



FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DAMIANA ALVES DOS SANTOS DUARTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR X AVALIAÇÃO: 'Desafios e Perspectivas
no Processo Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental II
da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA'**

Assunção - Paraguai
2019

DAMIANA ALVES DOS SANTOS DUARTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR X AVALIAÇÃO: 'Desafios e Perspectivas
no Processo Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental II
da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA'**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação da FICS - FACULTAD
INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana
Coêlho

**Assunção - Paraguai
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

DAMIANA ALVES DOS SANTOS DUARTE

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR X AVALIAÇÃO: 'Desafios e Perspectivas no Processo Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA'

Total de páginas: 91

Tutor: Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2019.

Áreas temáticas:

Formação Docente. Avaliação. Desafios e Perspectivas. Ensino-Aprendizagem.

Código da Biblioteca:

DAMIANA ALVES DOS SANTOS DUARTE

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR X AVALIAÇÃO: 'Desafios e Perspectivas
no Processo Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental II
da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA'**

Tese submetida à aprovação da Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tese aprovada em _____ de Novembro 2019.

Aprovado () Aprovado com ressalvas () Reprovado ()

Nota: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho
Orientador

Prof. Dr. Evanildo Bragança Mendes
Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Susana Marília Barbosa Galvão
Membro da Banca Examinadora

Prof. Dr. Ismael Fenner
Director General da FICS / Membro da Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus misericordioso, que esteve sempre comigo no decorrer desta caminhada, me guiando e me fortalecendo em toda esta longa jornada, pois sem Ele eu não teria tido forças para chegar até aqui.

Aos meus familiares, pais, esposo, filhos, irmãs e irmão por todo estímulo e apoio a mim dedicados. As colegas de curso em especial Florença “prima”, Maria Roseane “irmã” e Shirley “cunhada”, por ter estado comigo me incentivando, para que eu nunca desistisse, obrigada!!!

Ao professor e orientador na pessoa do Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho por todo apoio, incentivo e paciência comigo em minhas horas de angústia e desespero.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram comigo no decorrer deste curso.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que é o nosso refúgio e fortaleza, socorro bem presente na angústia. (Salmo cap.46, vers.01).

A minha família, a meu orientador Dr. Márcio Wendel e aos colegas com quem convivi nesse espaço ao longo desses anos.

RESUMO

O presente trabalho buscou transpor algumas angústias particulares, as quais cercam durante anos de atuação na área de educação com relação avaliação e seu verdadeiro sentido e significado, sendo assim esse estudo busca conhecer e compreender o instrumento de avaliação e seu verdadeiro sentido e significado. Dessa forma essa dissertação tem como premissa científica conhecer e compreender o instrumento avaliação no ambiente escolar e como essa vem sendo usada pelos professores no processo de ensino e aprendizagem e como esse método pode contribuir para a construção do conhecimento do educando em uma ação participativa do mecanismo educacional na desenvoltura do aluno para a busca pelo saber. A opção e escolha por esse tema deve-se a instigantes questionamentos que são levantados quando da aplicabilidade da avaliação em sala de aula. Durante o Processo de investigação dessa pesquisa, percebeu-se que a forma de Avaliar do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco, está diretamente ligada a sua Formação Docente uma vez que foi observada resistência e intransigência por parte dos docentes quando discutido esse tema, pois, inovação e mudança de metodologia ainda são algo inaceitável por muitos companheiros de profissão. Portanto, há a necessidade de constante formação continuada principalmente na forma de avaliar o aluno.

Palavras-Chave: Formação Docente. Avaliação. Desafios e Perspectivas. Ensino-Aprendizagem.

RESUMEN

El presente trabajo buscó superar algunas ansiedades particulares, que rodean durante años de práctica en el campo de la educación con respecto a la evaluación y su verdadero significado y significado, por lo que este estudio busca conocer y comprender el instrumento de evaluación y su verdadero significado y significado. Por lo tanto, esta tesis tiene como premisa científica conocer y comprender el instrumento de evaluación en el entorno escolar y cómo ha sido utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo este método puede contribuir a la construcción del conocimiento del alumno en una acción participativa del mecanismo. en el ingenio del estudiante en la búsqueda del conocimiento. La elección y elección de este tema se debe a las preguntas provocativas que surgen cuando la evaluación es aplicable en el aula. Durante el proceso de investigación de esta investigación, se notó que la forma de evaluar al maestro de escuela primaria II de la escuela municipal de São Francisco está directamente relacionada con su formación docente, ya que los maestros observaron resistencia e intransigencia al discutir esto. Por lo tanto, la innovación y el cambio en la metodología siguen siendo inaceptables para muchos colegas. Por lo tanto, existe la necesidad de una educación continua constante, principalmente en la forma de evaluar al estudiante.

Palabras Clave: Formación del profesorado. Evaluación. Retos y perspectivas. Enseñanza-Aprendizaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	19
1.1 Antecedentes da Política Internacional sobre Avaliação.....	20
1.2 Antecedentes da Política Nacional sobre Avaliação.....	23
1.3 Formulação do Problema.....	25
1.4 A Formação do Professor no Processo de Avaliação.....	26
1.5 Desafios e Perspectivas da Formação Docente.....	30
1.6 A Avaliação como Ferramenta do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	31
1.7 Perguntas de Investigação.....	50
1.8 Objetivos da Investigação: Geral e Específicos.....	50
1.9 Justificativa da Pesquisa.....	51
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO.....	53
2.1 A Formação Docente e sua Relação com o Trabalho Pedagógico na Visão de Tardif, Maurice; Lessard, Claude.....	53
2.2 A Avaliação da Aprendizagem na Visão de LUCKESI, Carlos Cipriano.....	60
2.3 O Ensino-Aprendizagem e seus Critérios no Por que Avaliar na Visão de SANT'ANNA, Ilza Martins.....	71
2.4 Discutindo o Marco Teórico sobre Avaliação e Formação Docente na Perspectiva do Aluno e do Professor.....	78
CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO.....	86
3.1 Enfoque Epistemológico.....	91
3.2 O Conceito de Formação Docente e suas Particularidades.....	100
3.3 A Avaliação como Método de Diagnosticar a Aprendizagem.....	102
3.4 O Método de Avaliar na Visão da Escola.....	106
3.5 O Desafio Docente em sua Formação e Prática Pedagógica.....	112
3.6 Os Sujeitos da Pesquisa.....	119
3.7 Triangulação Metodológica.....	120
3.8 O CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA: O Município de Serra do Ramalho - BA e a Escola Municipal São Francisco.....	120
3.9 Procedimentos para Recolha de Dados Qualitativos.....	123
3.9.1 A 1ª Fase: Exploratória.....	124

3.9.2 A 2ª Fase: Pesquisa de Campo.....	125	
3.9.3 A 3ª Fase: Procedimentos e Análises da Informação Documental.....	125	
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS		
4.1. A Formação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA.....	126	
4.2 Visão da Escola Municipal São Francisco sobre a Avaliação.....	128	
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		132
5.1 Conclusões Gerais.....	132	
5.3 Projeções Gerais.....	135	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137	
APÊNDICES.....	140	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou transpor algumas angústias particulares, as quais me cercam durante anos que atuo na área de educação com relação avaliação e seu verdadeiro sentido e significado, sendo assim esse projeto buscar conhecer e compreender o instrumento avaliação e seu verdadeiro sentido e significado sendo assim esse projeto buscar conhecer e compreender o instrumento avaliação no ambiente escolar e como essa vem sendo usada pelos professores no processo início e aprendizagem e como esse método contribui para a construção do conhecimento do educando como essa ação participa da desenvoltura do aluno na buscar pelo saber a opção e escolha por esse tema deve-se a instigantes questões que se levantam quando aplico avaliação em sala.

Essas indagações me corroem ao longo dos anos que atuo na área da educação como professora no discorrer desse trabalho levanto essas inquietações e busco base em grandes marcos teóricos para aliviá-las e desfazê-las contudo é possível observar que há grandes barreiras a serem rompidas por nos mesmos para que possamos ter certeza e plena confiança ao levarmos nosso aluno a momento de tamanha importância mas nota –se resistência e intransigência por parte de colegas quando discutimos esse tema pois inovação e mudança de metodologia ainda é algo inaceitável por muitos companheiros de profissão porém devemos ser imponentes e imbatíveis na insistência por métodos avaliativos competentes e capazes de favorecer nosso aluno pois o cenário que esse ocupa atualmente vazio frio e triste na maioria das vezes provocando medo insegurança e horror ao público alvo impedindo que mostre suas competências e o estacionando a uma zona de diminuição e regressão essa situação se contrapõe a educação voltada para o sucesso dos que a ela se dispõem pois na da ao professor o seu verdadeiro papel de mediador facilitador e sim uma posição de juiz que lhe sentenciara a fracasso ou notoriedade extrema sabemos que esse certo poder da para alguns colegas imensa satisfação o que faz da avaliação e dessa forma de aplicação estúpida e descaracterizado encontramos sem Luckesi (1995) alguns pontos que nos auxiliam a compreender estas questões o ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação não como meio de diagnóstico sendo

isso péssimo para prática pedagógica pois essa nota deveria funcionar como ponte entre aquilo que se aprendeu e o que se precisa ensinar porque ainda não se compreendeu totalmente segundo Cipriano Luckesi essa ação deve ser vista para e pelo professor como um momento de reflexão de sua prática e trabalho e não como um julgamento de ferro e fogo onde se analisa o sujeito e não as competências por ele adquiridas durante o processo de ensino . E aprendizagem sendo assim anula-se suas carências e foca-se em suas deficiências, portanto partindo desse princípio tem método de avaliação vazio cheio de lacunas e sem perspectiva de crescimento para o educador e menos ainda para seu aluno.

CAPÍTULO I - ANTECEDENTES E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Um dos assuntos mais discutidos nos últimos trinta anos na educação é sem dúvida sobre a avaliação. Este assunto vem suscitando discussões e embates em muitas cidades brasileiras. Não é fácil avaliar, é sempre um desafio a quem se propõe executar a mesma. Dessa forma, almeja-se aprimorar essa prática, de avaliar mudando a metodologia de trabalho do professor bem como sua forma de avaliar, através de uma metodologia voltada para a reflexão do aluno sobre o conteúdo, e não mais só interpretar daquilo que se apresenta pronto nos livros didáticos apresentados como verdade, ideias ou ideologias prontas.

Propõe-se uma forma de trabalho voltado para a reflexão e entendimento a partir do diálogo entre professor e aluno a fim de se evidenciar a visão de totalidade que o aluno tem a respeito do conteúdo e ao mesmo tempo é desafiador, a dizer o que mais gostaria de saber sobre o tema proposto. Todos têm consciência das necessidades de mudanças dos paradigmas relacionados à avaliação, seus critérios didáticos pedagógicos e seus reais objetivos dentro do processo de ensino aprendizagem, deixando de ter forma classificatória, excludente e punitiva, sendo o aluno que é o objeto de estudo em questão, como depósito de conhecimentos que foram despejados nas linhas de uma avaliação decorativa e sem significados e o professor o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Daí vem o questionamento a pairar na mente dos docentes: a formação transmitida ao professor está sendo de fato compatível com a maneira com que este avalia seu aluno? Porém, a grande maioria das escolas continua a buscar estratégias e formas avaliativas que são meramente mascaradas num processo ainda classificatório e excludente, uma vez que os índices educacionais mostrados pelo sistema de avaliação e censo apontam para um baixo índice do ensino aprendizagem, apoiados ainda pela grande evasão escolar, a forte reprovação que ocorre principalmente nas séries finais do ensino fundamental, por isso, são questões que apresentam a falta de compreensão sobre o que está sendo realizado nas unidades escolares.

1.1 Antecedentes da Política Internacional sobre Avaliação

O Brasil sempre se faz presente nas avaliações internacionais, uma vez que são por elas construídos e definidos parâmetros internacionais de qualidade da educação básica no país. Por meio deste minucioso estudo que o país define políticas públicas e ainda compara a educação com os demais participantes da avaliação internacional. Um campo amplo que suscita muitas discussões e embates atualmente é o da concepção de avaliação e dos modelos avaliativos. Já ficou claro nessa discussão que “avaliar não é medir”. É um bom começo. Não há mais possibilidade de se confundir avaliação educacional com medição do rendimento escolar. A medida é considerada apenas como um momento inicial de uma, não como condição essencial e única do processo. Na avaliação interagem diferentes variáveis e fatores, não diretamente ligados à escola, que devem ser considerados. Assim, estabelecer uma filosofia que sirva de base para orientar o processo de avaliação é fundamental para o seu êxito. Se não se define essa orientação o processo avaliativo pode se transformar numa atividade rotineira e burocrática sem sentido. É essa teoria de base que definirá tanto o modelo de avaliação, tanto os objetivos, o planejamento e os métodos a serem utilizados.

No âmbito mundial, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE), tendo este como base o crescimento evolutivo da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a viabilização de serem implantadas políticas públicas, fazendo um retrato de seu desempenho. O objetivo principal das ditas avaliações de larga escala é a busca de ser assegurada a qualidade da educação, fortalecendo o direito a qualidade do ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Entende-se em tese que a avaliação da aprendizagem apresenta-se como um tema que provoca reflexões e diálogos constantes na área educacional, constituindo-se esta como fonte de inesgotáveis angústias entre a comunidade escolar. Dessa forma, a prática avaliativa do professor perpassa como um desafio que exige, principalmente por parte deste docente em sua prática pedagógica, a verificação contínua, se as atividades por ele planejadas, forma capazes de oportunizar ao aluno a construção real de um conhecimento

satisfatório. Para tal ação, a avaliação da aprendizagem conjuga-se como um recurso didático e pedagógico plenamente capaz e necessário para subsidiar o professor a conduzir o processo de ensino e aprendizagem com segurança, e conseqüentemente ao aluno, a demonstração do que aprendeu nas situações sociais concretas. Avaliar exige do professor o domínio de conhecimentos de técnicas adequadas, utilização de critérios claros e bem definidos com objetivos explicitados entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Destarte, construir uma nova cultura de avaliação como compromisso do coletivo da escola com a construção e a busca na socialização de um conhecimento libertário, que por sua vez, permitirá uma melhoria na qualidade da educação e formação ofertada pela instituição escolar.

De acordo Gasparin (2005), no trabalho pedagógico proposto pela pedagogia histórico-crítica, a avaliação da aprendizagem do conteúdo deve ser a expressão prática de que o aluno se apropriou de um conhecimento que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social. Deste modo, revela o autor que “a responsabilidade do professor aumentou, assim como a do aluno. Ambos são coautores do processo ensino-aprendizagem”. Gasparin (2005) destaca ainda que a avaliação da aprendizagem na concepção dialética do conhecimento, é a manifestação de quanto o aluno se apropriou das soluções para a resolução dos problemas e das questões levantadas, em suma, do conhecimento que foi adquirido.

Apesar da pedagogia contemporânea defender uma concepção de avaliação escolar como instrumento de emancipação, no cotidiano escolar prevalece ainda nas práticas avaliativas, uma ênfase nas notas obtidas pelos alunos e não na sua aprendizagem de fato. O uso dos resultados das avaliações encerra-se na obtenção e registro de símbolo do valor mensurável da aprendizagem do aluno. Tal momento de avaliar a aprendizagem do aluno não deve ser o ponto de chegada, mas uma oportunidade de parar e observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade previamente estabelecida para esse processo de ensino e aprendizagem para retomar a prática pedagógica de forma mais adequada, uma vez que o objeto da ação avaliativa, no caso a aprendizagem, é dinâmico, e, com a função classificatória, a avaliação não auxilia o avanço e o crescimento para a autonomia. (LUCKESI, 2005).

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser praticado com esta perspectiva dialética e metodológica do conhecimento, porém os critérios e procedimentos de avaliação nem sempre condizem com a realidade vivenciada pelo aluno no processo de construção do conhecimento, levando-o muitas vezes lamentavelmente ao fracasso escolar. Vasconcellos (2005) propõe que o papel que se espera da escola é que a mesma colabore com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico. Para o autor,

os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário (p.69).

Nesta concepção dialética, a prática pedagógica em sala de aula sofrerá mudanças. Torna-se necessário perceber o que cada aluno já sabe dentro de duas potencialidades e observar para as suas reais necessidades e, isso significa olhar para a prática bem como para a teoria que sustenta essa prática, somando-se com a dinâmica do trabalho em sala de aula. Superar os conteúdos desvinculados da prática social dos alunos e a metodologia passiva, uma vez que o professor, pela avaliação, vai acompanhar a construção da aprendizagem do aluno em uma perspectiva de superação do senso comum. Com uma concepção dialética da educação, supera-se o sujeito passivo da educação tradicional, quanto o sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo (VASCONCELLOS, 2005).

Hoffmann (1996) afirma que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e sua ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. Muitos professores reproduzem em sua prática pedagógica na sala de aula, influências de sua formação desenvolvida numa visão tradicional e classificatória sobre a avaliação.

Outra discussão em nível internacional é a repetência dos estudantes no âmbito escolar e a partir dos dados da PISA (OCDE, 2016; Bachetto, 2016)

este apresenta-se ainda como um dos maiores desafios nas unidades federativas brasileiras. Em termos médios, 20,3% dos estudantes com respostas válidas nesse quesito reportaram ter repetido pelo menos uma vez nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e lamentavelmente, praticamente o mesmo percentual apresentou ter repetido pelo menos uma vez em alguma série dos anos finais do Ensino Fundamental. Uma média abaixo de 5% é verificado em alguns países como Finlândia, Canadá, Estados Unidos e Coreia do Sul.

Relatório apresentado pela OCDE no ano de 2016 sob o título “Alunos de baixo desempenho: por que ficam para trás e como ajudá-los?” ao ser apresentado os maus desempenhos dos jovens brasileiros nas disciplinas de matemática, leitura e ciências, relata que:

os alunos que não alcançam a base necessária nessas disciplinas têm maior risco de abandonar a escola, e encontram dificuldades para o desenvolvimento pleno dos estudos e para uma efetiva participação no mercado de trabalho no futuro, o que impacta o crescimento econômico desses países.

Infelizmente o Brasil mantém um percentual elevado de alunos nos níveis mais baixos do desempenho, o que o coloca nos últimos lugares no ranking do PISA. Tal realidade muitas vezes pode estar associada não somente a forma como esses alunos são avaliados pelos seus professores, mas reflete diretamente na formação que esses docentes tiveram quando em curso. A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo. Ainda mais quando nos reportamos ao ensino fundamental, etapa obrigatória, assim fixada para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos.

1.2 Antecedentes da Política Nacional sobre Avaliação

Nesse tópico será elucidado os processos que envolvem a avaliação no âmbito da Política Nacional, porém, é importante frisar que a avaliação e seus mais diversos processos devem estar conjugados com a formação desse profissional que irá avaliar dentro de uma perspectiva do ensino e aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é um meio e não meramente um fim em si mesma. A prática pedagógica que predomina hoje, realiza-se dentro de um modelo que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade inserida no processo, sendo muitas vezes o autoritarismo o elemento necessário na garantia para esse modelo social, utilizando a prática da avaliação a ser manifestada de forma autoritária. Nesse sentido, é de fundamental importância posicionar a avaliação a serviço de uma metodologia que não somente entenda mas esteja preocupada com a educação como meio de mudança social. Dentro dessa ótica, Luckesi afirma que:

a atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1999, p.34).

Vê-se nesse relato que só o ato de avaliar não diz muita coisa, pois faz-se necessário que os atores envolvidos nesse processo tenham conhecimento aprofundado de como elaborar esse processo de avaliar para depois aplicar essa avaliação com seus alunos, tudo isso claro, voltado a uma prática pedagógica eficaz e inovadora aliada de fato a formação desse docente. Uma avaliação só é adequada quando seu objetivo é o crescimento do aluno e seu desenvolvimento pleno. Uma única avaliação não diz com precisão o que uma pessoa é ou o quanto ela sabe. Olhar o todo é necessário para que um

juízo seja feito com justiça. Tais desafios são muitas vezes cruciais não somente a vida dos docentes mas também dos discentes. Legitimando o processo de avaliar galga-se o princípio da Avaliação Diagnóstica muito suscitada e temida por muitos especialistas, e para esse fim, Luckesi descreve:

a avaliação diagnóstica legítima deve apresentar as seguintes características: deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 81).

Paralelo a esse entendimento, há de se considerar que a figura do professor configura-se como ator importante desse processo, uma vez que este deve deixar claro aos envolvidos na avaliação, a sua real objetividade, legitimando assim, a sua prática pedagógica coerente com a sua formação à necessidade pedagógica dos alunos. Posto que, a avaliação deve significar um elemento de ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecedor e desafiador. A escola democrática e inclusiva é aquela que contribui para que seus alunos possam usufruir sua promoção como cidadãos, que reflita e entenda que a educação é um direito de todos, uma instituição educacional capaz de tornar os que a frequentam em pessoas críticas, conhecedoras de seus direitos e responsabilidades e conseqüentemente em reivindicadoras de uma escola e ensino de qualidade.

Para tal visão e entendimento, HOFFMAN afirma:

o caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos de uma geração em conflito e projete essa geração no futuro, consciente do seu papel numa possível transformação. Se essa criança desde logo for considerada como de um futuro impossível, não terá nem um tempo de provar o quanto poderemos contar com ela (HOFFMAN, 2011, p. 18).

Os indicativos de mudanças nas práticas avaliativas são alternativas, para a separação do trabalho e do entendimento pleno do fracasso escolar, que é ainda tão presente nas escolas. Normalmente as práticas pedagógicas que o professor aplica em sala de aula no que diz respeito ao processo de avaliar, tornam-se completamente distantes da realidade vivenciada pelo

educando, gerando um grande abismo entre a educação dada na escola e o mundo real desse aluno. Esse distanciamento dificulta por vezes, a assimilação dos conteúdos que, efetivamente, não poderão ajudar esses atores nos seus desafios diários. O processo de avaliar deve ser prazeroso, precisa auxiliar no crescimento e conseqüentemente transmitir segurança. Tais aspectos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de forma concomitante e significativa.

Se por um lado a avaliação é um processo, por outro é necessário que vários instrumentos e mecanismos pedagógicos sejam utilizados para os alunos a fim de se inovar, utilizando outros métodos possibilitem uma análise mais branda e justa. Uma avaliação só é adequada quando seu objetivo é o crescimento do aluno e seu desenvolvimento pleno. O processo de avaliar também possibilita ao educador a oportunidade de refletir sobre sua prática docente aplicada. Ela pode indicar ainda o quanto à metodologia adotada foi adequada, embasando-se nos resultados por ela obtidos. Quando seus resultados são utilizados, servem para apresentar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Entende-se nesse contexto que, fazer uma avaliação como forma de “punição” ao aluno é um equívoco e não deve ser esse o objetivo, sua razão ou prática. A avaliação que pode realmente contribuir para a socialização é aquela que possibilita ao educador perceber, até mesmo verificar por meio dos resultados atingidos, o processo de construção desse conhecimento e se os mecanismos por ele adotados foram adequados e, a partir destas constatações, decidir sobre a continuidade do trabalho, integralmente, em partes ou a total mudança da metodologia de ensino aplicável a seus alunos. É impossível, a partir da reflexão sobre as práticas avaliadas, perceber quantas ações contribuem para a exclusão de vários alunos nas escolas. Essas ações são cruéis pelas inflexibilidades e pelo desligamento do contexto dos estudantes ao ambiente sócio educacional já inseridos.

O processo de avaliação continua praticamente a mesma coisa, não mudou muito em relação ao que se era feito no passado. Os professores atualmente, cada vez mais buscam em sala de aula através de sua prática pedagógica, fazer com que os alunos sejam peritos em decorar fórmulas, equações, regrinhas, etc., e ainda entendem que, nos dias atuais, avaliar o aluno e simplesmente em aplicar provas, registrar notas, etc. A prática da

avaliação não pode ser entendida em tão somente aplicar provas e dar notas, avaliar vai muito além do que essas regras mal concebidas e arcaicas em muitas vezes. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma agradável, contínua mas progressiva, buscando entender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte de seus alunos.

Outrossim, fazendo uma análise as respostas dos professores da escola investigada em questão, percebeu-se a preocupação das formas de avaliar o aluno como um processo meramente educativo, sendo observados os acontecimentos dinâmicos, em sua evolução, com contínuas mudanças. Entretanto, o atual sistema de avaliação é muitas vezes uma imposição quantitativa, sendo mais um marco neste longo processo histórico-educacional e devendo por muitos em ser constatados que a avaliação não é um processo em si mesmo, não é um fim, daí porque a razão de não se ministrarem aulas para se avaliar ao final de cada trimestre, mas sim para se vivenciar a aula avaliando-se para melhor compreender os limites e avanços didáticos pedagógicos das situações vivenciadas dentro de um processo de construção do aprendizado do aluno.

1.3 Formulação do Problema

Com o intuito de ser analisado e elucidado sobre a formação do professor do ensino fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA e os mecanismos por estes docentes utilizados no processo de avaliação de seus educandos, este projeto suscita a muitos questionamentos e inquietações vivenciadas ao longo dos anos. Daí surge grandes questionamentos: A Formação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola São Francisco em Serra do Ramalho - BA é compatível com a sua forma de Avaliar o aluno? Quais desafios enfrentados pelo Professor do Ensino Fundamental II da Escola São Francisco em Serra do Ramalho - BA na forma de avaliar os alunos dentro do Processo Ensino-Aprendizagem?

Diante da tácita problemática levantada, percebe-se em muitos casos, a falta de interesse por parte de muitos docentes no que tange à formação continuada pautada não somente na necessidade pedagógica do aluno, mas sim na real necessidade didática e metodológica que esse professor precisa ter

quando do seu contato e convívio com o seu aprendiz. Ainda que os professores sejam capazes, instruídos e dedicados, muitas vezes, em seu ambiente de trabalho, percebem a impossibilidade em despertar a curiosidade e o fazer pedagógico de seus alunos fazendo com que os mesmos mantenham atenção em suas aulas, obtendo o controle sobre a turma, tornando as aulas mais interessantes, com propostas inovadoras. Dessa feita, essas situações vivenciadas podem causar, ao docente, muito desânimo e/ou a falta de estímulos necessários para planejar certos conteúdos escolares e, dessa forma, muitos se sentem desmotivados a continuar no desenvolvimento de seu ofício.

Para tanto, faz-se necessário que estes sujeitos formadores, reconheçam e internalizem em si a importância e a proporção que atinge o seu papel na vida dos sujeitos em questão, para que também sintam-se mais motivados na realização das atividades que lhe competem. E reconhecendo tal importância e a valorização, na realização deste estudo, compreende-se que os educadores são imprescindíveis na sociedade e assumem um papel que, de acordo com Soares e Pinto, (2001, p. 7) “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerenciarem seus próprios saberes”. Neste sentido, o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam apenas ser aperfeiçoados. Se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas.

1.4 A Formação do Professor no Processo de Avaliação

É entendível que a figura do docente como ser social, ultrapassa as barreiras da escola. Entende-se também, que este ser social é responsável indiretamente por todos os sucessos e fracassos de seus alunos no que se refere ao avanço escolar. Podemos então colocar algumas questões para refletir: o que fazer diante de tantos problemas inseridos nos espaços escolares, uma vez que as responsabilidades são jogadas nas mãos dos

professores? Como podem ser revertidos em novas possibilidades esses problemas enfrentados por nossos professores nos dias atuais? Aqui, Pereira (2011, p. 69), destaca que, à docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Porém, não pode ser deixado de lado a ideia inicial de que compete ao professor além das suas muitas responsabilidades já assumidas, o compromisso em se auto avaliar, auto criticar e conseqüentemente, a busca por crescimento pessoal e profissional a fim de que seja cumprido com coerência e respeito, o seu papel na sociedade como formador de opinião. E por tratar-se de uma tarefa muito complexa, esta precisa que seja realizada de maneira saudável para que não haja prejuízos tanto para os educadores, como para os educandos. Assim, o uso de jogos por exemplo como um recurso metodológico, pode tornar a prática pedagógica do professor mais leve, possibilitando ainda uma melhor aprendizagem para os alunos com maior dificuldade de aprendizagem pelo método tradicional.

Visto que, de acordo com Delors, (2003) a partir dessas ações,

os professores são também afetados por esta necessidade de atualização de conhecimentos e competências. A sua vida profissional deve organizar-se de modo que tenham oportunidade, ou antes, se sintam obrigados a aperfeiçoar sua arte, e beneficiar-se de experiências vividas em diversos níveis da vida econômica, social e cultural. (DELORS, 2003, p. 166).

Quando evidenciado pelo professor que o mesmo precisa de constante atualização para a sua prática pedagógica bem como na sua forma de avaliar, a tarefa de educar pode tornar-se mais branda, e com mais oportunidades de crescimento para ambos os autores: professores e alunos. Essa ação faz com que seja permitida uma melhor interação entre alunos e professores e de forma natural, uma melhor visão de mundo também entre família e escola. Assim, uma vez mais, fica destacada a importância dos professores permanecerem em formação contínua, a fim de que haja aperfeiçoamento de suas práticas

pedagógicas, não permitindo que tornem-se monótonas e cansativas para todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Além de todos os desafios e obstáculos que a carreira docente lhes oferece, a formação do professor é, reconhecidamente, uma ação complexa e cheia de cuidados, sobretudo quando se reflete a respeito do papel que este professor exerce sobre seu aluno, bem como sobre sua função social. Para Serrazina (2012, p. 267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI”. Por sua vez, Imbernón (2009, p. 8) apresenta elementos fundamentais que contribuem para a compreensão do que seriam essas inseguranças e incertezas, dizendo respeito ao fato de que “os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social, e, portanto, a formação, mudaram muito”.

Nota-se que sempre houve mudanças na sociedade que exigiram reorientações na formação dos professores e que essas novas mudanças continuarão acontecendo. Contudo, para Imbernón (2009, p. 8), as transformações dos últimos decênios foram especialmente bruscas e “deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos”.

Diante de tantas questões acerca da formação do professor e de seu verdadeiro papel na vida de seu aluno, tais questionamentos trazem à tona a fluidez, a volatilidade e a superficialidade de informações e conhecimentos que têm atravessado o cotidiano dos alunos de uma forma geral e, nesse movimento, o professor tem que aprender a se reinventar e a lidar com as muitas demandas, muitas vezes ainda desconhecidas e, portanto, desafiadoras. De certo modo, esse mecanismo acrescenta ao docente o enfrentamento de um cenário de desprestígio e insatisfação social para com sua profissão e a desvalorização profissional em várias dimensões. Nesse contexto, é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo, haja vista que:

é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua

área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Ao ser reconhecido alguns aspectos no que concerne ao papel do professor, tal como a sua função social, também evidencia-se a necessidade do educador possuir uma variedade de conhecimentos, saberes, linguagens e habilidades de diferentes naturezas a fim de que seja assumida a tarefa educativa diante da abrangência e complexidade do ato de educar, não se dando limite, mas permitindo-se o domínio dos vários conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e também formação. Tais conhecimentos, saberes e habilidades se traduz em demandas próprias do exercício da profissão docente, refletindo muitas vezes em discussões relacionadas à sólida formação científica, ética, pedagógica e cultural do ensinar e aprender, sinalizando sempre para a necessidade da aprendizagem de práticas pedagógicas baseadas na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, no contextualizar o currículo e no uso das muitas tecnologias e metodologias diferenciadas de ensino disponíveis no século XXI.

Para ter considerações e reflexões sobre alguns dos desafios e perspectivas no processo de ensino aprendizagem dos alunos, há muitas demandas da formação inicial de professores no Brasil, e torna-se importante que se tenha uma compreensão favorável acerca do papel desse contexto formativo mediante a legislação em vigor e aos autores que abordam a temática da formação de professores.

A Resolução nº 02/CNE/2015, em seu Art. 10, destaca que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b). E, conforme aludido no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015b). Nessas diretrizes são abordados aspectos que denotam a base comum curricular da formação, o que deve ser contemplada pelas inúmeras

instituições de ensino superior no Brasil que ofertam cursos de licenciatura, perpassando pelos conhecimentos, saberes e habilidades que os egressos dos cursos de graduação deverão possuir e, dessa feita, o repertório desses elementos educacionais que deverá ser abordado e consolidado na formação inicial do futuro docente. Ressalta-se ainda que, ao se definir por diretrizes a base curricular comum aos cursos de licenciatura, não se está, com isso, restringindo a formação de professores de forma exclusiva apenas ao curso de graduação. Nesse contexto, conforme apontado no entendimento sobre o tema, há uma ideia de que a formação docente, dada a sua complexidade, não se limita a uma instituição, contexto ou período temporal, ocorrendo, segundo Lima e Reali (2010, p. 219), “em vários contextos e instituições e ao longo de toda a experiência escolar e não escolar dos futuros professores”. Isso está entendido na compreensão de que a aprendizagem profissional da docência se constitui em “um processo dinâmico e complexo, de forma contínua, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares” (LIMA; REALI, 2010, p. 221).

Do ponto de vista dessa análise, Passos et al. (2006, p. 195) confirmam que a formação do professor é um processo contínuo, tratando-se de “um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas”. Outrossim, como exemplo de diferentes contextos que podem integrar o caminho de formação da trajetória de vida e profissional do professor, destacam-se os quatro momentos descritos por Imbernón (2011): o primeiro faz menção da experiência do aluno, fazendo referência a tudo que foi vivenciado onde, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; o segundo é o da formação inicial, propiciando um preparo formal, sistemático e específico; o terceiro configura-se como a ideia da iniciação à profissão docente; e o quarto é o da formação permanente, que se constitui em dar prosseguimento no desenvolvimento promovido por meio de diferentes contextos e instituições que compõe a sociedade.

1.5 Desafios e Perspectivas da Formação Docente

A ação mais clara e melhor definida dos grandes desafios e perspectivas da contemporaneidade para a formação inicial de professores no Brasil é a homologação da lei, pelo Ministério da Educação, em 2015, das novas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura), através da Resolução nº 2/CNE/2015, que, dentre outros entendimentos, explicita no primeiro parágrafo do Art. 2º a compreensão que se tem a respeito da docência:

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/ aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015b).

Essa definição apresenta indícios de alguns dos conhecimentos, saberes e habilidades que devem compor toda a expertise do profissional da educação básica (LEITE, 2016). O entendimento da formação desse profissional se amplia, especialmente, quando considera o fato de que o processo de ensinar, assim como a ação educativa implícita no exercício da profissão do educador, não se limita a um grupo homogêneo de estudantes meramente organizados em um nível único e específico de ensino, posto que, o professor é formado para seus conhecimentos na educação básica em diferentes níveis, onde ali possuem saberes distintos. Ademais, há de se analisar que, mesmo em turmas de uma mesma categorização, existem alunos com diferentes experiências de vida e, dessa forma, com vivências distintas precisam de fato serem aproveitados e valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Outras particularidades e especificidades ainda carecem atenção e de valorização, como prova de haver alunos com determinadas limitações e deficiências e que, desse modo, precisam também de um atendimento de acordo com suas demandas cognitivas e físicas, sociais e psicológicas em caráter muitas vezes especial.

Não obstante, vale frisar ainda que existem alguns fatores que fazem parte diretamente da história da formação inicial dos professores e que esta os desafiam permanentemente a superá-los ou apagá-los em nome da melhoria da formação docente e da educação básica: a desarticulação entre a proposta pedagógica e a organização institucional dos cursos de licenciatura; o distanciamento das instituições formadoras diante das muitas dinâmicas culturais e demandas sociais diretamente relacionadas e apresentadas à educação escolar; o afastamento entre a formação docente e os muitos sistemas de ensino da educação básica; a desconsideração do repertório de conhecimentos dos educadores quando de sua formação; a falta de transparência sobre quais seriam os conteúdos que o futuro docente deve absorver em sua formação e a limitação com restrição da atuação do futuro professor à regência em sala de aula, isso sem falar das demais dimensões da sua atuação profissional.

No que tange aos desafios e perspectivas e as demandas elucidadas até o momento, perpassam aqueles que são recorrentes e que emergem na contemporaneidade, dito isso, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 12), das “urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola”, implicando a necessidade de se buscar “concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna”. No movimento desses desafios e demandas à formação inicial dos professores, destacam-se as especificidades próprias das muitas etapas e modalidades de ensino da educação básica vigentes no país.

No que se refere às diferentes etapas e ciclos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), é solicitada uma formação específica e adequada das competências e habilidades desses futuros professores, no que deva atender às DCN, para cada uma dessas etapas, considerando-se a real garantia de domínio dos conhecimentos previstos na conclusão da escolaridade básica. Além do que, a formação inicial de professores precisa asseverar o conhecimento nos seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento humano nas diferentes faixas etárias bem como distintos períodos da vida (infância, adolescência, juventude e vida adulta) que determinam o público discente da educação

básica, já estando esses requisitos prévios da formação assim previstos desde as DCN de 2001 (BRASIL, 2001a, p. 46), tendo em vista que,

[...] independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.

Tendo em vista os desafios e as perspectivas para a formação inicial de professores, ao que faz menção às modalidades de ensino da educação básica (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação a distância e educação escolar quilombola), entende-se que cada uma delas apresenta características distintas e próprias, em consonância com as suas particularidades já definidas anteriormente, colocando em discussão os desafios e dilemas dessa formação docente, de forma que consigam atender e fomentar as exigências técnicas e didáticas a fim de que os futuros docentes consigam realizar sua tarefa educacional dentro dessas modalidades, cada um com uma legalidade específica, consolidada, em parte, por meio das DCN da educação básica (BRASIL, 2013).

Esses desafios e demandas acabam adquirindo legalidade em função das peculiaridades e especificidades de cada uma dessas modalidades de ensino, que o tornam imprescindível a constituição de modelos didáticos e pedagógicos próprios, diferenciados no atendimento às características particulares dos alunos envolvidos nessas modalidades e, naturalmente, requerem uma formação inicial de professores que seja específica para a atuação em cada uma delas permitindo ainda, uma ampla aceitação e entendimento entre os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Assim sendo, nas novas necessidades por formação de professores na atualidade, encontram-se aquelas enraizadas pelo processo de universalização e difusão da educação como um todo vivenciado nas últimas décadas. A massificação da escola deu lugar a novos contextos educacionais, com diferentes caracteres de estudantes e seus diferentes perfis, exigindo, assim, uma repaginada dos próprios processos educativos e das suas práticas escolares. Nesse cenário, a escola fez-se presente em novos cenários culturais

e passou a ter que encarar o desafio de reconhecer os valores da diversidade e da diferença dos distintos contextos como intrinsecamente inerentes à educação escolar.

Como confirmação a essas demandas decorrentes da unificação da educação escolar, novos procedimentos legais se constituíram, regulamentando e indicando diretrizes para a formação inicial de professores. Especificamente no Brasil, a Constituição de 1988 marca o início de um período com expressivos desdobramentos em forma de leis, diretrizes e resoluções relativas à formação inicial de professores, como premissa a se garantir o direito à educação distinta, específica e diferenciada e à promoção da diversidade cultural em diferentes contextos onde a escola passa a se inserir (BRASIL, 1988). Diante do exposto, a Lei nº 9.394/96 organiza a educação básica em modalidades, garantindo que as especificidades de cada contexto sejam postas em consideração pela escola, incluindo-se, entre outros, o perfil socioeconômico dos estudantes, o direito à educação bilíngue assim como a valorização das particularidades da história e das manifestações culturais regionais (BRASIL, 1996).

Observa-se que, diante do contexto multicultural e pluriétnico do Brasil, que determina múltiplos desafios a serem vencidos na formação inicial de professores no país, os marcos legais (leis e resoluções) estão pautados por avanços e conquistas sociais em diferentes segmentos que compõem a sociedade como um todo, havendo, entretanto, um adiamento entre a prescrição normativa e a conseqüente adequação dos processos de formação de professores, que está em andamento nas diferentes instituições formadoras. Esse processo se dá de forma, parcialmente, em consonância da atualização recente das DCN. Resvala daí a necessidade de uma maior apreciação, de debate e análise dos desafios que as novas diretrizes determinam aos cursos de formação inicial dos professores no Brasil.

1.6 A Avaliação como Ferramenta do Processo de Ensino-Aprendizagem

Não se tem discutido no Brasil tanto sobre avaliação como nos últimos dez anos. Essa discussão se dá no momento paralelo em que se discute também, a formação dos professores, seus enfrentamentos e o que este tem feito a fim de que se mude sua prática pedagógica de acordo com a necessidade de seus alunos. Na prática, vê-se que muitos docentes já estão a trilhar esse caminho com propósito muitas vezes já bem definido, com a perspectiva de que o ato de avaliar seja um processo de desenvolvimento para o aluno, oferecendo-lhes suporte a fim de que prossigam na busca pelo conhecimento, crescimento pessoal, na autonomia, independência e também da vida profissional em um futuro próximo.

Avaliar não deve ser visto apenas pelos professores como um processo mecânico e sistemático de “auto aprendizagem”, mas sim ser vista com um olhar mais sensível por parte de quem avalia. Nela, pode-se ver cada um dos alunos, refletindo e investigando sobre como estão aprendendo e conseqüentemente absorvendo conhecimento, dialogando, convivendo com as diferenças dentro de um cenário complexo de interação social, sempre tendo a sensibilidade de promover ao aluno uma melhor assimilação como propósito construtivo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação deve ser usada a fim de ser percebida, observada e diagnosticada as necessidades e desacertos dos alunos, dessa forma o avaliador terá condições de ser tomada decisão no intuito de ajudar seus alunos a enfrentarem suas angústias e dificuldades, com o propósito de sempre promover sua aprendizagem para que não seja utilizada o processo de avaliar como mera classificação, exclusão ou até mesmo inclusão.

A proposta do estudo sobre avaliação é sobretudo, que se permita um melhor entendimento sobre o papel do professor diante de seus alunos e, dessa forma, permitir que essa avaliação possa ser utilizada como uma prática na construção do conhecimento, melhorando o ensino e a aprendizagem, fazendo com que sejam atingidas habilidades e competências necessárias, contribuindo assim no esclarecimento de assuntos relativos à avaliação, tornando-a integrada dentro do processo de ensino-aprendizagem, de forma a que seja desvinculada dos processos de classificação, tendo estes muitas

vezes só objetivos de aprovação e reprovação, corroborando assim para uma avaliação formativa que tem a preocupação em auxiliar o aluno a aprender, o professor a ensinar e a formar um aluno crítico e por consequência, um profissional a ser inserido no mercado de trabalho que atenda às expectativas e necessidades das empresas em áreas específicas.

Historicamente, o Brasil a exemplo de outros países como Inglaterra, França e Suíça, começa a preocupar-se em como avaliar seus estudantes, tendo uma necessidade de compreender mais fundamentalmente a prática do avaliar. Começa então a partir desse momento, uma abordagem mais ampla sobre avaliação da insatisfação com os exames e como esses eram anteriormente tratados apenas de forma técnica. Dessa forma, Luckesi (1998) entende que o novo em avaliação da aprendizagem foi trazido da insatisfação com o velho (os exames que eram aplicados pelos jesuítas) e com o renovado (entendida aqui como pedagogia científica logo no início do século atrelada ao tecnicismo).

Nesse contexto, logo na década de 70, Luckesi começa a perceber que a avaliação da aprendizagem pode ser vista como uma questão de caráter filosófico, sociológico e também político. Já nos dias atuais, a avaliação tem sido considerada como uma questão de cunho psicológico e também pedagógico, entendendo assim o ato de avaliar como forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do aluno, através de um meio rigoroso, tendo em vista o seu pleno desenvolvimento. Isso se dá porque nela não se classifica o educando, faz-se apenas uma aferição em seu desempenho, o que em consequência disso, implica em tomada de decisão a favor da melhora de sua aprendizagem, e dessa forma de seu desenvolvimento. Sendo assim, para (HOFFMANN, 1997), “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”. Nada além disso, o que remete a ideia de estar com os olhos voltados para a solução dos problemas identificados, o que vale apenas ressaltar que:

Há uma análise das influências que o Brasil sofreu sobre a teoria da avaliação, baseada nos estudos norte-americanos de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivos”. Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje grande repercussão nos meios educacionais. (HOFFMANN, 1997, P.41).

Bloom (1983) propõe reunir as melhores técnicas de avaliação construídas e idealizadas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais de forma geral, assim como em cada uma das principais disciplinas e níveis educacionais, como uma obra de caráter técnico, ele afirma que:

Para melhor caracterizarem os objetivos de ensino nos campos cognitivos e afetivos, Benjamim Bloom e seus colaboradores realizaram uma exaustiva análise dos comportamentos nesses dois setores. Essa análise pode ajudar a determinar, de maneira mais consequente, os objetivos do ensino, bem como ajudar a melhor elaborar as provas de verificação de aprendizagem, principalmente no campo cognitivo; de maneira a levar a uma distribuição mais justa de questões de uma prova, pelas diversas categorias do conhecimento, indo da memorização propriamente dita à avaliação, passando pela compreensão. Aplicação, análise e síntese (SAUL, 2001, p.32).

De acordo com Luckesi (1998), os exames operam com desempenho final. Ao longo do processo de exame, não há o interesse de se observar como o aluno chegou a determinada resposta, importando tão somente a resposta propriamente dita. Fazendo relação a essa primeira característica fundamental do processo de avaliar, vem em sequência a segunda característica: a pontualidade dos exames, o que significa que não mais interessa o que estava e tesse acontecendo com o aluno antes da prova, nem tampouco o que poderá acontecer em seguida, muitas vezes o que interessa é o aqui e o agora.

Por fim, em terceiro e última característica, têm-se que os exames são classificatórios, ou seja, eles apenas classificam os estudantes em aprovados e reprovados, ou algo do tipo, estabelecendo assim uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. Essas classificações muitas vezes tornam-se definitivas para a vida dos alunos. Daí porque muitos desses exames acabam tornando-se excludentes para uma grande parte dos educandos.

Diante do exposto e de tamanha complexidade no tocante ao processo de avaliar, deve-se notar que essa ação precisa ser bem elaborada pela equipe pedagógica, não somente através dos encontros pedagógicos oferecidos pelas instituições, mas sim, pelas formações continuadas, haja vista que para Luckesi (1998), os exames escolares, não propriamente como característica sua, mas como um modo implicitamente decorrente de suas próprias características, colocam nas mãos do sistema de ensino e, em decorrência disso, do professor um instrumento pedagógico que muitas são utilizados de

forma autoritária, e é assim que ele tem sido usado. Estes processos têm servido, na maioria das vezes, de forma disciplinar em uso externo e avesso o estudante, que além de serem largamente utilizados como um recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos.

Na mudança dos muitos paradigmas que precisam ser analisados e quebrados, existe uma necessidade quase que universal de como professor e escola como um todo precisam ter um olhar mais clínico pedagógico e sensível sobre o avaliar, pois segundo HOFFMANN (1997), existem equívocos e muitas contradições que encontram conexão em torno dessa prática sobre a avaliação e a construção do conhecimento. Os professores percebem a ação de educar bem como a ação do avaliar como dois momentos distintos apenas e não relacionados. Exercendo-a de forma diferenciada, sendo necessário a tomada de consciência e reflexão a respeito dessa compreensão equivocada de avaliação meramente como julgamento de resultados.

Na perspectiva sobre a avaliação e construção do conhecimento, vale ressaltar:

A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (GADOTTI apud HOFFMANN, 1997, p. 17).

Para Hoffmann (1997), faz-se necessário dar oportunidade para uma tomada de consciência sobre a contradição imposta existente entre a ação de educar e a concepção do ato de avaliar como resultado intrínseco de julgamento. Não obstante, é exatamente a partir da análise de situações vividas pelos professores no seu dia a dia, através também da expressão e manifestação de suas dificuldades e anseios, que poderá auxiliar a recondução de suas ações compreendendo-as numa outra perspectiva. De certo modo, também através de uma ação consensual nas escolas e nos centros universitários que de fato poderá influenciar no sentido de revisão, do significado das muitas exigências burocráticas que são impostas pelo sistema de ensino.

1.7 Perguntas de Investigação

1. A Formação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA é satisfatória para a Aprendizagem do Aluno?
2. De que forma o Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA avalia seus alunos?
3. Quais as Perspectivas Pedagógicas do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA dentro do Processo Ensino-Aprendizagem?

As perguntas em questão buscar fazer uma relação dinâmica e pedagógica entorno das variáveis suscitadas no tema da pesquisa. Nessa fase da investigação, tenciona-se saber se a formação do professor do Ensino Fundamental II da referida escola, está de acordo com as reais necessidades dos alunos envolvidos. Qual a forma que esses profissionais têm avaliado seus alunos, se essas necessidades correspondem as angústias de fato de ambos os atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. Será que as perspectivas pedagógicas desses profissionais da educação, está adequado ao ensino e aprendizagem desse aluno de forma significativa? Muitos questionamentos têm sido lançados quanto a essas demandas mas poucos há quem de fato preocupam-se com essa realidade universal gritante.

1.8 Objetivos da Investigação

A proposta fundamental aludida a essa pesquisa deu-se uma determinada escola no município de Serra do Ramalho - BA com o foco de ser observado se a formação do professor sobre o processo de avaliação instaurado aos alunos, faz valer a formação desse professor sobre o processo de avaliação desses alunos dentro de uma abordagem que facilite o processo de ensino e aprendizagem dos educandos, tendo como matéria primordial aos muitos desafios e perspectivas lançadas ao professor, onde este, apresenta-se como autor de sua prática pedagógica oferecida a seus alunos.

1.8.1 Objetivo Geral

Conhecer como se dá o processo de Avaliação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA dentro do Processo de Ensino-Aprendizagem, com a preocupação de se entender a dinâmica estabelecida pela unidade de ensino no que diz respeito ao avaliar seus alunos.

1.8.2 Objetivos Específicos

1. Verificar se a Formação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA é satisfatória para a Aprendizagem do Aluno.
2. Observar de que forma o Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco avalia seus alunos.
3. Identificar quais as Perspectivas Pedagógicas do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco dentro do Processo Ensino-Aprendizagem.

1.9 Justificativa da Pesquisa

Diante dos fatos já aqui elucidados metodologicamente, o referido tema: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR X AVALIAÇÃO: 'Desafios e Perspectivas no Processo Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA', vem acompanhado de inquietações e vivências dentro do espaço escolar em questão, ao mesmo tempo que se justifica dentro da conveniência do tema onde explicita-se a formação pedagógica do profissional da unidade escolar aliada ao processo do avaliar. Segue-se a esse raciocínio com a proposta de relevância, pautada em uma estrutura do ensino da referida unidade de ensino associada à aprendizagem que está sendo oferecida a este educando. Por consequência têm-se uma implicância ao ser abordado o referido tema, pois que serão observadas a metodologia do ensino aqui oferecido unificada por uma estrutura pedagógica que seja coerente com a realidade dos estudantes

em questão bem como a importância dada ao ensino e aprendizagem desse aluno.

Dando continuidade a justificativa da pesquisa, vale ressaltar que a dissertação apresentada a FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales como requisito para a obtenção do Título de Especialista em Ciências da Educação e para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação teve como orientador o Prof. Dr. Márcio Wendel Santana Coêlho é Licenciado em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro - SP / Especialista em Pedagogia Hospitalar pela Universidade de Santo Amaro - SP / Pós graduado em Psicopedagogia Institucional Clínica e Hospitalar pela Universidade de Santo Amaro - SP / Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro - RJ / Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro - RJ e Pós Doutor em Neuropsicologia Clínica e Hospitalar pela Universidade da Colúmbia Britânica em Vancouver no Canadá.

A busca por repostas no que tange a questão da formação do professor aludida aqui ao processo de como e quando avaliar foi o que motivou a realização da pesquisa. Não trata-se apenas em avaliar os alunos, mas a forma de como está sendo feita essa avaliação dentro do processo natural de formação desse professor avaliador. Quando muitos são questionados sobre o modo como está sendo conduzida a avaliação, percebe-se no entanto um desconforto por parte de muitos, fazendo com que de fato sejam discutidas tais ações no âmbito da escola, mostrando em tese que o personagem principal no processo de avaliação é o aluno e que este precisa fazer parte da construção e discussão do tema.

No início do trabalho o problema estava centrado na prática avaliativa do professor acompanhada pela sua formação docente e como este avaliava seu aluno que muitas vezes estava fundamentada na repetição dos modelos pelos quais tinham sido avaliados. Conheciam a importância desse processo na aprendizagem dos mesmos, contudo pautado numa proposta tradicional. Na nova ótica de investigação, hipoteticamente, o problema relaciona-se com a falta de conhecimento teórico e a falta da formação pedagógica desses profissionais da educação.

Durante o Processo de investigação dessa pesquisa, percebeu-se que a forma de Avaliar do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco, está diretamente ligada à sua Formação Docente uma vez que foi observado resistência e intransigência por parte de colegas quando discutimos esse tema pois, inovação e mudança de metodologia ainda é algo inaceitável por muitos companheiros de profissão. Portanto, há a necessidade de constante formação continuada principalmente na forma de avaliar o aluno.

CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

Neste capítulo será tratado de forma teórica como se dá a formação docente e sua relação com o trabalho pedagógico na visão de alguns autores. A avaliação da aprendizagem na visão de Luckesi, o processo de ensino-aprendizagem e os muitos critérios no por que avaliar. Será feita uma discussão do marco teórico na perspectiva da avaliação e da formação docente tanto do professor quanto do aluno. A medida que a referida pesquisa foi sendo desenvolvida, houve a necessidade e não somente ser trabalhado os aspectos lógicos, pedagógicos e metodológicos do trabalho, mas também a visão que os diversos autores envolvidos na pesquisa têm no tocante a formação do professor e sua forma de avaliar. O que será elucidado nos tópicos seguintes.

2.1 A Formação Docente e sua Relação com o Trabalho Pedagógico na Visão de Claude Lessard e Maurice Tardif.

Com o intuito de ser apresentado nesse momento da pesquisa, a forma como o professor da escola pesquisada tem se posicionado no tocante ao processo de avaliar o aluno de forma ampla, os referidos autores em destaque nesse capítulo, descrevem o processo da formação docente desse profissional aliado com o seu trabalho pedagógico. A preocupação dos mesmos é de certa forma, elucidar como ocorre esse processo dentro de suas práxis pedagógicas. Compete no entanto, ser entendível que não é matéria fácil o avaliar em seus diversos contextos, de igual modo, não é fácil para o docente em certo momento de sua prática pedagógica, manter-se equilibrado no que diz respeito

a sua formação em conexão com a necessidade pedagógica de seus alunos, dessa feita, vale salientar que os autores:

Constroem seus argumentos dentro de uma perspectiva pautada nos avanços da pesquisa empírica, na intenção explícita de uma coleta de dados que garantiu o desenvolvimento de bases conceituais sólidas para fazer-se um estudo amplo da docência no âmbito escolar. Os autores mobilizam essa base de conhecimentos, ampliam-na e alcançam um grau maduro de profundidade, podendo assim, perfazer críticas a fim de aplicá-las aos estudos da docência. (MATOS, CAMILA LOPES apud TARDIF, M.; LESSARD, C. 2014, p.1).

A obra está dividida em sete capítulos distintos e bem definidos, sendo que o primeiro capítulo faz menção com a apresentação e discussão do quadro teórico que embasa todo desenvolvimento das análises descritas no decorrer do texto. Conjectura elementos gerais de análise onde estas podem ser utilizadas nos diversos campos escolares, parte de contextos globais tais como: a organização do trabalho escolar, consideração das situações cotidianas de interação e intervenção entre os mais diversos atores escolares e professores e alunos em suas atividades, propondo situar uma análise no particular das práticas pedagógicas específicas do trabalho escolar compreendido nesse contexto em um processo mais amplo de escolarização.

Já no segundo capítulo fomenta-se as relações entre algumas características sociais e organizacionais da escola e as muitas maneiras de realização do trabalho pedagógico, do trabalho escolar e do conjunto de trabalhos efetivados por todos os agentes escolares em questão. Descreve a estrutura de organização da escola apresentando as características das operações e dos modos de realização da aprendizagem, evidenciando a estrutura escolar como orientadora de todo o trabalho do professor. Os autores dão continuidade às análises sobre a organização do trabalho escolar no capítulo seguinte, o terceiro, que trata da crescente burocratização, dando margem às questões de poder dentro dessas organizações educacionais e suas ramificações desses processos nos recursos humanos envolvidos nesse emaranhado jogo de interesse.

Em seguimento ao capítulo quatro o enfoque recai sobre a figura do professor, suas condições de trabalho, a maneira como são utilizados seus

tempos e espaços escolares/extraescolares e os componentes que compõem as tarefas dos professores nas mais diversas atividades a eles oferecidas, essas tarefas temporalizadas são motivo de duras críticas e observações. No quinto capítulo faz um amadurecimento as análises feitas nos três capítulos anteriores, pois reforça as análises da organização do trabalho escolar, na forma em que se contemplam aspectos temporais dentro dos quadros de organização; isso feito, vertem uma proposta de reflexão onde o trabalho docente não se efetiva senão através desses mesmos quadros organizacionais e temporais, usando a lógica do pertencimento e à atividade orientada por objetivos postos.

Ao capítulo seis foi proposto a questão dos objetivos, também um pouco elucidada no capítulo anterior, analisam-se os objetivos gerais do ensino, da escola e do mandato dos professores, sem excluírem observações sobre os programas escolares, elemento que elegem como sendo parte não negligenciável da identidade profissional do docente, através do sentimento de pertencimento a ele atribuído nas suas mais diversas formas e entendimentos. Apresentam em tese as escolhas dos professores no que se aponta aos seus objetivos e as consequências práticas do dia a dia escolar, e é dentro desse caminho que propõem o que denominam de trabalho curricular, onde tentam entender os movimentos de interpretação, transformação e adaptação, feitos pelos professores em seu trabalho diário. Passam então em sequência, a abordarem o objeto mesmo do trabalho docente, isto é, o que dizem parecer ser essencialmente formado pelas relações de interação entre alunos e professores.

Ao discorrerem o último capítulo, o sétimo, buscam completar a abordagem oferecida no anterior, na medida em que continuam a mostrar as interações humanas tangenciando os processos escolares marcado por uma profundidade todos os outros quesitos do processo de trabalho do docente. Essas abordagens meramente humanas, são consideradas de grande efeito sobre o trabalho do professor, podendo promover alterações nos conjuntos das suas relações, em suas práticas e até mesmo em sua identidade profissional. Os autores buscam tratar das expectativas dos professores com relação aos seus alunos e as dinâmicas envolvendo essa relação. Neste capítulo, humaniza os entes, leva à tona aspectos das personalidades envolvidas e de

seus anseios, desafios, desejos e perspectivas pedagógicas, trata de questões subjetivas que se concretizam nas relações e inter-relações diárias do indivíduo. Buscam determinar tecendo as características do ensino frente a seu objeto de trabalho centrado meramente no aluno, com muitas das nuances controversas desse embate diário e nada consensual.

Os autores construíram seus argumentos fundamentando-se em uma abordagem de caráter sociológico, descrevendo à docência como uma atividade de trabalho desenvolvida em organizações onde os professores interagem com outros indivíduos, deixando claro que são possíveis essas trocas decorrentes do lugar que ocupam, nesse contexto, pode-se entender o trabalho dos professores não somente pelos aspectos técnicos, ou específicos às tarefas a que são chamados, mas sim, pelo aspecto das atividades emocionais e interacionais envolvidas, pelas vivências interativas que estão imersos a todo o instante.

Eles tiveram como base central de suas indagações a análise do trabalho cotidiano dos professores de base, e o fazem, pela ótica das exigências que vigoram suas atividades, como também pelas suas experiências externas do dia a dia. Situaram seus argumentos sobre a docência na problemática do trabalho, sistematizando de forma crítica o objeto de estudo da grande influência exercida pelos modelos de análises advindos de outras esferas de trabalho. Para atingirem o intento apresentaram o trabalho pedagógico como uma forma de atividade sobre o humano, um trabalho estabelecido pelas interações, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho de forma radical, dessa maneira, superam a percepção normativa do ofício, centrando as análises da docência na organização e no processo de trabalho dos professores.

Corroborando com as ideias propostas na obra aqui observada, pode-se verificar em outro título de Maurice Tardif “Saberes docentes e formação profissional” (2002), uma convergência, no sentido dos saberes e da prática invisível, elástica, do trabalho docente, agora aprimorada de ideias e conceitos, pois já apontava para análises com relação aos saberes docentes em conjunto às realidades materiais que possibilitam o próprio trabalho de fato, realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados e que compõem seu trabalho. Pode-se dizer que Tardif e Lessard

(2005) aprofundaram as questões suscitadas e as colocam imersas nos ambientes de trabalho com ampliação dos fatores sociológicos que os cercam, dessa forma constroem um campo de análises mais completo e rico de detalhes.

Embora apresente uma realidade 'exterior', muito diversa funcional e estruturalmente da realidade a que se é apresentada no Brasil e também dos países latino-americanos, "O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas" (2005), muito contribui para as pesquisas no campo da profissão docente, da organização das escolas e seus sistemas educacionais, bem como apresenta graves reflexões referentes às relações e interações humanas promovidas pelo ofício de professor e as consequências trazidas para a identidade e a profissão do mesmo, bem como, para a organização nas escolas públicas, o seu lócus de atuação.

A presente é primordial para os estudantes universitários dos cursos de formação de professores e pedagogos. Muito recomendada para os professores de diversas modalidades de ensino, servindo de apoio para releituras de proposições de pesquisa e atuação na formação continuada de professores, buscando o olhar para o envolvimento e a colaboração dos atores da prática cotidiana escolar, levando em consideração a massificação dos pressupostos da prática e cadeias relacionais aqui apresentadas.

2.2 A Avaliação da Aprendizagem na Visão de Carlos Cipriano LUCKESI

Será tratado neste tópico a visão e entendimento sobre a Avaliação da Aprendizagem sob o ponto de vista de Carlos Cipriano Luckesi. Antes de mais nada, vale apenas ressaltar que a Avaliação da Aprendizagem precisa ser vista não somente sob um ponto de vista técnico pedagógico, mas também ético e social. Pois trata-se de um tema ainda muito controverso entre os docentes e percebe-se que a escola como um todo, tem um papel fundamental na harmonização desse entendimento. Os alunos ao serem avaliados precisam sentir que a proposta principal da avaliação não é mensurar quem é mais ou menos inteligente que o outro, pois não deve ser ao menos essa a proposta do ato de avaliar. Assim, diante dessa conjuntura sobre a avaliação da aprendizagem, Luckesi (2006), destaca que:

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas. O que desejamos é uma melhor qualidade de vida. No caso deste texto, compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida. (LUCKESI 2006, p. 04).

Diante de tal posicionamento técnico, vê-se aí que a avaliação como um todo, sempre esteve presente na vida de cada indivíduo. O que muitas vezes os professores não percebem que ao estar avaliando seus alunos. Os mesmos também estão sendo avaliados, claro que em uma visão totalmente diferenciada, não dada a muita tecnicidade mas sim, a uma visão mais social das coisas. Deve ser entendido entre todos os envolvidos no processo da avaliação que a mesma, precisa ser vista como algo positivo onde irá contribuir de forma direta e intencional no desenvolvimento pedagógico e pessoal do seu aluno.

Nesse sentido precisa ser entendido que a avaliação da aprendizagem não é e não poderá continuar sendo a grande vilã da prática educativa, onde esta muitas vezes ameaça e cria uma submissão a todos. Deve-se contudo, parar de confundir a avaliação da aprendizagem com os exames. A avaliação da aprendizagem, por ser em si avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, totalmente contrária dos exames, que não são amorosos, são simplesmente excludentes, não são construtivos, mas sim classificatórios. A avaliação tem por si mesma o papel pedagógico da inclusão, trazendo para dentro; já os exames por sua vez, selecionam, excluem, e marginalizam a aprendizagem significativa do aluno.

Ao avaliador, compete um papel muito importante dentro da visão educacional, o de conciliador e mediador do conhecimento. Independentemente da posição em que este se encontra, cabe ao mesmo o grande desafio em apresentar aos seus educandos a importância do ato de avaliar de forma clara, precisa e não autoritária. No tocante ao ato de avaliar, há de se entender que:

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer. (LUCKESI 2006, p. 07).

Sob o ponto de vista no que concerne ao acolhimento de acordo com a visão do autor citado acima, percebe-se que este processo está ligado diretamente na pessoa do avaliador, e não no seu objeto da avaliação, ou seja, o seu aluno. O avaliador é o ser pessoal e adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher com entendimento, sensibilidade e brandura pedagógica. Ele é o único naquele momento possuidor dessa disposição. E, sem ela, não há de forma alguma a avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou até mesmo uma ação, caso esta seja simplesmente recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada de forma prévia. O que mais se pode pensar em fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Acredita-se que nada mais, uma vez que a sua ação de avaliar foi derrubada em detrimento do não acolher com um olhar diferenciado.

A via de regra na disposição para acolher é, simplesmente, o ponto de partida de certo modo para qualquer prática de avaliação. É de fato, um estado psicológico em certo momento oposto ao estado de sombria exclusão, que tem em sua lógica de base o posto do julgamento prévio. Esse julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no ponto de acolhimento. A simples disposição para julgar previamente não servirá a uma prática de avaliação, porque esta normalmente exclui. Para ter essa disposição em acolher, importa estar atento a ela. Não nasce naturalmente com ela, mas a constrói, a desenvolve, estando atentos ao modo como são recebidas as coisas. Se antes de ouvir ou ver alguma coisa já está sendo feito o julgamento, positiva ou negativamente, com certeza, não haverá no indivíduo a capacidade de acolher. A avaliação só permitirá condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se esta estiver assentada sobre a disposição no acolhimento,

pois é a partir daí que será construída algo que venha a beneficiar os estudantes em seu processo de busca pelo conhecimento. Assim, LUCKESI (2006) explicita que:

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela. Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente. (LUCKESI 2006, p. 09).

Todo esse processo inicia-se pela disposição de acolher. Para que a avaliação da aprendizagem seja processada, o professor precisa ter disposição para acolher o que está acontecendo. Realmente poderá ocorrer de o educador ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade aplicada em sala de aula, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que a mesma se encontra, dessa feita, só a partir daí é que se pode pensar em fazer algo. Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder as atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem o acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de se estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado que nesse caso são os alunos. Nesse sentido LUCKESI (2006) ainda destaca que:

Isso não quer dizer aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa conseqüentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz 'para dentro', para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer. (LUCKESI 2006, p. 10).

2.3 O Ensino-Aprendizagem e seus Critérios no Por que Avaliar na Visão de Ilza Martins Sant'Anna.

Quando se é referido sobre ensino-aprendizagem, logo vem à mente no que fazer para que isso de fato ocorra de forma perfeita. E isso sempre está remetido à ideia de que a aprendizagem precisa sim ocorrer mas de forma coerente e ciente da real necessidade dos alunos. Conclui-se com isso que toda escola deve projetar sua prática pedagógica e no que se refere à avaliação, torna-se necessário estabelecer objetivos e definir suas ações de tal forma que seja entendida por todos os envolvidos no processo. Acredita-se que o instrumento tido como adequado para tal projeção é o Projeto Político Pedagógico, no qual a escola expõe propostas para a sua prática educativa. No tocante à avaliação, Hoffman (1999) salienta que o seu papel não é apresentar verdades autoritárias, mas investigar, problematizar e, principalmente, ampliar suas perspectivas pedagógicas.

Nesse aspecto, entende-se que a escola pode colocar a avaliação como norteadora do trabalho do professor não somente no ano letivo, mas em toda a sua esfera de atuação. Pode ser também colocada como possibilidade de se fazer intervenções para que o aluno supere as suas dificuldades de aprendizagem. A avaliação deve ser ponto de partida para reflexão e reorganização da prática pedagógica do professor, tendo esse o papel de agente transformador da aprendizagem significativa de seus alunos.

Sabe-se que a avaliação é um assunto amplo e de contornos políticos e sociais complexos, estando sempre em constante discussão. Acredita-se que há a necessidade de ter uma compreensão mais definida do porquê avaliar, o que avaliar, quem avaliar e as consequências que podem ser geradas por esse processo de avaliar. Muitos são os questionamentos e as ideias ponderadas sobre avaliação. Nesse contexto, pensa-se que a definição de avaliação deve ser bem compreendida, articulada, argumentada e também aplicada. Muitos autores apresentam as suas definições e o Ministério da Educação também o faz.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, a avaliação é definida como um conjunto de atuações com a função de alimentar de forma direta pedagogicamente falando, sustentar e orientar a intervenção pedagógica

(BRASIL, 1997, p. 81). Como síntese dessa argumentação, a avaliação deve acontecer:

[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. É instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (BRASIL, 1997, p. 81).

De acordo com o que está preconizado nos PCNs, a avaliação é um instrumento importante que tem a função de possibilitar conhecer os aspectos da aprendizagem dos alunos. Pode ser também entendida como um processo sistemático e didático. O Ministério da Educação expressa que a avaliação deve ser compreendida como “processo” do qual se dá a aprendizagem, revelado nas condições da escola e na ação especificamente na figura do professor (BRASIL, 2004). Segundo Sant’Anna (2002, p. 32) “é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”.

Sem o interesse de um aprofundamento mais amplo, contudo, buscando trazer a efeito aquilo que a legislação, estabelece acerca da avaliação, aponta-se aqui o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional versa em seu Artigo 24º, Capítulo II, inciso V, quanto à verificação do rendimento escolar e os determinados critérios:

Avaliação contínua do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação da aprendizagem; Aproveitamento dos estudos concluídos com êxito; Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 2010, p. 24).

Percebe-se no entanto que a avaliação da aprendizagem escolar depende de vários agentes condicionantes que vão implicar notoriamente em consequências que determinam se o aluno teve sucesso ou não no seu

aprendizado. Prática essa que deve ter a intenção de ocupar lugar central nos processos de ensino bem como de aprendizagem. Fica acordado que a avaliação precisa ser concebida como ponto de partida derivado de uma reflexão a fim de que o professor possa redimensionar a sua prática pedagógica e, como consequência, melhorar os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A aplicabilidade da avaliação precisa ser entendida como algo que venha a contemplar ao aluno, os mais diversos saberes de forma contextualizada, frente a realidade educacional e de vida dos mesmos, partindo do entendimento que professor e aluno são autores diretos desse processo. A premissa para que se possa compreender a constituição histórica da avaliação da aprendizagem escolar até chegar ao entendimento da avaliação como um processo que almeja os melhores resultados possíveis, interessando-se pelo que “estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora e o que acontecerá depois com o educando [...]” (LUCKESI, 2005, p.2), consiste em observá-la no interior do projeto educacional e social para o qual está a serviço. Assim, o objetivo deste argumento científico não será apresentar quadros para circunscrever cada concepção, mas remeter-se ao contexto histórico para compreender o papel de determinada concepção de educação e avaliação para o projeto social assumido naquele momento.

Nesse sentido é de suma importância que o docente analise e reflita sua prática pedagógica, buscando estratégias de intervenções em prol da qualidade do seu trabalho desenvolvido frente ao educando. Daí, entende-se que a avaliação faz parte da nossa vida, está presente em todas as ações do nosso dia-a-dia, é mais ampla do que mensurar o desempenho do aluno através de provas e trabalhos. Deve ficar claro que ao avaliar, o professor tenha claros os objetivos e finalidades desse processo, que se observem as peculiaridades e diversidades em que a escola está inserida. É pertinente que seja destacado ainda que dentro dessa estrutura pedagógica, existe ainda a autonomia da escola que por consequência não pode fugir dessa responsabilidade social e educacional.

2.4 Discutindo o Marco Teórico sobre Avaliação e Formação Docente na Perspectiva do Aluno e do Professor

No âmbito da educação, é fundamental que o aluno seja um sujeito aberto a mudanças, um sistema amplo, complexo, que se possa transitar entre a diversidade da sala de aula atrelada a prática pedagógica do professor e sua formação como um todo. É compreender a ideia de que o aluno vai variar em todos os sentidos, em todas as horas e, quanto mais o aluno assim proceder, menos controle se terá sobre a turma. É pensar na possibilidade de levar ao professor uma reflexão do aluno não como um sujeito estável, sem transitoriedade, estático e apático de sua realidade pedagógica ou alguém de seu conhecimento abstrato. Não se pretende que a discussão aqui proposta tenha um tom de sensibilização, sob o risco de não se conseguir alcançar o professor e conseqüentemente o aluno.

No que tange sobre a discussão da implementação de políticas que visem alcançar o aluno que possui déficit de aprendizagem, baixa autoestima e problemas sociais, torna-se necessário levar o professor a discutir de que forma ele, como mediador do conhecimento, pode contribuir para a transformação de seus alunos. Ressalta-se que essa transformação, de forma meramente obrigatória, deve partir da via intelectual, para não destituir a condição de uma escola que deve promover o conhecimento.

Também é válido frisar que essa reflexão não propõe modelos prontos e acabados, já que não existe uma única alternativa ou uma única prática pedagógica onde se consiga alcançar todas as demandas do processo ensino-aprendizagem. Seria um erro gravíssimo supor que uma única metodologia serviria de exemplo para contemplar todos os problemas que os professores vivenciam em sala de aula.

Ao longo do processo histórico da educação brasileira, especialmente nas últimas três décadas, a classe docente caiu em descrédito na sociedade, deixando de ser visto como aquele que possuía um conhecimento a ser transmitido para alguém, passando a ser visto como um profissional sempre mal formado e despreparado para o trabalho pedagógico, fomentando-se, assim, também ao professor, a ideia de fracasso escolar. Ao tratar da formação docente com fins de uma educação inclusiva e social, Senna sinaliza:

A zona de ambiguidade com que cultivamos a crença em uma suposta categoria de fracasso escolar na educação esconde, antes de tudo, uma zona de conhecimento que não se tem desejado conhecer, uma zona de experiências intelectuais e socioafetivas que reflete a condição cognoscente daqueles que a cultura moderna não deseja emancipar. Diante da ausência de fundamentos que expliquem como se estrutura o sujeito escolar em demanda por inclusão, resta ao professor balizar-se na normatividade que tradicionalmente fundou a história da exclusão escolar e do banimento social. (SENNA, 2008, p.202).

Deste modo, atenta-se para a necessidade de uma formação que passe a possibilitar ao professor dialogar com outras formas de conhecimento, sempre numa perspectiva multicultural que assim, mostrando as imperfeições de cada cultura, leva à uma tolerância para diferentes leituras e à abertura ao conhecimento do outro, do desconhecido pautado por uma ação mais ampla desse conhecimento. Trata-se de buscar o desenvolvimento de uma pedagogia coerente com um ensino capaz de qualificar os diferentes sujeitos para o mundo, compreendendo, possibilitando e considerando a realidade e os interesses dos alunos.

O conhecimento do professor sobre a realidade de seus alunos, suas preferências, seus interesses e seus gostos, aliado à capacidade de análise crítica das metodologias e dos recursos pedagógicos disponíveis ou mesmo indicados para uso podem de certa forma embasar a elaboração das práticas pedagógicas e das estratégias a serem desenvolvidas no âmbito da escola. As escolhas assumidas nesta elaboração vão determinar em tese a contribuição da formação escolar para os processos de entendimento de seus alunos, com chances, ou não, de incidir para além do processo de escolarização.

Trata-se de “compreender a pesquisa para além da produção de conhecimento científico, mas, como processo que deve estar implicado num compromisso ético e social para o entendimento de um mundo complexo e permeado por sujeitos plurais” (FAGUNDES, 2011, p. 147). Entendida desta maneira, “a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor” (ANDRÉ, 2005, p.55). Como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo 5º, no parágrafo único expressa: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio

metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002).

É imperativo, portanto, formar um professor altruísta e reflexivo: que pensa, influencia a própria prática e elabora estratégias motivadas por essa prática, que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Trata-se da formação de “um professor que pesquisa e um pesquisador que ensina” (GARCIA, 2015, p.17). Pesquisa em ação e que visa à ação-pesquisa-ação no sentido estrito dos termos. Outrossim, para que o professor seja capaz de refletir sobre seu cotidiano escolar e entenda o que está fazendo e o porquê de suas ações, estando seguro de suas escolhas metodológicas, é preciso que sua formação, profissional e seu serviço, contribua, ao mesmo tempo, para a fundamentação teórica do aluno e a viabilização de modos de articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica (MACHADO E SIGNOR, 2014).

Entende-se que a teoria e a prática estão intrinsecamente relacionadas e se influenciam em um movimento dialético, de tal modo que a prática pedagógica não pode distanciar-se da teorização e da reflexão. Há de se levar em conta que os elementos teóricos só podem adquirir existência e validade no campo da Educação, isto se encontrarem reciprocidade no exercício da prática pedagógica. Igualmente, a prática também não pode prescindir da teoria, para não correr o risco de cair em um agir intuitivo ou até mesmo passional.

Deste modo, compreende-se que a formação do professor precisa resgatar essa unidade dialética teoria e prática, de modo que o professor seja capaz de ler a realidade escolar em sua complexidade. Para tanto, essa formação deve considerar o professor como o sujeito da ação, valorizar suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilitar-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela (BRASIL, 2012). Dessa feita, SENNA (2008) relata que:

O professor tende a persistir na crença de que sua missão social consiste no ensino de conteúdos programáticos, uma crença das mais frágeis na sociedade contemporânea, dada a fartura de fontes de saber não ligadas à escola, como a TV e a internet. [...] Os objetivos da educação formal situam-se para além dos conteúdos, na ordem de coisas que instaura as

condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de maneira satisfatória. Desse modo, o saber cede lugar ao conhecer, não como estado, porém como potencialidade humana, uma faculdade que proporciona ao homem tornar-se leitor do mundo (SENNÁ, 2008, p. 203-4).

O professor não apenas expõe os conteúdos curriculares sistematizados, mas também possibilita a relação ativa do aluno com esses mesmos conteúdos. O que de alguma maneira proporciona e intervê oportunidades para a formulação de conceitos pragmaticamente expressivos e provoca a expectativa de que estes possam ser continuamente reformulados. Ele ensina o aluno a buscar e a selecionar informações e a também analisá-las, atribuindo-lhes significados pessoais. Enfim, ensina o aluno a pensar de modo reflexivo, possibilitando-o a ser sujeito do seu próprio conhecimento.

Arelados a esta concepção de formação, encontram-se os debates sobre a diversidade cultural, especialmente àquelas motivadas por experiências formativas que se constroem nas bases escolares, no dia a dia do fazer-se professor, nas interações com as tecnologias contemporâneas, nas experiências curriculares e nas histórias vividas. A consideração dos contextos de produção dos conhecimentos torna-se, portanto, uma condição para práticas autorais que pesquisem sobre como as pessoas ajuízam e constituem conhecimentos, de forma independente dos modelos convencionais eleitos pelas escolas.

CAPÍTULO III - MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão tratadas questões de cunho metodológico, desde o simples fato de entendimento do tema até a sua estruturação, passando do conhecimento do tema, até as vivências e caminhos percorridos durante a investigação como um todo. O foco principal será em entender como a formação do professor pode ou não influenciar a aplicação da avaliação que este faz ao seu aluno. É de vital importância que seja compreendido que quer o professor queira ou não, a sua formação vai refletir na sua prática pedagógica e esta conseqüentemente no seu entendimento em como avaliar seu aluno.

Cabe também salientar que mesmo após a sua formação (do professor), há desafios e perspectivas no que se refere a avaliação para o ensino-

aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA. A formação docente está fundamentada na epistemologia da atividade teórica quando a teoria é a base da relação “com” o saber e “de” saber que se estabelece no processo formativo. A atividade teórica caracteriza-se pela produção de objetivos e de conhecimento e as transformações por ela realizadas são transformações ideais, ou seja, das ideias sobre o mundo, mas não do mundo mesmo.

A prática profissional fica reduzida à aplicação de meios disponíveis a fins predeterminados e bem definidos, desconsiderando-se o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido. Nessa concepção, há hierarquia de subordinação entre teoria e prática, que é refletida na estrutura da formação docente. Geralmente, o período de práticas se encontra no final do curso e seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegado muitas vezes à mera experiência, dado seu caráter ambíguo e de segundo plano (CONTRERAS, 2002).

Desse modo, entende-se a formação docente numa perspectiva instrumental e pragmática, com a desvalorização da teoria das ciências da educação e primado da prática profissional, num movimento pela profissionalização docente. Nessa perspectiva, o valor do conhecimento se dá pela sua utilidade imediata na prática docente, que é compreendida como elemento articulador do processo de formação do professor (KUENZER, 2008). Diante do exposto, fica percebido que a relação do professor para com o seu aluno, pode afetar diretamente a sua prática pedagógica realizada em sala de aula em consonância com a sua forma de avaliar, em um contexto mais prático e dinâmico de democratização dos saberes pedagógicos.

3.1 Enfoque Epistemológico

Atentando para o que inicialmente foi proposto ao começar a investigação sobre o tema deste projeto, teve-se a preocupação outrora de não torna-la enfadonha, dada a complexidade do tema e sua conjuntura suscitativa de indagações e questionamentos mil. No cerne da estrutura pedagógica que diz respeito a formação de professores, sua prática pedagógica e a forma de avaliar seus educandos, há de ser levado em conta o momento atual no Brasil sobre a esfera da avaliação.

Uma das maiores muralhas do processo de ensino e aprendizagem certamente é a aplicação de avaliação em sala de aula, pois tal façanha ocupa um cenário de dúvidas e angústias que permeia por parte tanto dos alunos quanto dos professores que ainda se sentem vulneráveis com relação ao verdadeiro e real sentido dessa necessária e fundamental ferramenta. Os momentos que envolvem aplicação de avaliações são tomados na maioria das vezes por suspense, nervosismo e muita tensão, colocando o aluno numa posição de desvantagem isso dificulta sua desenvoltura nas provas e as torna objeto de horror e símbolo oculto de interceptação de notas e números, a serem apresentados e calculados por o sistema que classifica, rotula e desfavorecem aqueles que não alcançam altas médias.

Essas questões remetem-se a ser investigada como cobramos e o que cobramos dos nossos educandos até onde essa cobrança é relevante para sua formação e preparo, contudo percebe-se que os métodos atuais são mecânicos e deturpados. Vestindo os professores numa roupagem de juízes de sujeitos, com um turbilhão de motivações e emoções a serem administradas em momentos de tanta exigência por conteúdos, isso nos leva a observarmos o que diz Tyler (1974), “o processo avaliativo consiste em determinar em que grau os objetivos educacionais estão sendo alcançados e que os mesmos buscam produzir mudanças nos seres humanos”.

Neste sentido percebe-se a imensa importância de uma avaliação capaz de contemplar e satisfazer carências e transmitir tranquilidade e resultados compatíveis. Tyler, coloca essas questões com muita propriedade como se exalta na citação acima a importância do alcançar os objetivos onde esses devem sinalizar pontos a serem apoiados e melhorados no processo. É de fundamental importância que o professor tenha clareza do que se quer alcançar na atividade para que não haja uma confusão entre o que se pediu e o que se queria pedir, pois avaliações confusas são mais comuns do que se pode imaginar e promovem transtornos para os alunos e constrangimentos aos educadores principalmente durante os ACS.

Segundo Vasconcelos (2011) uma escola onde se oportuniza ao educando viver tão infames situações de desgaste apresentada na citação acima jamais formara sujeitos de sucesso e capazes de interferir no meio e no espaço que os cercam sendo assim Essa forma de avaliar não possui

relevância no crescimento do indivíduo, mas ainda e a mais usada nas instituições por todos os motivos que vem se citando no decorrer desse trabalho e essa comprovação se faz ao observamos as evasões durante os períodos de e exames ao final das unidades.

3.2 O Conceito de Formação Docente e suas Particularidades

Com os muitos avanços tecnológicos existentes hoje e por que também não dizer na educação, a sociedade atual exige, por fato, uma educação comprometida com mudanças e transformações tanto pedagógicas, quanto sociais. No entorno dessa sociedade, encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo ser humano, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, com a capacidade prática de abarcar toda uma diversidade e, entendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do educador. Esta formação e prática docente constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza dos fatos, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que pode transformar e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências a profissão lhe alberga.

Diante de tal argumento, Pimenta (2005) explica que a educação, não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Assim, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. A autora conclui seu pensamento com a seguinte afirmação: enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. No sentido de trazer reflexões acerca desta temática, perguntamo-nos: como os saberes docentes são elaborados, reelaborados e apropriados pelo professor? Como as discussões, análises e reflexões que ocorrem no interior dos centros de formação profissional do professor podem ser mediadas na sala de aula, campo de atuação real do professor?

Dito isso, pode-se concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis. Daí, o exercício

da prática docente, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência humanamente crítica.

Portanto, fazendo uma análise ponderada sobre a formação docente, a partir de um contexto pedagógico, com o propósito da construção de novos conhecimentos, que não se limitam ao momento da formação inicial do professor, mas principalmente, estende-se por todo percurso profissional do mesmo, pode-se assim dizer, que a tríade: formador, formando e conhecimento se faz mediante uma relação puramente dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da prática pedagógica. Neste sentido, Freire (1996, p.25) afirma que: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos”, em certo sentido, o ato de ensinar descontextualizado da prática não transforma, assim, concordamos com este autor quando diz: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

São muitos os escritos que discutem a relação entre teoria e prática. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, encontramos-nos ainda, num estágio muito ínfimo dos avanços que a prática pedagógica requer. De acordo com Giroux (1988 p.23), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino como um todo. Ele enfatiza que:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Diante disso, considera-se então, que a racionalidade técnica, cujas raízes foram afincadas no positivismo, trouxe em tese historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca tem a intenção de buscar mudanças no contexto social, político e cultural, uma vez que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados

em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação desse profissional da educação.

No sentido superar os limites impostos pela racionalidade técnica na formação do docente no sistema educacional brasileiro, há de ser direcionado o foco das análises seguintes sobre os saberes fundamentais à prática docente. Não com o propósito de trazer para esta discussão os tipos de saberes, e sim, analisá-los, partindo de suas necessidades para a prática docente.

No que concerne à formação continuada do professor, a prática mais frequente tem sido a de se realizar cursos de suplência e/ou atualização de determinados conteúdos. Tais programas têm se mostrado pouco eficiente para fornecer um novo referencial teórico-metodológico e, conseqüentemente instrumental onde possa proporcionar ao professor uma nova postura teórico-prática, conseqüentemente, uma nova visão da sua prática pedagógica.

É fato histórico já consumado a desarticulação dos saberes docentes - os da experiência, os científicos e os pedagógicos - na formação de professores (PIMENTA, 1996). Esse, salva algumas exceções, sempre foram trabalhados como blocos distintos e desarticulados, uns sobrepondo-se aos outros em decorrência do status e do poder que adquirem na academia. Dessa forma, pode-se perceber a falta de unidade entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica fragilizada, não efetiva, conseqüentemente, não transforma, não constrói, mas sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade.

É no processo de formação de ser professor que, em oposição à racionalidade técnica, surge a racionalidade emancipatória (GIROUX, 1986), cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a ação orientada para a liberdade e o bem estar individual e social de professores e alunos. Nessa esfera de ação, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da autorreflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais de onde as relações lineares e exploratórias não se identificam. Esta perspectiva sociopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para a formação da cidadania do educando.

Diante dos desafios sociais da contemporaneidade, em que os avanços científicos e tecnológicos já não são mais privilégios de um país, mais de toda massa populacional impulsionada pela globalização, levando essa, a mudanças e transformações rápidas que atingem todas as áreas da nossa vida: social, cultural, econômica, política, pedagógica, etc. a concepção de professor pesquisador, reflexivo, crítico e transformador ganha uma certa urgência como proposta de formação, visto que todo este movimento atinge, especialmente, os modos de produção e aquisição do conhecimento, os modos como desenvolvemos nossas habilidades e competências. Em suma, a sociedade vem mudando vertiginosamente e a escola precisa estar preparada para acompanhar, enfrentar e superar estes desafios.

A formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar. Acreditamos, portanto, que uma formação desse porte, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica. Acreditamos principalmente, que sendo esta formação orientada pelos princípios da abordagem sócio-histórico, evidencia-se a superação das dificuldades e aponta-se para novas possibilidades.

Como explicitado no decorrer deste tópico, a transformação da escola exige reflexão teórico-prática. Assim, precisa estar respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a função social da escola. Acredita-se que somente o profissional crítico-reflexivo é capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade. Portanto, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os professores precisam estar em processo constante de aperfeiçoamento, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição.

No tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

3.3 A Avaliação como Método de Diagnosticar a Aprendizagem

Dentre os pontos mais discutidos no processo educativo está sem sombra de dúvidas sobre a avaliação, a postura apresentada do professor como este ensina e a forma como ele avalia a aprendizagem de seus alunos são os primeiros fatores para encaminhar um bom processo educacional (MORETTO, 2007). O termo avaliação vai muito além de uma prova com questões abertas e fechadas. Avaliar pode ser entendido como um método para adquirir e também no processar evidências necessárias para melhorar a aprendizagem de seus alunos, um instrumento poderoso da prática educativa que tem a premissa de se permitir estabelecer a eficácia das várias intervenções do professor, ajudando o mesmo a esclarecer quais são as metas e os objetivos mais importantes da educação e determinar o grau em que os alunos evoluem para atingi-los (ZANON & FREITAS, 2007).

O professor precisa trabalhar na construção do conhecimento do seu aluno, entendendo conhecimento como uma clara representação social e não como uma descrição de elementos meramente sociais. Em sua primeira formação educacional, o aluno deve ser um pensador, questionador e não mero repetidor de informações passadas a eles (MASETTO, 1997; MORETTO, 2007). O aluno, em uma avaliação, deve ser levado a pensar, a buscar novos

recursos com finalidade de chegar a um denominador comum e atingir o conhecimento. Esse conhecimento não é apenas uma reprodução de informações e sim do significado que o aluno deu às informações que passaram a ele e como ele vai aplicá-lo no seu cotidiano (CASTRO & CARVALHO, 2006). Os alunos os quais os professores avaliam de forma consistente e frequente, obtêm melhores resultados (OLIVEIRA & CHADWIK, 2007).

Boa parte dos alunos, principalmente do ensino fundamental, faz relação do termo avaliação com um sentimento de temor, medo, nervosismo, ansiedade e preocupação, o que resulta muitas vezes no chamado fracasso escolar. Isso se deve ao fato de que no lugar de um ambiente agradável de estímulo ao trabalho conjunto e cooperativo, os alunos o transformam em um ambiente de competitividade e concorrência, devido a um abalo no seu emocional, o que resulta em um comprometimento do cognitivo (MORETTO, 2007; CASTRO & CARVALHO, 2006).

A avaliação é em certo sentido vista como instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente este de forma isolada, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas durante o processo. Professores, alunos e pais, devem entender avaliação como meio de informar sobre os progressos realizados e êxitos alcançados no âmbito acadêmico (BALLESTER et al., 2003; ZABALA, 1998). Os professores são os principais mediadores na elaboração do conceito de avaliação na mente dos alunos, incluindo também a sociedade como um todo. Porém, se não houver elaboração desse conceito, será formada uma ideia errônea do termo avaliação por parte desses alunos.

Conhecer o aluno, seus gostos, seus hábitos e suas preferências, é o princípio base da avaliação diagnóstica. Dessa forma, assegura-se que o aluno esteja na turma correta e que o curso encontre-se no nível adequado a ele. Nesta avaliação busca-se conhecer ideias e conhecimentos prévios do aluno (MASETTO, 1997). Uma avaliação diagnóstica pode ser feita por meio de vários instrumentos, como questionários, contendo questões abertas e fechadas, entrevistas, pautas de observação e outros instrumentos escolhidos pelo professor e pela escola. Quando esta avaliação faz referência a um conjunto, ou seja, um grupo classe dá-se o nome de prognose; quando é

diferenciada, na qual cada aluno é analisado individualmente, dá-se o nome de diagnose (BALLESTER et al., 2003).

A avaliação formativa responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo, por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa. De acordo com Ballester et al. (2003), se um estudante não aprende, não é apenas porque não estuda ou não possui as capacidades mínimas, a causa pode estar nas atividades que não lhes são propostas. Este tipo de avaliação permite ajustar o processo de ensino-aprendizagem, detectando os pontos frágeis de cada estudante e respondendo às características de cada um deles. Assim o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Os erros tornam-se objeto de estudo para o professor, por meio dos quais se diagnostica as principais dificuldades e facilidades dos alunos, permitindo assim a elaboração de novas estratégias de ensino (BALLESTER et al., 2003; HAYDT, 2007).

Na avaliação formativa os erros indicam “faltas” que ainda podem ser remediadas por mudanças no processo de aprendizagem. De acordo com o desempenho e o número de alunos com deficiências de aprendizagem, cabe ao professor traçar as estratégias de recuperação. A avaliação formativa pode ser realizada em diversos momentos pelo professor: diariamente, ao rever cadernos, o dever de casa, perguntas, participação; ocasionalmente, na realização de provas ou instrumentos mais ou menos formais; periodicamente, na utilização de testes no fim das unidades, projetos e outros (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007).

O propósito da avaliação formativa é exatamente formar e fazer o que for preciso para que o aluno atinja os resultados previstos, ou mesmo para modificar os objetivos, dependendo dos resultados. Deve ser feita tão logo quanto possível, pois, segundo Oliveira e Chadwick (2007), o aluno que acompanha a turma, adquire confiança, do contrário pode acumular lacunas maiores na sua compreensão do currículo. Sendo assim, o objetivo da avaliação formativa, tanto de maneira formal quanto informal, é assegurar que os alunos atinjam resultados esperados e que os discentes e docentes consigam identificar corretamente os tipos e causas dos erros e situações problemas impostas a eles (CARVALHO & MARTINEZ, 2005).

Já a Avaliação Somativa é uma decisão que leva em conta a soma de um ou mais resultados e pode ser baseada numa só prova final (OLIVEIRA & CHADWICK, 2007). É importante ressaltar que na avaliação somativa pode-se utilizar dados obtidos na avaliação formativa como forma de resultados, seja a partir de testes ou outros instrumentos (BALLESTER et al., 2003). Porém, faz-se necessário lembrar que avaliação é diferente de teste em um processo avaliativo. Haydt (2007) diz que testar é submeter a um experimento ou teste, o que consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa (material, máquina etc.), por meio de situações com uma organização prévia. Esses testes são aplicados com grande frequência pelos educadores, no entanto, a utilização desses testes deve ser feita apenas em algumas situações, de forma a respeitar determinados limites. Além disso, nem todos os resultados obtidos pelos professores podem ser medidos através de testes.

Para Ballester et al. (2003), uma avaliação somativa possui uma função social de assegurar que as características dos estudantes respondam a determinadas exigências feitas pelo sistema. Porém, tem ainda uma função formativa de descobrir se os alunos conseguiram atingir comportamentos que haviam sido previstos pelos professores e como consequência, possuírem pré-requisitos básicos e necessários para aprendizagens posteriores ou até mesmo aspectos que deveriam ser modificados. De acordo com Haydt (2007), esse tipo de avaliação tem por princípio classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos, adotando assim uma função classificatória.

Verifica-se a importância da avaliação de dialogar sobre a questão na escola e sua influência sobre o ensino-aprendizagem. É necessário que os alunos sejam orientados em sua ação, cabendo ao professor estabelecer e elaborar métodos para seguir um caminho de aperfeiçoamento no ensino-aprendizagem. Consequentemente, confirma-se a primeira hipótese de trabalho. Tanto o professor quanto o aluno, apesar dos diferentes pontos de vista, ao invés de recorrer a imposição da indisciplina em sala de aula, precisam buscar novas opções de ensino e aprendizagem, valorizando mais o diálogo do professor favorecendo e fortalecendo os vínculos, ingrediente fundamental no processo educacional.

3.4 O Método de Avaliar na Visão da Escola

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no Processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBANEO,1994,p.195).

Segundo Libâneo a avaliação tem caráter avaliativo não só para o aluno mais também para o professor que deve usar esse instrumento para verificar a eficácia do seu trabalho e focar nos pontos fracos, dos mesmo, para que possa ter uma visão das fragilidades do educando, com relação aos conteúdos abordados e dessa forma passa dedicar –lhes o apoio necessário, e ao mesmo tempo transforme e melhore a sua metodologia favorecendo o educando e o aprendizado com meios facilitados de absorção de conhecimento, pois enquanto a avaliação for vista por nós como meio de julgamento para o nosso aluno porque somos e estamos em posição de imunidade total ela jamais será capaz de mudar ou melhorar a realidade educacional do nosso país, pois o primeiro passo deve ser dado por nós mesmos.

E se não nos dispusermos as propostas de teóricos que angustiadados como parte de nós buscam métodos e meios de tirar essa máscara de monstro da avaliação ela não alcançará jamais seu verdadeiro objetivo que a “averiguação” e continuará sendo o que é atualmente na maioria das escolas instrumentos de punição e pagamento de dívidas comportamentais coisa que não cabe mais no meio de professores com nível escolar elevado como o que a sociedade nacional possui atualmente .Isso nos leva a esbarramos com as contradições entre o que se aprende e o que se aplica em sala de aulas é como se a teoria ,linda e maravilhosa apresentada nas reuniões de pais e mestres e ACS se opusesse a nossa pratica diária.

De acordo com HOFFMANN (2000), em uma perspectiva construtivista uma educação de qualidade oferece oportunidades amplas e desafiadoras para a construção do conhecimento, é responsável por tornar a aprendizagem possível, já em uma perspectiva tradicional a qualidade de ensino se dá através de padrões pré-estabelecidos, padrões comparativos e critérios de

promoção, neste sentido a qualidade passa a ser confundida com quantidade. Essa visão da autora revela que em uma avaliação onde se busca estimular e desenvolver o potencial do aluno ao máximo não se deve haver limitações ou aprisionamento em notas e sim objetivos bem definidos, e planejados e isso contraria os métodos tradicionais onde se descarta as competências observadas anteriormente e só é observado e valorizado o que se fez no exame cobrado por unidades ou bimestres. Avaliação é muito mais que acúmulo de notas representadas por números, é estímulo é desafios e principalmente busca por superação.

Para aplicar avaliação mediadora é necessário que o professor conheça seu aluno, ou seja, conheça a realidade desse aluno para compreender sua cultura, seus valores pois tudo isso influencia o desempenho do educando nas atividades escolares como em um todo. Portanto, a avaliação mediadora propõe uma ação reflexiva da aprendizagem, ao invés de uma avaliação classificatória, de olhar voltado para resultados.

Com isso o aluno sente-se acolhido pela escola e posteriormente pelas atividades a ele direcionadas, pois essas lhe apoiam e não punem, e a escola se torna um ambiente de prazer e não mais de tortura, porém temos uma longa caminhada até essa realidade chegar a todas as escolas, por diversos motivos que já foram repetidos no decorrer desse trabalho; mas o maior deles cremos é a nossa ligação com a pedagogia tradicional por motivos diversos estamos presos a esse método e não aceitamos nos desligar do mesmo, isso nos torna escravos de nossas falhas e continuadores de uma prática ultrapassada, e atrasada que se camufla nas escolas mas não se erradica, por falta de boa vontade ou comodismo.

3.5 O Desafio Docente em sua Formação e Prática Pedagógica

É fundamental analisar o processo de formação hoje dos profissionais, ou seja, é preciso mudar o paradigma de formação e ainda refletir sobre a distância entre a formação profissional acadêmica e o campo de trabalho (ação pedagógica), isto significa que os professores devem assegurar-lhes uma cultura científica com base em ciências humanas e sociais no que se refere à educação, a capacidade de realizar pesquisas e análises de situações

educativas de ensino, e o exercício da docência em contextos institucionais escolares e não escolares.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação de professores é acabar com a ideia de um modelo único de ensino. Portanto, pode-se afirmar que nada está pronto, que este é um momento no processo de redefinição da profissão e da compreensão da prática. E para esta redefinição, é necessário estar atento as mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação, estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que é fundamental para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do educador, existe a necessidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem sempre. O educador deve se colocar na posição de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua.

Porém há muitos professores inquietos com a forma de avaliar de suas escolas, e com todas as questões que envolvem avaliação e buscam incansavelmente formas de melhorarem seus métodos e inovar sua prática, para proporcionarem aos seus alunos avaliações formativas e que venham a contribuir com seus desempenhos escolares, pois não se pode abolir ou tirar avaliação da vida escolar, também não é essa a intenção aqui proposta e sim usar essa ferramenta a favor e em favor do aluno, e do seu desenvolvimento.

A avaliação não pode ser mais um instrumento disciplinar, o que se propõe nesse trabalho são atividades relevantes e estimulantes que envolvam o educando, pelo um desejo de crescimento e descoberta, o desafiando constantemente a buscar, informações e não mais o estagne em situações de desestímulo e competição por notas onde essas são colocadas como espelho de inteligência, Sant'Anna, faz ressaltar importante e sublime a avaliação formativa a qual defendemos aqui, por acreditar ser a forma mais benéfica ao ensino, e a qual favorece o apoio as carências e falhas , proporcionando descobertas durante o processo e permitindo , revisão e reforço as mesmas.

Seguramente herdamos dos nossos antigos mestres a necessidade de sempre nos mostrarmos como superiores e sobre tudo, donos do saber e portanto temos dificuldades em nos permitirmos ser avaliados e sermos apontados posteriormente como falhos em algo e isso pode nos dar o que o professor não suporta de nenhuma maneira o silêncio diante de uma resposta ou o não saber determinado assunto o que nos levaria a descrédito e isso é

inconcebível. Porém, essa ideia é errada temos que estar preparados para darmos a resposta correta mas também para buscar e oferecer a mesma posteriormente sem nenhum descrédito a nosso intelecto mas com muita humildade e colocando em vista nosso compromisso e espírito investigador proporcionando ao nosso aluno o mesmo e não apenas uma vez mais quantas vezes forem necessárias.

Se avaliar não é fácil imagine o ser avaliado quantas angústias e cobranças se ocultam nessa zona medo e expectativas sendo assim não podemos deixar nosso aluno desamparado nessa travessia e sim nos colocarmos como apoio e base nesse momento de tanta tensão por isso é gritante a necessidade de mudarmos a roupagem da nossa necessária avaliação fazendo desse instrumento um aliado do nosso trabalho e jamais o martelo que condena. Precisamos fazer o que Hoffmann coloca tão bem em seu livro Avaliação Mediadora. A Avaliação deve ser Motivadora portanto, essa deve deixar de ser opressora e manipuladora.

3.6 Os sujeitos da Pesquisa

Os professores que participaram da entrevista são os que atuam no Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco localizada no município de Serra do Ramalho - BA. A escola conta com 33 professores distribuídos entre o Ensino Fundamental I e II e EJA (Educação de Jovens e Adultos), destes, 12 participaram da entrevista pois são os que trabalham especificamente com o Ensino Fundamental II que foi o cerne desse trabalho. Já entre os discentes são em número de 564 divididos entre essas três modalidades de ensino já citadas acima, dos quais 227 que totalizam os alunos do Ensino Fundamental II foram os que participaram diretamente da pesquisa.

Tendo em vista a complexidade nas respostas obtidas nas entrevistas, foi necessário proceder à elaboração de categorias para a análise dos dados da presente investigação. Assim, os dados apresentados anteriormente, foram agrupados levando-se em consideração a similitude entre as respostas às questões da entrevista e o perfil identitário de cada um dos entrevistados.

3.7 Triangulação Metodológica

O presente trabalho de pesquisa parte da realidade da escola pesquisada em questão. O trajeto utilizado é o estudo de campo. O modelo de investigação é a triangulação metodológica. Técnica que cruza os pontos de vista, a realização de pesquisas qualitativas e quantitativas com a coleta de dados investigados. Com o objetivo de construir coerência e coesão na pesquisa empírica e conseqüentemente produzir o conhecimento científico de um determinado caso. Os elementos buscam responder o problema de investigação, discutindo e analisando os questionários de forma que responda as nossas indagações. Foi escolhido como enfoque metodológico o qualitativo de pesquisa, tendo como desenho a pesquisa-ação de caráter experimental e seu alcance de natureza descritiva exploratória.

Como a pesquisa de campo necessita estar embasada, o referencial bibliográfico foi o primeiro passo de toda a investigação. Minayo (2010, p. 97-98) relata que as pesquisas bibliográficas “caracterizam-se como uma ordenação da realidade empírica[...]; um exercício de crítica teórica e prática[...]; um caráter disciplinar e operacional. A pesquisa bibliográfica é capaz de projetar luz e permitir uma ordenação da realidade empírica. O referencial teórico remete a uma das fases da pesquisa de campo.

Minayo (2010) explica que a triangulação é uma técnica que possibilita combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista. É, nesse sentido uma alternativa para construir coerência e coesão nas pesquisas e assim produzir um conhecimento científico, oferecendo veracidade aos dados coletados. Quando do estudo de campo, a mesma foi realizada na Escola Municipal São Francisco, localizada na Agrovila 02 no município de Serra do Ramalho - BA com amostra de 12 professores que atuam no Ensino Fundamenta II. Esta análise e intervenção tomou como ponto de partida a ideia principal de ser confirmada e validada as informações desta pesquisa no intuito de também ser sanada tal problemática avaliativa e da prática docente.

3.8 O CONTEXTO DO CAMPO DE PESQUISA: O Município de Serra do Ramalho e a Escola Municipal São Francisco

O município de Serra do Ramalho localiza-se a Oeste do estado da Bahia, na região econômica denominada Médio São Francisco, tendo como municípios limítrofes: Bom Jesus da Lapa, Carinhanha, São Félix, Malhada e Santana. O referido município resultou de um projeto de colonização, o Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho, criado pelo INCRA em 13 de maio de 1975 com o objetivo de reassentar cerca de 4.000 famílias da zona rural dos municípios atingidos pela construção da barragem de Sobradinho em 1970. São eles: Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso, todos pertencentes à região econômica do Baixo Médio São Francisco.

Com base em dados do relatório do INCRA, depois de concluírem os trabalhos de pesquisa e de seleção da área para o reassentamento das famílias expropriadas de Sobradinho, ficou decidido que a região próxima ao Rio São Francisco, situada à margem esquerda do rio, era condizente com os planos da criação do Projeto de Colonização. Vale ainda lembrar que, nesse período, este ficou conhecido como Projeto Especial de Colonização de Bom Jesus da Lapa, devido a pertencer a esse município a área escolhida pelo INCRA, cidade situada a 42 km da sede. Para uma melhor compreensão acerca da criação desse Projeto de Colonização no estado da Bahia, não podemos analisá-lo apenas em âmbito local, mas numa abordagem mais ampla que dê conta do contexto social no qual o Brasil se encontrava, e que acabou propiciando o surgimento de grandes projetos econômicos em várias regiões do país, o que resultou em expropriações de trabalhadores rurais, em muitos estados brasileiros, das áreas destinadas a essas construções.

Inicialmente pertencia ao município de Bom Jesus da Lapa. Sua população era, sobretudo ribeirinhos e remanescentes quilombolas. No início dos anos 70, a Represa de Sobradinho começa a ser construída, sendo concluída em 1978. No ano seguinte, entrou em funcionamento a usina geradora de energia. Com a construção da barragem, o lago cobriu uma área de 4.214 km², com a desapropriação de 26 mil propriedades e conseqüentemente mais 72 mil pessoas deixaram seus bens, sendo alocados num projeto intitulado Projeto Especial de Colonização de Bom Jesus da Lapa,

posteriormente Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho. Foram submergidos 26 povoados e quatro sedes municipais, como Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso. Para alocar os habitantes dos municípios submersos, a CHESF - Companhia Hidrelétrica do Vale São Francisco em convenio com o INCRA – Instituto Especial de Colonização e Reforma Agrária implantou o projeto supracitado, o PEC. A partir de março de 1976 as famílias de sobradinho chegaram no PEC de Serra do Ramalho. Ao final de 1977, um pouco mais de 1.000 das 4.000 famílias oriundas de Sobradinho já estavam alojadas.

O projeto originou-se dos gabinetes da empresa paulista Hidroservice. A área antiga de Serra do Ramalho compreendia 257 mil hectares. O projeto possui a forma de um trapézio e está dividido em quatro eixos latitudinais. A cada 6 ou 7 km construiu-se uma agrovila, enumeradas de 1 a 23, sendo que a 15, 16 e 23 pertencem ao município de Carinhanha. No entanto, muitos moradores não se adaptaram com a região e emigraram. Oportunizando a vinda de famílias de diversos estados brasileiros: Paraná, Mato Grosso, Pernambuco, Paraíba entre outros.

Politicamente emancipado em 1989, Serra do Ramalho tornou-se município autônomo, sendo agrovila 9 a sede. A organização espacial foi criada obedecendo a articulação entre rural e urbano, sendo considerada a agrovila 9 o centro (área urbana) e as demais, área rural.

Serra do Ramalho possui ainda 20 povoados, localizado as margens do Rio São Francisco e próximo a serra. Vale ressaltar que tem uma aldeia indígena denominada Pankarus e dois quilombos, Água Fria e Barreiro Grande.

Com uma terra fértil, foi grande produtora de algodão. Hoje basicamente sua principal economia é a agropecuária. Embora em sua maioria, pela escassez das chuvas, sobrevivem do Seguro Defeso e programa assistencialista do governo.

Terra de grandes artistas cordelistas tem representantes como Marco Aurélio, Tio Tone, Zé Ornelas, Luciano Vieira e Anatólio são os mais conhecidos pela população. Além do cordel, tem outras representações, pois é um caldeirão de mistura cultural. A vaquejada, Festa de São Sebastiao, Festa de São José Operário, Festa de São Gonçalo são festas consagradas no

município. Além de um grupo teatral e cantores da terra como Tobias Alves e Velma Oliveira. Tobias Alves é compositor da melodia e letra do hino municipal.

Atualmente, além das vinte agrovilas, o município é constituído também por comunidades e povoados, são eles: “Água Fria, Fechadinha, Barreiro Grande, Boa Vista, Caldeirão, Palmas, Curral Novo, Mariópolis e Beira Rio, Mata Verde, Mineira, Nova Posse, Pambu, Passos, Pituba, Serra Solta e Barnabé, Tabuleiro, Tamburi, Taquari, Campinhos - Reserva Extrativista São Francisco, Vargem Alegre - Pankaru”.

Na área educacional, os 6.958 alunos matriculados no município estão distribuídos em 49 escolas municipais e 1 estadual. Dessas, 1.695 alunos estão matriculados em 5 escolas municipais situadas no centro do município: 3 escolas municipais de Ensino Fundamental I, 1 escola municipal de Ensino Fundamental II, 2 creches municipais. Conta ainda com 1 escola privada Infantil (IEE) Instituto Educacional Esperança e 1 Faculdade de Ensino a Distância Universidade do Norte Paraná (UNOPAR).

A Escola São Francisco foi fundada em 1º de Abril de 1979, localizada na Agrovila 02, na rua T, nº 3395 no município de Serra do Ramalho - BA. Possui atualmente 12 salas de aulas, funcionando do Ensino Fundamental I e II, com 33 professores distribuídos nessas turmas. Recebe o nome de Escola São Francisco devido ao Santo Francisco que era cultivado pelos moradores de Santo Sé os quais foram desapropriados pela barragem do Sobradinho e estes após esse ocorrido vieram morar na Agrovila 02. Começou suas atividades com 112 alunos e as turmas que funcionavam eram da pré escola até a quarta série tendo apenas 4 salas de aula funcionando somente nos horários matutino e vespertino.

3.9 Procedimentos para Recolha de Dados Qualitativos

A pesquisa teve como lócus de investigação a Escola São Francisco, sob a égide A FORMAÇÃO DO PROFESSOR X AVALIAÇÃO: ‘Desafios e Perspectivas no Processo Ensino-Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA’ a fim de ser entendido sobre a forma que os alunos do ensino fundamental II estão sendo avaliados, associada a formação docente frente à sua prática

pedagógica e quais os desafios e perspectivas dentro do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em seguida foi aplicado o questionário aos alunos e professores. Nessas entrevistas e aplicação de questionários, buscou todas as informações inerentes ao perfil sócio econômico dos envolvidos, as expectativas em relação ao processo avaliativo da escola e a forma como agem professores e alunos sobre esse aspecto. Dados sobre a escola foram fornecidos pela equipe gestora, pela Secretaria Municipal de Educação, os quais asseguram a confidencialidade dos dados desse trabalho. Os questionários foram respondidos durante as aulas, com permissão dos professores, mas sem atrapalhar o andamento pedagógico da escola. Foram entregues envelopes juntamente com cópia da carta de apresentação, sem identificação nominal do entrevistado e recolhido alguns dias após essa entrega.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões submetidas a pessoas com o propósito de obter informações. (GILL, 2011, p. 121). As perguntas do questionário podem ser abertas, onde o entrevistado responde com suas próprias palavras ou fechadas - conjunto de respostas alternativas, múltipla escolha. Também foi realizado como opção visitas em campo que buscam dados reais e que não constam em estatísticas do corrente ano. Essa pesquisa foi desenvolvida em três fases:

Fase 1- Fase Exploratória;

Fase 2- Pesquisa de Campo;

Fase 3- Procedimentos e Análises da Informação Documental.

3.9.1 A 1ª Fase: Exploratória

Fase onde acontecem as leituras sobre a pesquisa em questão, relacionando-o a luz de muitos autores onde discutem a temática nos dias atuais. Levando em consideração o nível nacional, internacional, entrevistas e documentos da escola pesquisada, sites disponibilizados, secretaria de educação do município, Ministério da Educação, bem como dissertações, teses e artigos que já foram discutidos e estão sendo suscitados no momento. Tudo em busca de ser respondida os questionamentos e indagações sobre a temática ora abordada neste trabalho.

3.9.2 A 2ª Fase: Pesquisa de Campo

Fase de culminância de dados da pesquisa. Momento de grande importância para conhecer o objeto de estudo, onde foi possível quantificar dados, e analisar a realidade da escola pesquisada. Foram desenvolvidos os questionários e entrevistas aos alunos da escola pesquisada, bem como aos professores também, buscando assim dados nas esferas municipais e sites do Ministério da Educação. Os apontamentos foram aplicados a uma amostra de alunos, sugeridos a partir da visão de doutores na área de educação. A partir dos resultados dessa amostra, foi percebida a necessidade de formular e adequar as perguntas que fossem mais precisas a fim de responder as nossas indagações. Foram descritas e analisadas as perspectivas educativas, conhecer o perfil dos sujeitos que compõem a Educação Regular em Serra do Ramalho e ainda a visão dos professores em relação ao problema levantado na investigação no tocante a formação dos professores e sua forma de avaliar os alunos do ensino fundamental II da Escola São Francisco na perspectiva do ensino e aprendizagem. As investigações estão relacionadas aos objetivos específicos e estes articulados ao referencial bibliográfico.

3.9.3 A 3ª Fase: Procedimentos e Análises da Informação Documental

Nesta etapa foram levantadas informações a fim de se buscar os dados que confirmariam a pesquisa e o problema da mesma. Também nessa fase houve a aplicação de questionários, entrevistas e análise dos documentos com os alunos e professor da referida escola pesquisada. Após a análise dos documentos, da coleta de dados e dos documentos cedidos pela secretaria de Educação e de sites do governo, começou-se a análise sistemática que possibilitou a tabulação dos dados estabelecendo relação com os autores utilizados no marco teórico. Posteriormente a pesquisa mostrará a análise de dados coletados e as relações que estabelecem com as expectativas e as aspirações dos envolvidos: alunos e professores da Escola Municipal São Francisco.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 A Formação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA

4.2 A Visão da Escola Municipal São Francisco sobre a Avaliação

A Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho - BA, por meio do seu Projeto Político Pedagógico, considera a avaliação como um instrumento de melhoria da educação, uma vez que possibilita identificar dificuldades e avanços, para organizar as ações que darão aos alunos a oportunidade de progredir nos estudos. Elucidando o exposto, descreve-se, então, o pensamento de Rabelo (1998) que confirma que a partir da avaliação a escola deve validar ou rever o seu trabalho pedagógico.

Enquanto objeto com possibilidades diagnósticas, vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem precisamos elaborar um projeto de avaliação que em primeira instância, e através dos instrumentos nele instituído, possa servir a todo instante como feedback para avaliar não só o aluno, seu conhecimento, mas também toda uma proposta da escola, possibilitando, assim, validar e/ ou rever o trabalho pedagógico a cada momento em que isto se fizer necessário (RABELO, 1998, p. 12).

Nesta linha de pensamento, pensa-se que a avaliação deve ser vista como momento de reflexão acerca da prática. A escola ainda propõe no seu PPP uma prática de avaliação contínua e processual, buscando garantir os meios necessários para o desenvolvimento e a recuperação do aluno em todos os níveis da educação básica.

Conforme está relatado no seu Projeto Político Pedagógico, a escola traz a avaliação como algo que deve ocorrer cotidianamente. Pedagogicamente, propõe que o aluno seja avaliado de diversos modos, não utilizando somente avaliações escritas. Propõe que sejam avaliadas as atitudes, as formas de interpretação, o caminho percorrido para concluir algo.

Propõe ainda, que tudo seja criteriosamente analisado na verificação dos avanços do processo de ensino e aprendizagem, buscando fazer valer o objetivo maior da avaliação.

O que mais chama a atenção é que de seus 33 professores efetivos na unidade escolar, apenas 01 ainda está cursando o ensino superior em pedagogia. A escola em questão, preocupa-se com a formação de seus professores, tal fato é aludido quando das muitas formações continuadas oferecidas por ela aos docentes em parceria com a secretaria municipal de educação. Há de se constatar que o processo que a escola executa na avaliação, obedece ao que se preconiza nos órgãos educacionais. Contudo, o grande entrave dar-se muitas vezes na boa vontade dos professores em ter um olhar mais humano e diferenciado sobre a avaliação.

A Escola também descreve que os instrumentos e situações de avaliações devem ser os mais variados: escritos, orais, trabalhos, provas, pesquisas individuais, em duplas ou em grupos. Determina que todas as atividades de ensino podem ser utilizadas para avaliar e os resultados das avaliações devem ser expressos em relatórios, constituindo uma referência para o aluno e para sua família sobre o que o mesmo já consolidou e o que ainda deverá ser consolidado.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se a importância da avaliação de dialogar sobre a questão na escola e sua influência sobre o ensino-aprendizagem. É necessário que os alunos sejam orientados em sua ação, cabendo ao professor estabelecer e elaborar métodos para seguir um caminho de aperfeiçoamento no ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, confirma-se a hipótese levantada nesse trabalho. Tanto o professor quanto o aluno, apesar dos diferentes pontos de vista, ao invés de recorrer a imposição da indisciplina em sala de aula, precisam buscar novas opções de ensino e aprendizagem, valorizando mais o diálogo do professor favorecendo e fortalecendo os vínculos, ingrediente fundamental no processo educacional.

Em consonância com o que vem propondo vários autores no campo da educação, fica evidente também através dessa análise, a relevância da adoção

de metodologias e espaços de aprendizagem diversificados. Ao ampliar a perspectiva de formação na escola, incluindo práticas e espaços não tão tradicionais quanto a sala de aula e as aulas expositivas, abre-se caminho para um maior envolvimento dos alunos. Essa diversificação ganha ainda mais relevância na medida em que o professor adota como um de seus objetivos o reconhecimento e o trabalho com a diversidade no ambiente escolar. Se desejamos educar sujeitos com características, interesses e desejos próprios, não nos parece adequado que isso seja feito de um único modo e em um único espaço.

Assim pode-se acreditar na formação de alunos aptos a viver uma cidadania plena. Porém, vale ressaltar, que tal processo é longo e contínuo devendo este, ser o objetivo de cada professor, pois, formar cidadãos competentes e críticos requer muito esforço, em todos os níveis de ensino, da educação infantil a pós graduação. É necessário estar atento as transformações e buscar sempre o aperfeiçoamento na área de atuação, o crescimento profissional deve ser contínuo tendo sempre a clareza que professor é o facilitador.

5.1 Conclusões Gerais

A realização deste trabalho nos proporcionou uma visão mais íntima da realidade educacional, pois no momento da pesquisa pudemos conhecer um pouco da rotina escolar, a observação das ações dos sujeitos inseridos no ambiente escolar, um pouco do trabalho da coordenação, direção e dos próprios professores, o lidar com alunos inseridos em um contexto de vida social e familiar precária, o manejo de uma sala de aula com crianças que tem dificuldades diferenciadas, mas não deixando a afetividade com seus alunos. Desta maneira, Freire (1996, p. 160), coloca que “A atividade docente de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza [...] A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”.

Percebe-se que as atividades escolares, de modo geral, devem ocorrer a partir de interações entre professores e alunos, sendo estas atividades impossíveis de serem preparadas só pelos professores, sem que sejam

levados em consideração a própria aprendizagem e a alegria de poder finalizar as atividades com êxito por ambas as partes.

Esse trabalho tem o objetivo de estimular a análise e reflexões que possibilitem os educadores uma melhor compreensão dos enigmáticos que envolvem as diversas formas de avaliação. Especificamente no que se refere a formação do professor para compreender e aceitar inovações para tanto. Durante essa pesquisa observamos a resistência e intransigência dos profissionais para inovarem seus métodos avaliativos. Essa pesquisa levou-nos a perceber que os colegas estão regrados em um modelo avaliativo pronto e um pouco antigo, o que na maioria das vezes não favorece o aluno uma vez que os professores levam em conta somente o quantitativo esquecendo-se do qualitativo do discente. Todavia a postura do docente encontra-se com resistência para inovar seus métodos avaliativos.

A avaliação da educação é, sobretudo, uma questão ética e não apenas acadêmica, de técnica, de saber. Os aspectos técnicos adquirem sentido precisamente quando são guiados por princípios éticos e de justiça. A escola só desempenhará sua função social se possibilitar a socialização do conhecimento construído nas relações coletivas e interativas articulada com os diversos seguimentos que a compõem.

5.2 Projeções Gerais

A comunidade escolar deve ser mais participativa no planejamento das atividades da escola bem como no processo da avaliação adotado. Incorporar a comunidade no âmbito da escola, não significa apenas a participação em reuniões de pais e mestres, vai muito, além disso, significa acima de tudo, que as pessoas que utilizam o processo educacional sejam protagonistas do modelo de escola que querem para si e para os seus filhos. Nesse contexto, pais, alunos, funcionários e gestão, são convidados a planejar o uso dos recursos financeiros, organizar o currículo, traçar metas, organizar o plano de trabalho pedagógico e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, tendo em vista que todo o trabalho da escola, isolado ou coletivo, objetiva fazer com que o aluno aprenda de forma mais prazerosa sempre que possível. Agindo assim, a comunidade poderá construir a escola que sonha e que vá ao encontro com os interesses de todos.

De acordo com os achados deste estudo e comparados igualmente com outras pesquisas, os instrumentos de avaliação dependem da natureza da área de estudo, dos objetivos traçados no planejamento bem como das condições de tempo do professor e dos alunos, estando, pois, a avaliação, adequada aos métodos e procedimentos usados no ensino. Nessa visão, a avaliação deixa de ser concebida como processo de classificação, seleção e exclusão social e se torna ferramenta indispensável para os docentes comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos.

Considerando que ainda é baixa a participação da comunidade escolar nas decisões e planejamento do trabalho da instituição, cabe ao núcleo gestor se reunir, discutir as dificuldades, planejar estratégias de solução, entender a linguagem e os objetivos do processo avaliativo com seus professores e demais membros da comunidade para que sejam sanadas as necessidades do alunado. O diálogo deve ser ativo e coletivo buscando diminuir os índices negativos, sejam de desempenho, evasão ou repetência, pois o papel das avaliações externas é fazer com que a escola lance um olhar crítico sobre si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Conselho Nacional de Educação, 1996.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LUCKESI, C. A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIROUX, Henri. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p.548-249.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.
- ZEICHNER, Kenneth. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

BALLESTER, Margarita. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza; MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. Avaliação Formativa: A Auto-Avaliação do Aluno e a Auto formação de professores. Ciência & Educação, v. 11, n. 1, p. 133- 144, 2005.

HAYDT, R. C. Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo: Editora Ática: 6a ed., 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CHADWICK, Clifton. Aprender e Ensinar. Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa: 8a Ed., 2007.

DEMO, P. Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DILIGENTI, Marcos Pereira. Avaliação participativa. São Paulo: Mediação 2003.

FERNANDES, M. E.A. Avaliação institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e com do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisas social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. São Paulo: Vozes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



APÊNDICES

A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

O presente questionário visa recolher informações que permitam conhecer como se dá o processo de Avaliação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho sobre o Ensino e Aprendizagem dos alunos, para a Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Sua contribuição respondendo o questionário é essencial para essa pesquisa.

Questão 01

O que você entende por avaliação da aprendizagem?

Questão 02

Você já teve um resultado de avaliação que você achou que não merecia? Como se sentiu diante do resultado apresentado pelo professor?

Questão 03

De posse dos resultados das avaliações, o que você faz?

Questão 04

Como você gostaria de ser avaliado na escola?

Questão 05

Após as provas seus professores () Informam somente as notas ()
Questionam os erros e retomam alguns pontos Outras formas

Questão 06

Você está satisfeito (a) com os procedimentos de avaliação adotados por seus professores?

SIM ()

NÃO ()

Questão 07

Você:

() Sempre sabe quando está sendo avaliado () Nem sempre percebe que está sendo avaliado.

Questão 08

Sentimentos que você tem quando sabe que terá avaliação:

Segurança () Medo () Insegurança () Indiferença ()

Outros ()

Questão 09

Avaliação também pode servir para:

() Verificar o rendimento escolar () Controlar o comportamento do aluno () Influenciar o hábito de estudo do aluno () Outras



APÊNDICES

B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

O presente questionário visa recolher informações que permitam conhecer como se dá o processo de Avaliação do Professor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal São Francisco em Serra do Ramalho sobre o Ensino e Aprendizagem dos alunos, para a Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação da FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. Sua contribuição respondendo o questionário é essencial para essa pesquisa.

Questão 01

Qual a sua formação acadêmica?

() Superior Completo () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outra.

Qual? _____

Questão 02

Geralmente que tipo de avaliação você usa para avaliar o seu aluno (a)?

() Diagnóstica () Formativa () Somativa () Outra.

Qual? _____

Questão 03

Com que frequência você faz um feedback para o seu aluno (a) do resultado da avaliação?

() sempre () às vezes () nunca

Questão 04

Em sua opinião a avaliação institucional promove a aprendizagem dos alunos?

() sim () não () às vezes

Por quê? _____

Questão 05

A avaliação contribui para o processo ensino aprendizagem dos estudantes da sua escola?

() sim () não () às vezes

Questão 06

Se sim ou às vezes como essa avaliação contribui para o processo ensino aprendizagem dos estudantes?_____

Questão 07

O resultado da avaliação é usado para rever as práticas pedagógicas ou na intervenção do processo ensino aprendizagem dos estudantes da sua escola?

() sim () não () às vezes Se sim ou às vezes como isso ocorre?_____

Questão 08

Você considera que a participação de todos da escola no Projeto Político Pedagógico pode ser considerado como:

() Excelente () Boa () Não existe Por quê?_____

Questão 09

Você considera a autonomia da escola como:

() Excelente () Boa () Não existe Por quê?_____
