 2003).

Mudança de comportamento enquanto resultado de treino e experimentação traduz a aprendizagem alcançada. Então, se aprender é mudar o comportamento, avaliar é medir a quantidade da mudança do comportamento (RABELO, 1998).

A avaliação assume grande relevância, pois é ela que assegura a certificação do produto. Assim, ela não somente determina o que estudar, mas o como estudar, de modo a ir disciplinando o corpo e a mente daquele que aprende (LUCKESI, 1995). As finalidades: diagnóstica, formativa e somativa, inerentes à avaliação tecnicista, advém da idéia de que é possível a todos aprenderem, desde que os insumos adequados sejam apresentados no momento certo, porque foi antes possível determinar sua carência.

Avalia-se para prever. Avalia-se para acompanhar. Avalia-se para certificar. Tudo para assegurar a eficiência, a eficácia e a pertinência dos conteúdos e formas do ensino. Os procedimentos são organizados e previamente programados, disciplinam e controlam pelo reforço de comportamentos adequados e eliminação dos inadequados – para confirmar, basta “lembrar” o peso da nota nos destinos acadêmicos dos alunos. Desse modo, a pedagogia tecnicista, conforme Luckesi (1992, p.354), pretende, “[...] tendo por base a ciência e a tecnologia, garantir a eficiência na obtenção dos resultados planejados, tendo em vista formar educandos capazes de atender às necessidades emergentes da sociedade industrial”.

É difícil aceitar que o ser humano nasça destituído de elementos básicos para aprender – tanto no concernente ao conteúdo quanto à forma. Pensar e aceitar que tudo precisa ser ensinado, sobrevalorizando o objeto do conhecimento,



é negar a criatividade, é negar a possibilidade de haver pensamento autônomo, submetendo o sujeito à condição de passividade.

### 3.2 DO APRIORISMO AO MODELO NÃO DIRETIVO

Para a concepção apriorista, o sujeito nasce sabendo, afinal *a priori* pode ser compreendido “[...] como aquilo que é posto antes, como condição para o que vem depois” (BECKER, 2001, p.20). A bagagem hereditária, portanto, é a garantia do que será aprendido e do nível de desenvolvimento que será atingido. Por isso, as ações espontâneas são consideradas como o lócus de transição pelas “[...] fases de desenvolvimento, cronologicamente fixas [...]” (BECKER, 2001, p.21).

Estando o conhecimento no indivíduo, cumpre-lhe apenas trazê-lo à consciência, organizá-lo, acrescê-lo de outros, sempre quando pronto para tal. Sem interferências do outro, sem ingerências do meio. Tudo está no indivíduo, sendo necessário apenas, existirem condições para que aquilo que está dentro possa emergir e apresentar-se fora.

O apriorismo encontrou tradução na pedagogia não-diretiva. Para essa pedagogia a intervenção sobre o que o aluno é e traz em si deve ser mínima, porque seu desenvolvimento deve permanecer isento de imposições externas, por isso, “[...] todo o seu esforço está em estabelecer um clima favorável a uma mudança dentro do indivíduo, isto é, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente” (LIBÂNEO, 1985, p. 27).

O professor não precisa transmitir conteúdos ou valer-se dos métodos usuais de ensino. Resta-lhe apenas ser um facilitador da aprendizagem do aluno, para tanto, necessita: aceitar o aluno como ele é, ampliar sua capacidade de ser confiável, demonstrar receptividade e, ainda, estar convicto das possibilidades de autodesenvolvimento do estudante. Desse modo, sua função envolve: “[...] ajudar o aluno a se organizar, utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos de cada um possam ser expostos, sem ameaças” (LIBÂNEO, 1985, p.27).

O professor não diretivo é o professor que não interfere, que não ensina, que não avalia, porque foi desautorizado de cumprir seu ofício, porque aprender é total e integralmente responsabilidade do aluno. Por isso, “[...] o

professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno despertando o conhecimento que já existe nele. – Ensinar? – Nem pensar! Ensinar prejudica o aluno” (BECKER, 2001, p.20).

Aprender é buscar em si mesmos e por si mesmos os conhecimentos. Aprender é estar motivado para promover esforços e adequações no sentido de alcançar a autorrealização. Todavia, tal subordina-se à certeza da própria capacidade de realização e de ajustamento, à valorização do próprio “eu” (LIBÂNEO, 1985).

A avaliação – antes concebida como processo para aferir um resultado – tem seu sentido profundamente alterado. Privilegia-se a autoavaliação, porque aprender não é mais apropriar-se e reter uma informação, mas é “[...] modificar suas próprias percepções” (LIBÂNEO, 1985, p.28). Por isso, toda e qualquer retenção de informações decorre da relevância e significação destas para as percepções do aprendiz – ficando adstrita às condições do “eu”.

Desautorizar o ensino e absolutizar a aprendizagem é uma percepção distorcida da capacidade humana para aprender. Nem tudo advém da herança genética e muito terá que ser construído e reconstruído na relação com o objeto do conhecimento no decorrer de toda uma existência.

### **3.3 DO INTERACIONISMO AO MODELO RELACIONAL**

O modelo epistemológico interacionista advoga que a gênese do conhecimento encontra-se na interação do sujeito com o objeto do conhecimento, mediados por um contexto. Por isso, ambos – sujeito e objeto – são igualmente importantes e recíprocos em suas relações, pois se alteram mutuamente.

O homem transforma o meio e é por ele transformado. O meio transforma o homem e é por ele transformado. As transformações, no plano material, decorrem da utilização de ferramentas diversas, como a alavanca de Arquimedes. No plano cognitivo, igualmente, as transformações resultam de ferramentas menos concretas: os conceitos – que precisam ter seu sentido

aclarado pela apropriação de seu significado. Desse modo, os conceitos têm função mediadora no concernente à cognição, ou seja, “[...] a ação do sujeito sobre os objetos é, socialmente, mediada pelo outro e através dos instrumentos e signos” (RABELO, 1998, p.56).

O interacionismo encontra espaço e condições de materialidade na pedagogia relacional, que confere, às instituições de ensino, função relevante: oferecer conteúdos e desenvolver modalidade de pensamento bastante específica: o pensamento conceitual (REGO, 1996). Para que este se constitua,

[...] o indivíduo utiliza marcas externas que vão se transformando em processos internos de: o processo de internalização e desenvolve sistemas simbólicos, que mediação organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. O processo de internalização baseia-se na mediação semiótica em condições sociais concretas. Envolve o conhecimento já internalizado, ações e estratégias dos indivíduos numa interação e é através dessa internalização que ações, procedimentos e funções de um se transformam em recursos do outro. Num processo de autorregulação as funções psicológicas elementares são transformadas em funções mediadas e conscientes (RABELO, 1998, p.57).

No decorrer do tempo, desse modo, aquilo que antes eram marcas externas, passa a se constituir signos internos, compreendidos como formas de representar a realidade. A representação mental permite a substituição do real e a realização de operações mentais: planejar, comparar, lembrar, relacionar, analisar, confrontar etc. (REGO, 1996; RABELO, 1998).

Todavia, é fundamental situar que os signos não são “[...] marcas externas isoladas” (RABELO, 1998, p.57), mas são símbolos socialmente compartilhados. Portanto, aprender é um ato social, uma vez que.

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano, carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados partilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos, e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p.40).

Assim sendo, ao representar a realidade exterior em si e para si, o indivíduo vai, na verdade, construindo uma espécie de filtro que lhe confere uma forma própria de perceber, compreender e atuar sobre o mundo que o cerca. Para tanto, as experiências vivenciadas, as oportunidades de interação que tem, as relações estabelecidas com outros indivíduos – dentre outros inúmeros fatores – permitem-lhe constituir-se enquanto elabora e reelabora seu pensamento conceitual (RABELO, 1998; OLIVEIRA, 1993).

A ação docente ganha novo fôlego no seio da pedagogia relacional. O professor é o mediador, é aquele que precisa contribuir para que o aluno transite do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial, porque auxiliado em sua zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1984). Esta é compreendida como aquele interregno no qual o aluno ainda é incapaz de realizar com autonomia algo que com uma pequena ajuda, com “um leve empurrão” será capaz de realizar e, mais, ampliar suas possibilidades de compreensão e ação a partir de então.

Planejamento sistemático é essencial para orientar e guiar a ação docente, principalmente no intuito de assegurar a consecução dos objetivos estabelecidos como essenciais para aquele momento de escolaridade. Assim, o professor, na qualidade de mediador, precisa ajudar o processo de aprendizagem, gerando situações que levem o aluno a aprender, a aprender a aprender – de maneira significativa e, portanto, mais permanente (ONRUBIA, 1996).

O passado, o desenvolvimento já alcançado, é a base para a elaboração de novos conhecimentos. Por isso, aquilo que o aluno já sabe é fundamental para promovê-lo na apropriação de conhecimentos outros, pelo refinamento do pensamento conceitual, pois as palavras vão adquirindo sentido progressivamente mais próximos daqueles que lhe são conferidos culturalmente (significado) (RABELO, 1998).

O aluno é compreendido como alguém que tem conhecimentos e estruturas e deles se vale para aprender continuamente. Ele não está vazio. Ele não vem pronto. Ele se constrói – porque dispõe de estruturas cognitivas maleáveis que se vão aperfeiçoando – na interação com o objeto do conhecimento, sempre em decorrência do contexto geográfico e temporal no

qual está inserido.

Em uma pedagogia relacional é fundamental reconhecer o valor do outro na constituição do eu, é essencial ter clareza de que aprender é um processo ativo do ponto de vista do aluno, no qual ele “[...] constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-los” (ONRUBIA, 1996, p.123).

A avaliação da aprendizagem apresenta intencionalidade e finalidade em muito diversas daquelas valorizadas nas pedagogias diretivas ou não diretivas. Ela objetiva buscar informações que possibilitem aos professores refletirem sobre o percurso empreendido, sobre os avanços alcançados, bem como sobre as permanências a serem superadas. Processual, porque inserida no cotidiano da sala de aula, travestida em desafios e tarefas; formativa, porque compromissada com a promoção da regulação do ensino, pelo professor, e da autorregulação da aprendizagem, pelo aluno.

Uma proposta pedagógica relacional pauta-se em trocas e partilhas de sentidos e significados. Professor e aluno comprometem-se com seus ofícios, mas ambos ensinam e aprendem continua e concomitantemente. Nada é dado, tudo é construído pelo enfrentamento solidário de diversificadas situações e problemas, até porque aprender é descobrir e redescobrir, construir e reconstruir a herança cultural em si e para si.

### **3.4 UM POUCO DE REALIDADE**

O desejo é conseguir vivenciar e posteriormente implementar uma avaliação compreendida enquanto espaço de crescimento, porque compromissada com a promoção da regulação do ensino e da aprendizagem. O que faz pressupor a consecução, pelos professores do curso de Pedagogia, de situações de ensino que superem a mera transmissão do conhecimento, como se os alunos fossem massas a serem modeladas, folhas em branco a serem preenchidas.

Infelizmente, o desejo nem sempre pode se transformar em

realidade. De um modo geral, há predominância do ensino diretivo, pela concentração do processo pedagógico exclusivamente nas mãos dos professores. Aparentemente, eles não conseguem reconhecer que os alunos que adentram ao curso dispõem de conhecimentos – mesmo que equivocados – sobre os múltiplos saberes que precisão dispor para atuar, posteriormente, com os seus alunos.

Os alunos contaram, nas entrevistas, algumas situações vivenciadas. Seus relatos revelam não haver uma preocupação maior, por parte dos professores, na delimitação ou no aproveitamento dos conhecimentos prévios do aluno. O trabalho concentra-se nos conteúdos que o aluno precisa aprender para, posteriormente, registrar nas provas. Para completar, estas – as atividades avaliativas – configuram-se apenas situações por meio das quais, geralmente, não buscam desvelar os percursos cognitivos do ato de aprender ou identificar conteúdos apropriados ou em processo, mas somente “[...] descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim descobrir quem não aprendeu da forma como ele [professor] esperava” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.67).

*<sup>4</sup>Durante o curso nós tivemos poucos professores que procuraram saber o que pensávamos sobre um assunto. Eles chegavam à sala e iam passando o conteúdo. Às vezes, uma de nós fazia perguntas, ou algum comentário (ALUNO 1).*

*A maioria das aulas é expositiva. Se não é o professor que fala, é um de nós, porque o conteúdo foi distribuído em seminários e vamos substituir o professor lá na frente. Ele não ajuda no preparo do tema, Ele, às vezes, nem presta muita atenção nas apresentações e depois ainda não dá qualquer retorno. Outras vezes, nós ficamos lendo textos, grifando e respondendo perguntas. Tudo muito chato (ALUNO 3).*

*O professor chega e senta. Ele fica a aula toda sentado, falando. Quando levantava, era para ir para o quadro ‘passar o ponto’, que todos tinham que copiar. O bom é que as provas eram sempre com dez questões de V e F e ele, ainda, passava um questionário para respondermos e estudarmos, uma semana antes, com as mesmas dez questões da prova (ALUNO 5).*

Pelo relato dos alunos é possível depreender o peso dessas vivências para a sua formação. A predominância do ensino diretivo, centrado na transmissão de conteúdos a serem aprendidos (compreenda-se aprender como

---

<sup>4</sup> Para diferenciar as manifestações dos participantes das citações autorais, aquelas são registradas em itálico no corpo do texto.

sinônimo de decorar, decorar, decorar), para posteriormente serem reproduzidos, o mais fielmente possível, em provas que pretendem apenas constar o retido, atribuir uma nota e comprovar um direito de passagem – ou não – para a próxima etapa.

Esse é o modelo: dar o ponto, fazer perguntas que incitam apenas uma leitura para localização da resposta e não para a compreensão do texto; “preparar” para a prova – em uma perspectiva de fixação e reprodução dos conteúdos. Estas são aprendizagens que acompanharão os formandos no exercício do magistério, pois eles tenderão a reproduzir (afinal, foi isso o que mais aprenderam!), em suas práticas, aquilo que vivenciaram em seu processo de formação.

Nesse cenário de transmissão, fixação e reprodução, predomina – e não poderia ser diferente – o exercício de uma avaliação tradicional. Os alunos relatam que as atividades avaliativas propostas priorizam a verificação de retenção dos conteúdos, resultando, de um modo geral, apenas na produção de um escore. O foco do ensino é o resultado quantitativo, o foco da aprendizagem é exatamente o mesmo.

A avaliação afasta-se, em nível de prática vivenciada no decorrer da formação para a docência, de seu real significado: (a) contribuir para que o professor possa compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, dispondo de indicadores para recompor o ensino intervindo no intuito de auxiliar na superação dos problemas; bem como, (b) oferecer indicadores aos alunos acerca dos aspectos nos quais precisam melhorar para alcançar as aprendizagens necessárias para exercerem sua profissão de maneira mais lúcida e consequente.

Os relatos dos alunos expressam sua insatisfação com as vivências avaliativas e permitem entrever, mesmo que somente nas entrelinhas, o quanto tais experiências os marcaram negativamente.

*Professor ensina uma coisa e na hora de avaliar, aplica um outro tipo de avaliação, então, a gente teve provas, por exemplo, de assinalar a alternativa. Isso é prova de decorar, porque tem que saber exatamente o que está no texto. Se não sabe, azar, acabou! Se você não souber exatamente a forma como está escrito lá, você já era, entendeu? (ALUNO 1)*

*Algumas avaliações não são nada democrática e não estão preocupadas com o que nós aprendemos. Eu acho “ridículo” uma professora que dá uma única prova no bimestre, valendo dez,*

*composta apenas por questões objetivas. Essa prova é só para testar a memória! Eu acho que um professor que faz esse tipo de prova “está por fora”. Eu não consigo concordar com isso, pois acho que isto não é avaliar, é uma forma de classificar. (ALUNO 8)*

Toda e qualquer prática avaliativa centrada exclusivamente na capacidade de retenção do conteúdo proposto, o mais literalmente possível, na verdade não intenta aquilatar as aprendizagens alcançadas, mas apenas o potencial do aluno como receptáculo para armazenamento de dados e informações. Todavia, o que confere importância àquilo que se aprende são as múltiplas possibilidades e utilização dos conhecimentos em outros contextos. Por isso, mais importante que reter é compreender, que repetir é relacionar, que fixar é analisar.

Mas, juntamente com as exigências de memorização e repetição vem outra: atenção para as notas, pois elas determinarão o seu futuro. A capacidade profissional, o potencial docente, não resulta do apropriado, mas das notas obtidas. Verifica-se um triste desvio: não se estuda para aprender, estuda-se para passar de ano.

*Você é vista positivamente ou negativamente a partir da sua nota. Quando a nota na prova é mais baixa, os professores fazem comentários ou observações não muito legais. Quem não tira nota é sempre deixado de lado, não adianta ser esforçado ou interessado, tem que tirar nota para receber atenção do professor. (ALUNO 3)*

*Uma das coisas que eu aprendi é que preciso estudar para ter notas. Sem as notas eu não passo de ano. Por isso, estudar acaba ficando uma coisa mecânica. Preparar para a prova é decorar. Trabalhar em grupo é dividir a tarefa entre os integrantes e cada um que se vire, pois na hora da apresentação cada um defende o seu. (ALUNO 9)*

A preocupação com a nota parece ter o poder de retirar do aluno o desejo de aprender, condicionando-o a realizar uma tarefa pelo resultado – em completa ignorância dos muitos ganhos que poderiam advir do prazer e saber mais, de conhecer o mundo pelas páginas de um livro, de acessar as palavras de pensadores que morreram, de relacionar a teoria à prática. Aprender deixa de ser um desejo e passa a constituir uma triste e pesada obrigação.

Mas, essas vivências e esses “desvios de significado” não são apenas experiências acumuladas pelos alunos, são aprendizagens edificadas por futuros professores no curso de sua formação. Esse quadro suscita alguns



questionamentos quanto ao como avaliarão, no futuro, quando em suas salas de aula, esses alunos que agora concluem o curso de Licenciatura em Pedagogia. Como agir diferente, se as aprendizagens quando à avaliação restringem-se à verificação e classificação?

Mas, outros problemas se apresentam: a devolutiva das atividades avaliativas. Os alunos realizam provas e, numerosas vezes, não recebem de volta ou mesmo tem acesso aos instrumentos. As notas são publicadas em edital, mas os erros não podem ser identificados (como, se o aluno não tem acesso à prova depois de recolhida pelo professor?), bem como, nada é realizado no sentido de recuperar os objetivos não atingidos.

*Muitas vezes aconteceu algo que considero negativo: os professores davam a avaliação e nós não tivemos nenhum acesso a essa avaliação. Ficamos sabendo do resultado quando foi divulgado no edital. Mesmo trabalhos, muitos professores recolhem e não devolvem. Só publicam a nota. Daí, nós não podemos saber no que erramos, no que precisamos melhorar. Muitas vezes, nós ficamos apenas sabendo da nota e não do porquê daquela nota. (ALUNO 4)*

*Diversos professores nunca devolveram as provas ou trabalhos que fizemos. Eles recolhiam, às vezes falavam as notas em sala, outras só publicavam no edital. Daí, como saber em que precisávamos melhorar se nem mesmo sabíamos no que tínhamos errado. (ALUNO 6)*

O aluno precisa identificar os erros para poder superá-los. A nota não pode ser mais importante que a aprendizagem. O instrumento não pode subtrair ou esconder o valor dos dados revelados pelas respostas que foram lançadas nele. Uma prova ou um trabalho precisa ter por objetivo recolher informações que revelem o que e como o aluno está aprendendo, não para atribuir-lhe um score e seguir em frente, mas para poder otimizar o ensino e assegurar a aprendizagem.

A avaliação classificatória é confortável, pois permite ao professor “lavar as mãos” quando o aluno não aprende. Uma vez constatado um resultado, a nota é lançada e a matéria prossegue, independentemente das perdas que se vão acumulando ao longo do caminho: aqueles que não conseguem careceram de esforço, de atenção, de inteligência, de empenho, e não faltam razões para justificar o fracasso, e a culpa é sempre do aluno.

Talvez, seja necessário repensar essa responsabilização: ela não

deveria ser compartilhada? Tudo bem, o aluno precisa aprender, mas o professor não precisa ensinar? Mas, se para o professor ensinar é sinônimo de transmitir, logicamente vai aquilatar a aprendizagem pela capacidade de memorização e reprodução de informações. Sob essa lógica nada resta a fazer, afora atribuir notas e sancionar aprovações e reprovações com base na soma e divisão de números.

Mas, se o exercício classificatório é preponderante no decorrer do curso, ele não é exclusivo. Os alunos reportam experiências formativas que lhes foram ricas e válidas, porque revelaram como procedem professores comprometidos com a aprendizagem, porque conscientes que um dos objetivos da avaliação formativa é orientar e acompanhar o processo de construção da aprendizagem dos alunos, quando compreendida “[...] como toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso” (PERRENOUD 1999, p.78).

A avaliação formativa tem como finalidade acompanhar a realização dos objetivos determinados pelo professor como essenciais para aquele momento, para aquela etapa, oferecendo indicadores que lhe permitam repensar seu trabalho visando otimizar as aprendizagens em andamento. Por isso, quando exercida em sentido formativo, a avaliação oferece dados aos professores informações relevantes quanto ao conteúdo e forma de aprendizagem dos alunos.

Todavia, para constituir-se formativa, a avaliação não pode limitar-se ao diagnóstico dos problemas, mas precisa comprometer-se com ações de superação, por isso, conforme Hadji (2001, p.21), “[...] a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste”. Já que a avaliação formativa está a serviço da aprendizagem, é através dela que o professor identifica as lacunas, as dificuldades e propõe adequações no intuito de regular a aprendizagem.

Apesar de serem menos frequentes os relatos de experiências formativas, os alunos as valorizaram e apreenderam aspectos importantes: favorecer a regulação do ensino; possibilitar a autorregulação da aprendizagem, abordar o erro de maneira positiva, promover *feedback* construtivo.

Os alunos se referem à importância dos professores procederem a ajustes nas suas propostas de trabalho, visando assegurar a superação das

dificuldades de aprendizagem. Eles afirmam:

*Alguns professores faziam uma recuperação. Uma professora, em especial, preocupava-se em nos ajudar, mostrando que a prova não é aquela coisa “carrasca”. Ela retomava as provas, ela nos chamava para conversar e explicar algum aspecto da matéria ou para nos perguntar a razão daquela resposta. Apesar de a turma ser numerosa, ela conseguia dar atenção às nossas dificuldades e resolver boa parte delas. (ALUNO 4)*

*A avaliação formativa não está preocupada com a nota, porque o importante é achar um jeito de fazer o aluno aprender. Foram poucos os professores que fizeram isso conosco, mas eles me marcaram muito, porque pude perceber que mais importante que o resultado é o que ele me revela sobre o que o aluno sabe ou não. Quando o professor percebe, até pela resposta na prova, o que o aluno não sabe, ele pode retomar o assunto, dar uma atividade diferente e, com isso, o aluno aprende. (ALUNO 8)*

Regular é ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem do aluno. Uma avaliação formativa compromete-se com a regulação da aprendizagem, porque seu objetivo maior é levantar informações que subsidiem as ações do professor na promoção de intervenções oportunas e adequadas às dificuldades de aprendizagem identificadas, afinal, conforme Teixeira e Nunes (2008, p.79),

*Cabe ao professor se aproximar do aluno, intervir deliberadamente, fornecendo instruções, demonstrações, pistas, indicações que ele está cometendo algum erro e que contribuam para observação e investigação dos diversos percursos possíveis.*

Os professores compromissados com a promoção da regulação da aprendizagem valem-se dos erros manifestos pelos alunos como indicadores para repensar o trabalho já efetivado e para conceber outras ações e intervenções que oportunizem avanços e superações. Por isso, o erro, longe de ser percebido como deficiência, passa a “[...] ser analisado como uma particularidade em construção, um potencial a ser desenvolvido, não como produto, mas como meio e fonte de questionamento e recomeço a serem explorados e trabalhados diante de um bem comum” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p.81).

Algumas alunas comentaram, no decorrer das entrevistas, que uma professora, em especial, desenvolvia um trabalho de abordagem do erro bastante diferenciado. Ela chamava os alunos, individualmente, em sala de aula e conversava acerca do conteúdo das questões que apresentavam respostas incorretas. Toda a sua preocupação e todos os seus esforços eram para assegurar a aprendizagem, a

elucidação de dúvidas, a superação de equívocos.

*Uma professora, em especial, fez-me entender o que é avaliação formativa. Depois da prova, ela preparava uma atividade para que todo mundo ficasse trabalhando durante a aula e, então, ela chamava cada uma de nós, uma a uma, e discutia as questões erradas. Não era para mudar a nota, mas para que pudéssemos aprender. Foi uma experiência muito boa. (ALUNO 2)*

*Tivemos uma professora que corrigia conosco cada questão errada da prova. Ela nos chamava na mesa e individualmente esclarecia as dúvidas e explicava o que estava errado ou o que estava faltando. Nesses momentos, eu percebia o quanto era bom aprender a partir da prova, mesmo não gostando de fazer prova. (ALUNO 6)*

A avaliação promovida pela professora não pretendia separar aqueles que sabem daqueles que não sabem. Sua intenção era – afora atender uma exigência institucional quanto à produção de escores – dispor de elementos (informações) sobre o conteúdo e processo de aprendizagem de seus alunos. Cada resposta errada mereceu atenção e foi objeto de intervenções regulatórias. A professora ensinou novamente e os alunos aprenderam, quando puderam experimentar uma nova aproximação com a temática, o que para Hoffmann (2001, p.111) particulariza as novas concepções de aprendizagem e de avaliação. Para ela,

O compromisso do avaliador é mobilizar o aluno a buscar sempre novos conhecimentos, é ajustar as experiências educativas às necessidades e aos interesses percebidos ao longo do processo, e de provocá-lo a refletir sobre as idéias em construção para que seja cada vez mais autônomo em suas buscas.

Avaliar formativamente é mais que assegurar o domínio de alguns conceitos ou a aquisição de algumas habilidades. Enquanto decorrencia, os alunos percebem que podem aprender, bem como podem buscar respostas para suas dúvidas e questionamentos, quando dispõem de alguém que os auxilie nos primeiros passos.

Mas, essa não foi a única experiência formativa vivenciada pelos alunos concluintes. Eles relatam outra experiência ao longo do processo, a produção de um artigo. Conforme explicaram, a professora solicitou a elaboração de um artigo, que foi sendo estruturado no decorrer da disciplina. Todavia, os alunos não ficaram “jogados ao léu”, mas receberam supervisão e assistência constantes. Os textos eram entregues e, depois de lidos e corrigidos, eram devolvidos repletos de

sugestões. Em alguns casos, uma atenção maior era dedicada em reuniões agendadas e no decorrer das quais o conteúdo e formato do texto eram discutidos – ou seria melhor dizer, dialogados.

*A professora pediu que fôssemos elaborando um artigo no decorrer do ano e nós íamos aprendendo conteúdos novos em aula, íamos também mudando o artigo, acrescentando os conteúdos novos. Ela sempre olhava como o texto estava indo e, depois, devolvia para que melhorássemos. (ALUNO 5)*

*Uma boa experiência de avaliação formativa foi a elaboração do artigo. A professora acompanhou toda a elaboração, avaliando e indicando aspectos nos quais o texto poderia melhorar. O texto ficou grande, porque envolveu todos os conteúdos trabalhados durante o ano. Quando o texto foi entregue, ele estava muito melhor, porque foi possível ir corrigindo durante todo o ano. (ALUNO 9)*

Na avaliação formativa, mais que indicar os erros, enunciando a resposta correta, o professor precisa oferecer outras oportunidades para que o aluno “faça contato” com o conteúdo estudado. O diálogo é uma forma de ampliar compreensões, bem como a produção de um texto constantemente revisitado por um outro olhar, e mais importante, um olhar direcionado pelo compromisso orientador (nunca classificador).

Os alunos, para poderem aprender, precisam, portanto, de feedbacks construtivos, que enunciem aspectos já alcançados, bem como, configure aqueles por ainda atingir. Estes merecem maior atenção. Estes merecem ser compreendidos em suas razões de ocorrência. Talvez por isso, Hoffmann (2001, p.145) afirme que o professor não pode ater-se ao fazer do aluno, às respostas que enuncia, às palavras que registra, mas precisa muito mais: “[...] é preciso ultrapassar o controle para se proceder, efetivamente, à mediação da experiência educativa, no sentido de observar o aluno em atividade para ajustá-la às suas possibilidades”.

Um *feedback* construtivo demanda, por parte do professor, oferecer ajudas específicas – reconhecendo e valorizando a heterogeneidade do grupo – sem discriminar, sem desrespeitar e sem subestimar aquele que encontra-se em processo de aprendizagem, na posição de aluno. Desse modo, a “fala avaliativa” (HADJI, 2001, p.109) deverá ser adequada àquele que a recebe, valer-se de um código compreensível e acessível, bem como, ampliar os espaços de diálogo, principalmente por “[...] substituir as palavras que machucam por palavras que

ajudam” (HADJI, 2001, p.111).

Algumas experiências levadas a termos por professores do curso valorizaram, sobremaneira, a devolutiva de informações e a ampliação de possibilidades de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

*Conversar com a professora, individualmente, depois de a prova ter sido corrigida, era muito bom. Ela perguntava sobre o significado de algumas palavras ou mesmo como tínhamos entendido algumas questões e as respostas que tínhamos dado. Depois, ela explicava e comentava sobre o que a teoria propunha, às vezes recomendava algum texto para ler. Eu gostava muito porque sempre aprendia um pouco mais. (ALUNO 2).*

*Uma professora aplicava a prova e depois corrigia junto conosco. Ela nem recolhia, nós gabaritávamos. Mas, o legal é que ela nunca fechava uma resposta, mas ficava fazendo perguntas para mostrar outras possibilidades de entender a questão. Quando ficavam dúvidas, ela atendia individualmente. (ALUNO 7)*

O atendimento individual, o questionamento gerador de confrontação e reflexão são alternativas distintas de promoção do *feedback* construtivo, porque a avaliação tem por foco apreender “[...] as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, construir novos saberes, tendo o espaço da sala de aula como lócus privilegiado para intervenções e mediações pedagógicas” (TEIXEIRA, NUNES, 2008, p.131).

Para avaliar formativamente, portanto, o professor precisa aprender a olhar as situações malsucedidas de uma diversa daquela que predomina. Sua preocupação não pode incidir sobre a necessidade de separar os bons dos ruins, os inteligentes dos nem tanto; pois o fundamental é aproveitar o vivido / realizado para a construção significativa de novos saberes. Para tanto, não é suficiente aplicar uma atividade e registrar um escore, mas é essencial conceber tarefas que suscitem análise, discussões, confrontações, reflexões.

A realidade se apresenta multifacetada. Práticas avaliativas classificatórias mesclam-se às formativas. Se, de um lado, o passado aprisiona, por outro, o presente enuncia possibilidades de um futuro diferente. Apesar da subsistência e da ainda prevalência da avaliação classificatória, a avaliação formativa se insinua como aspiração com nuances de concretude.

## 4 TECENDO CONSIDERAÇÕES

Existir é rodopiar nas frestas de luz. Por mais estreitas que elas sejam, e ainda que se faça denso o escuro que nos cerca. Ainda assim, existir é rodopiar nas frestas de luz. O que não é a mesma coisa que viver. Viver é uma questão de sol e sombra.

João Carlos Pecci.

Um dos modelos vivenciados ao longo do curso leva os formandos a compreenderem o ensino e a avaliação como: dar o ponto, fazer perguntas que incitam apenas uma leitura para localização da resposta e não para a compreensão do texto; “preparar” para a prova – em uma perspectiva de fixação e reprodução dos conteúdos. Estas são aprendizagens que acompanharão os formandos no exercício do magistério, pois eles tenderão a reproduzir (afinal, foi isso o que mais aprenderam!), em suas práticas, aquilo que vivenciaram em seu processo de formação.

Felizmente, a dicotomia se instaura quando parcela dos professores rompe com o ensino diretivo e avança na tentativa de promoção de um ensino mais relacional e de uma avaliação mais formativa. Os ganhos para os professores são evidentes, assim como para os alunos. Aqueles podem repensar seu ensino, redefinindo objetivos, repensando os conteúdos propostos, aperfeiçoando suas estratégias. Os alunos, por sua vez, podem aquilatar melhor o que estão aprendendo e em que aspectos precisam envidar esforços no sentido de melhorarem e superarem suas dificuldades.

Todavia, essa mudança não se configura muito singela, pois exige do professor abrir mão do conforto das respostas prontas e memorizadas, dos instrumentos verificativos, reproduzidos ano após ano, para assumir uma postura atenta no acompanhamento do aluno e um compromisso pedagógico com a promoção da aprendizagem – e não com a mera reprodução mecânica e acrítica de

informações.

Também para o aluno pode ser complexo inserir-se em uma avaliação preocupada com a qualidade do processo na construção do resultado. Significa estar permanentemente envolvido, atento e comprometido com os desafios propostos – e, muitas vezes, pode ser mais fácil somente sentar e anotar para depois repetir. Uma pedagogia relacional demanda participação e inquietação: as respostas prontas não bastam, porque é fundamental fazer perguntas, confrontar experiências, refletir sobre o valor dos saberes em confronto com as práticas.

O tempo é outro fator interveniente. Uma pedagogia relacional efetivada com base em uma avaliação formativa demanda idas e voltas no intuito de promover a consolidação das aprendizagens e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos. Na abordagem tradicional, importa vencer o programa, “dar” todos os conteúdos “dentro” da carga horária atribuída à disciplina. Mas, o foco na transmissão dos conteúdos embaça o compromisso com a edificação de aprendizagens.

Todavia, não é fácil para os professores abrirem mão de sua missão de ensinar tudo a todos, garantindo a aprendizagem pela utilização de instrumentos de controle: provas com dia marcado e com notas a conferirem direito de passagem para a próxima etapa. Na abordagem relacional a preocupação é com a promoção da aprendizagem e com a ampliação da autonomia do educando. Assim, a diversificação das formas de ensino é uma alternativa para diversificação, também, das formas de avaliação – compreendida essa como acompanhamento e monitoramento da aprendizagem para sua regulação.

Aparentemente, ultrapassar o modelo diretivo é uma construção cotidiana, muito necessária aos docentes e discentes desse ou de qualquer outro curso de formação de professores. Afinal, o ser humano tende a reproduzir o vivenciado. Do mesmo modo os alunos, quando inseridos nas escolas, atuando como professores, tenderão a reproduzir o que aprenderam em suas vivências. Se o ensino e a avaliação vivenciados eram diretivos, provavelmente também eles exercerão um ensino e uma avaliação diretivos. Por outro lado, a possibilidade de experimentar algumas práticas de ensino e de avaliação pautadas em pedagogia relacional poderá, também, quiçá, gerar momentos de inquietação que introduzam alterações relevantes para um ensino e uma avaliação pautados na aprendizagem



do aluno.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. v. 13, Brasília: Líber Livro, 2005.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª edição, v. 16, São Paulo, Cortez, 1998.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre. Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos – **Avaliação da aprendizagem escolar: Sendas percorridas**. 1992. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LÜDKE, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipicione, 1993.

ONRUBIA, J. **Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir**. In: COLL, C.; MARTÍN, E. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

PECCI, João C. **Existência**. São Paulo. Summus, 1994, p.12.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 7ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36 ed. São Paulo, Autores Associados, 2003.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: WAK - editora, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE Estadual de Londrina. História. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade-Estadual-de-Londrina>>. Acesso em: 15 set. 2008.

VYGOSTKY, L. Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O QUESTIONÁRIO****Termo de consentimento livre e esclarecido**  
(Questionário)

Eu \_\_\_\_\_, entendendo a proposta e a natureza desta pesquisa, cujo objetivo geral é apreender a concepção de avaliação da aprendizagem manifesta por formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, aceito participar voluntariamente da mesma.

Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e sigilo das informações sejam garantidas. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando quiser ou achar necessário, e de não responder a questionamentos que considere impertinentes.

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Aluno

APÊNDICE B

**MODELO DE QUESTIONÁRIO**

---

**QUESTIONÁRIO**

1) Informações pessoais e profissionais dos participantes.

- Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.2 - Atividade Profissional:

( ) Docência em Educação Infantil

( ) Docência em Ensino Fundamental

( ) Outros \_\_\_\_\_

1.2.1 - Local:

( ) Rede Pública

( ) Rede Particular

( ) Outros \_\_\_\_\_

1.3 - Razões da escolha do curso:

---

---

---

---

1.4 - Nível de satisfação com o curso? Por quê?

---

---

---

---

---

**2) Concepção de avaliação?**

a) Conceitue avaliação na aprendizagem, para tanto utilize as suas palavras?

---

---

---

---

---

b) Você gosta de ser avaliado? Por quê?

---

---

---

---

---

c) Escreva no retângulo, uma palavra que descreva seu sentimento mais forte quando sabe que está sendo avaliado?

**3) Com quais funções a avaliação da aprendizagem deve ser implementada?**

1- \_\_\_\_\_

---

---

2- \_\_\_\_\_

---

---

3- \_\_\_\_\_

---

---

**4) Indique três tipos de atividades avaliativas (prova, seminário, auto-avaliação, relatório, observação, portfólio ou outros) que você vivenciou com mais frequência durante o curso de Licenciatura em Pedagogia?**

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

**5) A vivência destas atividades avaliativas durante o curso de Licenciatura em Pedagogia pode contribuir para o seu exercício docente?**

(   ) **SIM**      (   ) **NÃO**

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## APÊNDICE C

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A ENTREVISTA****Termo de consentimento livre e esclarecido**  
(Entrevista)

Eu \_\_\_\_\_, entendendo a proposta e a natureza desta pesquisa, cujo objetivo geral é apreender a concepção de avaliação da aprendizagem manifesta por formandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, aceito participar voluntariamente da mesma.

Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e sigilo das informações sejam garantidas. Reservo-me o direito de interromper minha participação quando quiser ou achar necessário, e de não responder as perguntas da entrevista semi-estruturada que considere impertinentes.

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do Aluno

## APÊNDICE D

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA

#### Roteiro para entrevista

1. Apenas para registrar no gravador, qual é o seu nome?
2. Você está cursando o quarto ano do curso de Licenciatura em Pedagogia. Está, portanto, quase concluindo. Você já trabalha na área?
  - a) Se sim, como as aprendizagens propiciadas pelo curso a ajudaram em sua prática?
  - b) Se não, por que acredita estar despreparada?
3. Você indica para alguém realizar o curso de Pedagogia da UEL? Por quê?
4. O que você aprendeu teoricamente sobre avaliação da aprendizagem serviu para alterar o que você pensava sobre o tema? Por quê?
5. O que vivenciou em termos de avaliação da aprendizagem, durante o curso de Pedagogia, contribuiu para você alterar o que pensava sobre o tema? Por quê?
6. Quais as principais falhas que você identifica nas situações avaliativas vivenciadas no decorrer do curso de Pedagogia? Descreva uma situação “ruim” que foi marcante. Descreva uma situação “boa” que foi marcante.
7. A avaliação da aprendizagem, ao longo do curso de Pedagogia, permitiu aos seus professores dimensionarem, realmente, suas aprendizagens? Por quê?
8. Durante o curso, após a aplicação dos instrumentos avaliativos, os professores retomavam as dificuldades com vocês?
  - a) Se sim: Com qual frequência isso aconteceu? Essas retomadas estavam vinculadas à nota ou à aprendizagem? Como os alunos reagiam: participavam, achavam chato, etc.
  - b) Se não: Você considera que essas retomadas eram necessárias? Por quê?

9. A avaliação não deve apenas resultar em notas e médias para determinar a aprovação ou não do aluno. Então, qual o objetivo da avaliação? Para que avaliar?
10. Os sentimentos predominantes frente à avaliação da aprendizagem são medo, ansiedade, angústia, insegurança. Você compartilha desses sentimentos quando avaliada? Por quê?
11. Como pretende avaliar seus alunos para que eles não se sintam do mesmo modo?
12. Você vivenciou situações de avaliação formativa ao longo do curso de Pedagogia?
  - a) Se sim: Descreva como ocorreram?
13. Na sua percepção, o que torna a avaliação formativa? O que, necessariamente, não pode faltar para que se efetive uma avaliação formativa?
14. Alguma situação avaliativa vivenciada ao longo do curso de Pedagogia pode ser utilizada em sua prática como professora?
  - a) Se sim: descreva a prática. Como a utilizaria com os seus alunos?
  - b) Se não: como pretende avaliar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?