



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WANESSA PIRES GARCIA VIDAL

**A FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE
GEOGRAFIA**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARTHA APARECIDA

SANTANA MARCONDES

Londrina, PR

2010



UNIVERSIDADE ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR

2010

WANESSA PIRES GARCIA VIDAL

**A FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina,
como requisito para a obtenção do
título de Mestre.

Orientadora:
Profa. Dra. Martha Aparecida
Santana Marcondes

Londrina, PR

2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V649f Vidal, Wanessa Pires Garcia.

A formação na graduação para a avaliação da aprendizagem: um estudo com professores de geografia / Wanessa Pires Garcia Vidal. – Londrina, 2010.
152 f. : il.

Orientador: Martha Aparecida Santana Marcondes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Professores de ensino de segundo grau – Formação – Teses. 2. Professores de geografia – Avaliação – Teses. 3. Geografia – Prática de ensino – Teses. 4. Geografia – Formação de professores – Teses. I. Marcondes, Martha Aparecida Santana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

WANESSA PIRES GARCIA VIDAL

A FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO PARA A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE
GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado em Educação da
Universidade Estadual de Londrina,
como requisito à obtenção do título de
Mestre.

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Martha Aparecida Santana Marcondes
(orientadora)
UEL – Londrina – PR.

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch
UEM – Maringá – PR.

Profa. Dra. Magda Madalena Tuma
UEL – Londrina – PR.

Londrina, ____ de ____ de 2010.

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta pesquisa, devo meus sinceros agradecimentos:

- ✓ a Deus, com o qual me apeguei e me fortaleci nos momentos em que me senti fraquejar. E Ele me fez perceber que quando estou mais fraca é que estou, então, mais forte;
- ✓ à minha mãe, Maria José – Zeza – (*in memorian*), da qual tive, a todo instante, palavras de apoio e incentivo carinhoso, buscadas na história de vida que construímos juntas;
- ✓ à “minha” Professora Martha, que destemida como é, me auxiliou nessa caminhada e me apoiou nos caminhos a serem trilhados;
- ✓ ao meu esposo Rodrigo e às minhas filhas Beatriz (6) e Sofia (1,9 meses), pelo auxílio e paciência com relação à minha ausência, compreendendo que tudo vai valer a pena;
- ✓ à minha irmã Valquíria, e a meu pai Archimedes, que me compreenderam e auxiliaram nos momentos em que mais precisei;
- ✓ aos meus companheiros de trabalho, os quais não posso nominar todos, por terem me concedido muito apoio e solidariedade;
- ✓ às minhas ajudantes especiais, Rose e Edicélia, que cuidaram de minha família como se fosse delas, me proporcionando, assim, tranquilidade para estudar;
- ✓ aos meus professores e colegas de mestrado e aos professores participantes dessa pesquisa, que tanto contribuíram com o aprendizado que ora reconheço ter alcançado.

Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Philippe Perrenoud (1999)

VIDAL, Wanessa Pires Garcia. **A formação na graduação para avaliação da aprendizagem**: um estudo com professores de Geografia, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

A formação docente tem sido cada vez mais discutida, principalmente, no sentido de se reconhecer a importância dos saberes pedagógicos na relação com os saberes específicos. Em meio a essas discussões, levantamos a problemática da formação dos professores para a avaliação da aprendizagem de seus alunos. Desse modo, este trabalho teve como objetivo, delinear, na perspectiva dos professores, as contribuições e as carências em relação à sua formação inicial para o fazer avaliativo, em um estudo de caso com professores de Geografia. Os professores participantes da pesquisa fazem parte da rede estadual de ensino (Fundamental II e Médio) do Paraná, lotados no município de Cambé, situado na região norte do Estado. Nesse estudo, pudemos identificar, a respeito da avaliação, uma variedade de concepções entre os professores, tais como: serviço à construção do saber e à prática docente; instrumento disciplinador; momento de verificação e de notação; tarefa meramente burocrática a ser cumprida. Os professores expuseram muito mais carências do que contribuições a respeito de sua formação para a avaliação da aprendizagem, levantando, inclusive, indicativos de que a formação docente, como um todo, tem sido permeada por lacunas, além de entenderem que têm sido formados, principalmente, pela prática.

Palavras-chave: saberes docentes; formação de professores; avaliação da aprendizagem

VIDAL, Wanessa Pires Garcia. **The training to learning evaluation**: a study with Geography teachers, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

Teacher training has been increasingly discussed mainly in order to recognize the importance of pedagogical knowledge in the relation with specific knowledge. Amid these discussions, we raise the issue of teachers education for the evaluation of their students learning. Thus, this study aimed to delineate the teachers perspective, the contributions and needs in relation to their basic training to make evaluative, in a case study with Geography teachers. Teachers participating in the survey are part of the Paraná State teaching Net, established in Cambé, located in the north of the state. In this study, we identify, on evaluation, a variety of ideas among teacher, such as service to the knowledge construction and teaching practice, disciplinary tool, check and credit rating moment; purely bureaucratic task to be fulfilled. Teachers have exposed more failings than contributions in respect of their training for the learning evaluation, raising even indicate that teacher education as a whole, has been permeated by gaps, and understand that they have been trained, mainly, practice.

Key words: teacher's knowledge, teacher training, learning evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Disciplinas pedagógicas ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia – UEL (PP - 1992 e 2005)	84
Quadro 2 – Tabelas comparativas com informações dos questionários, documentos oficiais e entrevistas	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Formação acadêmica dos professores investigados.....	35
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores investigados	36
Gráfico 3 – Situação profissional dos professores investigados.....	36
Gráfico 4 – Período de formação dos professores investigados.....	37
Gráfico 5 – Atuação profissional dos professores investigados.....	38
Gráfico 6 – Formação para avaliação da aprendizagem	131

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A CONDUÇÃO METODOLÓGICA	24
2.1	O lócus da pesquisa.....	31
2.2	Os sujeitos da pesquisa	33
2.3	A coleta das informações	40
	2.3.1 O uso do questionário	42
	2.3.2 A realização das entrevistas	43
	2.3.3 A pesquisa em documentos	46
2.4	A análise dos dados	48
3	FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES	51
3.1	O desafio de formar para a docência.....	57
4	A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	70
4.1	O curso de licenciatura em Geografia na UEL.....	76
	4.1.1 A proposta do curso para a formação acerca da avaliação da aprendizagem .	79
5	FORMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO: DIÁLOGO COM PROFESSORES	89
5.1	Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas	91
5.2	Concepções emergidas entre os professores sobre avaliação da aprendizagem.....	95
	5.2.1 Concepção e vivência de uma avaliação formativa.....	96
	5.2.2 Compreensão da avaliação como verificação.....	98
	5.2.3 Confusão entre avaliação e o instrumento avaliativo prova.....	101
	5.2.4 A avaliação como instrumento de controle e medição, e o reforço burocrático a essas práticas.....	105
5.3	Distância entre crença/discurso/intenção e prática.....	114
5.4	Práticas avaliativas: formação, concepção e ação.....	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	142
BIBLIOGRAFIA	147
ANEXOS	150

1. INTRODUÇÃO

Possivelmente não interesse a ninguém a indagação que me traz aqui, à sombra gostosa desta mangueira e nela ficar, por horas, "sozinho", escondido do mundo e dos outros, fazendo-me perguntas ou discursando, nem sempre provocado por minhas perguntas. De tanto me acolher à sombra desta árvore, alguma razão primeira se perdeu no prazer que vir hoje aqui me causa. Devo mesmo é entregar-me ao gosto de vir, vivê-lo, fazê-lo mais intenso na medida em que o provo.[...]

Paulo Freire, 2001a

Imaginemos uma floresta verdejante, densa, fresca, composta dos mais variados tipos de árvores, de grande, médio e pequeno porte, plantas rasteiras e animais de diversas espécies, que vivem em seu abrigo e de seus frutos...

Podemos conjecturar que, para um madeireiro que vislumbra somente o lucro, essa floresta significa apenas uma fonte de riqueza, que pode ser explorada com a retirada de madeiras nobres, sem a preocupação com o que será destruído. Para um artista plástico, ela significa fonte de inspiração e de criatividade, que faz emergir o desejo de traduzir em uma tela sua gama de nuances, que um observador comum quase não consegue identificar ao contemplar tal paisagem. Para o ambientalista, ela significa um tesouro a ser preservado, um “relicário” de grande valor a ser guardado para garantir a manutenção da vida, a serviço das próximas gerações.

Estabelecendo uma analogia com as diferentes percepções que essas personagens têm da floresta, podemos assegurar que a expressão *avaliação da aprendizagem* também suscita em cada um de nós, profissionais da educação, um leque de sensações e de relações tão diversas como no exemplo da floresta. Para alguns, tal expressão revela um desafio a ser vencido, trabalho árduo, porém compensador. Para outros, um conceito a ser construído. Há quem, sob o temor do

desconhecimento, simplesmente a ignora, relegando-a a momentos estanques e sem sentido, ou reproduzindo práticas alheias, tencionando camuflar-se em meio às demais práticas.

Essa profusão de sentimentos e de enfrentamentos em relação à prática avaliativa perpassa a realidade de muitos professores atuantes nas escolas e também o fazer de outros profissionais envolvidos e comprometidos com o ensino.

Podemos citar, portanto, o nosso envolvimento com a educação e caracterizar brevemente os motivos que nos impulsionam a realizar uma investigação sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores.

Nossa formação — Licenciatura em Geografia —, realizada na Universidade Estadual de Londrina, transcorreu no período de 1991 a 1995, após o qual deixamos o trabalho que realizávamos com Educação Infantil para ingressar em projetos de elaboração de materiais didáticos para o ensino da ciência geográfica, em conjunto com uma equipe de professores de Geografia e outros profissionais do ensino e da área editorial.

Na dedicação à elaboração de materiais que auxiliam o trabalho cotidiano de professores, também preparamos propostas de avaliação, com sugestões de instrumentos e indicações de materiais e momentos que podem compor o fazer avaliativo do educador. Temos, portanto, a responsabilidade e o comprometimento de confeccionar propostas embasadas nos objetivos de ensino, que também ficam claros na condução dos conteúdos, nos recursos apresentados e nas atividades de aprendizagem que compõem cada material didático por nossa equipe desenvolvido.

Para a realização desse trabalho, se fez necessário revisitar os conhecimentos que nos embasavam e orientavam a prática avaliativa como profissionais da educação, especificamente como professores, e acabamos por reconhecer certa defasagem em nossa formação quanto a esse aspecto. Assim, percebemos a necessidade de um maior preparo e melhores conhecimentos em relação à avaliação da aprendizagem.

A prática profissional, então, a nos requisitar saberes mais dilatados nos levou à busca pela ampliação de conhecimentos nesse campo em um curso de Especialização em Avaliação Educacional, ofertado pela Universidade Estadual de Londrina — UEL. Desde então, nosso interesse por investigar a formação do professor para atuar em situações que envolvem a avaliação da aprendizagem em sala de aula foi, paulatinamente, alargando-se. Cada vez mais sentíamos a necessidade de saber se a nossa impressão seria compartilhada por nossos pares, pois, de acordo com Vasconcellos (2005, p. 5):

[...] desconhecemos muitas informações que poderiam ajudar a elucidar questões-chaves para se pensar a formação. Não sabemos quais as carências, representações e de que conhecimentos lançam mão esses docentes na realização de seu trabalho.

A oportunidade de ingressar no programa de Mestrado em Educação da UEL configurou-se como possibilidade de ampliar nossos conhecimentos, de buscar na pesquisa respostas para nossas indagações e também superar eventuais visões anacrônicas sobre a realidade do ensino, tendo como foco a avaliação da aprendizagem.

Os conhecimentos que embasam e orientam a prática avaliativa de um profissional da educação, especificamente do professor, sempre foram de nosso

interesse pessoal, que acabou por se traduzir em um estado de apreensão e de reconhecimento de falta de preparo em relação à avaliação da aprendizagem. Além disso, as pesquisas nas quais procuramos as respostas que sanariam nossas dúvidas não foram suficientes para alcançar tal intento.

Concordamos com Libâneo (1994) ao afirmar que a avaliação é uma atividade complexa. No entanto, conhecer suas funções e modalidades, assim como, compreender o quanto o avaliar está entranhado no processo de ensino/aprendizagem são necessidades dos professores. Podemos assegurar, inclusive, que são atributos indispensáveis a esses profissionais em suas práticas de ensino.

Esse preparo deve incluir o embasamento para o trilhar do caminho de ensinar e aprender, no qual o professor:

[...] conhece certas decepções, pois tantas vezes, supondo ter ensinado, verifica-se que os alunos pouco ou nada aprenderam. O fato reforça a ideia de que a ação de ensinar é sobretudo uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização (CASTRO, 2006, p. 15).

A avaliação está impregnada ao processo de ensino/aprendizagem, visto que, sem avaliar o progresso ou o avançar da elaboração do conhecimento pelos alunos, não seria possível “verificar”, nos termos do texto acima, e obter informações sobre a aprendizagem, perceber se os objetivos traçados foram total ou parcialmente alcançados, a fim de compilar subsídios para refletir sobre qual decisão é necessário tomar diante dessas informações.

Frente ao reconhecimento de sua importância, a avaliação da aprendizagem conquistou grande espaço na prática educativa, no entanto, o que se

verifica no dia a dia de muitas escolas é o uso de exames e testes como polos centrais desta prática, intitulada “pedagogia do exame” (LUCKESI, 1999). Embora tal concepção sobre a prática do exame tenha sido enfatizada por Luckesi no início da década de 1990¹, ainda está presente nos procedimentos avaliativos observados em escolas nos dias atuais.

Essa tendência que envolve a avaliação da aprendizagem revela e reforça a concepção e a prática de muitos professores, ainda centradas em testes aplicados apenas para obter um determinado resultado, encaminhando-se assim, para uma avaliação finalista e classificatória.

Segundo Hoffmann (2005, p. 52), “testes únicos, provas finais, notas irrecorríveis são situações que exemplificam a compreensão equivocada do uso do teste e da medida conivente a uma definição de avaliação como julgamento de resultados.”

Isso significa dizer que, neste contexto, as intenções do ensino e da avaliação, partes indissociáveis do processo educativo, estão muito mais voltadas para a promoção do estudante de uma série para outra do que realmente para a aprendizagem de conteúdos relevantes.

Essa situação é estimulada, mantida e reforçada pelas concepções da atual sociedade, que se satisfaz com resultados numéricos, com as medidas obtidas nas provas e, conseqüentemente, com a classificação dos estudantes

¹ Conforme o artigo “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”, publicado na revista *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n. 20 (101): 82-86, jul./ago. 1991.

oriunda dessa prática, de tal modo que se a nota estiver a contento não há o que questionar sobre esse modo de “avaliar”.

A avaliação da aprendizagem é concebida, por muitos professores, como algo dissociado do ato de ensinar, ou seja, não compreendem a avaliação como parte do processo de ensino/aprendizagem e como instrumento avaliador da própria prática (HOFFMANN, 2005).

Esses profissionais não vislumbram no processo de avaliação uma contribuição concreta e inegável de aperfeiçoamento de sua atuação. Geralmente, não consideram o caráter informativo da avaliação para os principais atores envolvidos nessa prática, sejam eles professores, que podem lançar um novo olhar sobre sua ação, a partir de uma nova perspectiva, sejam alunos, que podem perceber suas habilidades e dificuldades (HADJI, 2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, inclusive, afirmam, em seu volume de Introdução (BRASIL, 1998, p. 42), que a “avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar”.

No entanto, muitos professores, imbuídos na rotina diária de seus afazeres e da burocracia escolar, não encontram espaço para refletir sobre sua prática, nem acerca de um possível despreparo para esse trabalho. Tal realidade não dista de nenhum de nós. Em algum momento de nossa experiência escolar, inclusive na academia, podemos ter vivenciado essa situação, observando tal postura seja como professor seja como aluno.

Destarte, por meio de reflexões, assim como de inquietações e apreensões advindas de situações profissionais, tem sido possível relacionar esse

panorama da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar à relevância dada ao tema nos cursos de formação de professores, o que provocou os seguintes questionamentos: a) os professores sentem-se preparados por seus cursos de licenciatura para atuar na avaliação da aprendizagem de seus alunos? b) qual é a implicação (carências e contribuições), na prática do cotidiano escolar, dos conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem provenientes da formação inicial dos professores?

Essas perguntas traduzem inquietações que necessitam de resoluções, neste caso, de respostas. Demanda, portanto, dedicação a uma empreitada de ampliação de conhecimento e de investigação organizada, orientadas por um objetivo maior: delinear, segundo a perspectiva dos professores, a implicação da sua formação inicial, ou seja, da graduação, em suas concepções e práticas avaliativas, indicando a ênfase dada à avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em Geografia.

Tal compromisso de pesquisa nos levou à definição de etapas que contemplam os objetivos específicos:

- Aprofundar o referencial teórico relativo à formação pedagógica do professor e aos saberes docentes na formação de professores;
- Analisar documentos oficiais, como a legislação vigente que orienta a formação em nível Superior, e os Projetos Pedagógicos do curso de Geografia da instituição de formação da maioria dos professores participantes, no caso a UEL, a fim

de conhecer e obter informações concernentes à formação pedagógica ofertada em nível de licenciatura no referido curso;

- Aplicar questionários a professores de Geografia da rede estadual de ensino do município de Cambé, no norte do Paraná, para coletar informações sobre sua formação e concepção teórica relativas à avaliação da aprendizagem;
- Realizar entrevista com professores destacados entre os respondentes dos questionários, para aprofundamento das informações significativas e decisivas para a investigação;
- Compilar, analisar e relacionar os dados com o referencial teórico;
- Tecer as considerações finais, tendo como embasamento o referencial teórico e as informações coletadas.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, tornou-se necessária a definição de um método de investigação adequado, que pudesse designar a melhor trajetória a ser percorrida. Nesse sentido, optamos pela adoção da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso para o encaminhamento dessa pesquisa, por entendermos e acreditarmos em sua adequação à investigação da realidade complexa dos fenômenos educacionais.

Tal adequação nos foi embasada por André (2005), ao nos auxiliar no esclarecimento de que o estudo de caso propicia:

- a pesquisa sobre um fenômeno em particular, que se concretizou em nosso trabalho com o que pode se revelar sobre a formação para avaliação da aprendizagem no caso do grupo de professores definido para essa pesquisa;
- a investigação de problemas práticos, que emergem do cotidiano, como o fazer avaliativo dos professores investigados, baseados que sejam em sua formação inicial ou na experiência adquirida em serviço.

A opção de realizar a pesquisa com um grupo bem caracterizado e delimitado de escolas e participantes teve por finalidade estabelecer claramente a realidade da pesquisa, requisito necessário para a realização de um estudo de caso.

Delimitamos, como recorte da realidade a ser estudada, os professores de Geografia lotados nas escolas públicas estaduais do município de Cambé, no norte do Paraná².

Para o encaminhamento dessa pesquisa, destacamos, inicialmente, a importância do embasamento teórico, que nos auxiliou nas indagações e reflexões e orientou também a necessidade de aprofundarmos nosso conhecimento em estudos sobre ensino, aprendizagem, avaliação da aprendizagem, formação de professores e saberes docentes.

Ao aprofundar o estudo da avaliação por meio de produções teóricas, principalmente, as mais contemporâneas, pudemos verificar que tais

² As informações detalhadas sobre os dados da pesquisa são apresentados no capítulo 2 – A Condução Metodológica.

estudos se contrapõem ao modelo tradicional de avaliação. Também conhecemos a diversidade que perpassa o discurso e a prática sobre a avaliação, tomando como base a realidade da qual nos aproximamos e as informações obtidas diretamente com professores.

A obtenção das informações, nesta pesquisa, também ocorreu por meio dos dados coletados pelos seguintes estratégias de investigação: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. As informações obtidas foram compiladas e sistematizadas à luz do referencial teórico, tendo em vista os objetivos propostos, dando forma ao texto final, em uma estrutura de quatro capítulos, cujas sínteses apresentamos a seguir.

O Capítulo 2 – *A condução metodológica* – trata da nossa opção metodológica, de algumas de suas principais características, que nos orientaram nessa direção, assim como, apresenta as estratégias de investigação utilizadas na pesquisa. Nesse capítulo, também situamos o leitor quanto ao lócus da investigação, quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como, apresentamos algumas das considerações, que os procedimentos de pesquisa suscitaram.

O Capítulo 3 – *Formação e saberes docentes* – está composto por uma contextualização, à luz de referenciais teóricos, do atual panorama da formação docente. Nele são abordadas as tendências dessa formação nas Instituições de Ensino Superior, além de considerações teóricas concernentes aos saberes docentes e sua inserção nos processos de formação de professores.

O Capítulo 4 – *A formação para o ensino de Geografia* – trata da evolução dessa disciplina, a influência histórica e sociopolítica pelas quais passou, assim como, traz uma breve trajetória da formação de professores de Geografia.

Também apresenta as características do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Londrina, principalmente das décadas de 1990 e 2000, realidade formativa desta pesquisadora e da maioria dos professores participantes de nossa investigação.

Capítulo 5 – *Formação para avaliação: diálogo com professores* – apresenta um estudo teoricamente embasado sobre avaliação da aprendizagem, uma apresentação das concepções e práticas emergidas da pesquisa e um confronto das informações obtidas por meio de diferentes fontes.

Nas *Considerações Finais*, tecemos algumas reflexões a respeito de nossas descobertas e aprendizagens. Expressamos dificuldades, percalços e, sobretudo, nossas superações. Também delineamos indicadores que possam vir a contribuir com outros estudos sobre o tema, tencionando cooperar com reflexões acerca da formação docente, principalmente, no que concerne à avaliação da aprendizagem.

2. A CONDUÇÃO METODOLÓGICA

Se houver um caminho entre aquele que marcha

e o objetivo para o qual tende,

há esperança de o atingir;

se faltar o caminho,

de que serve o objetivo?

Santo Agostinho (s.d.)

A presente investigação caracteriza-se por ter como objeto de estudo um fenômeno educacional que, de acordo com Severino (2002), possui relevância social, assim como, o importante compromisso de produzir conhecimento.

A noção de que o alvo almejado nesta investigação se legitima não apenas pela quantidade, mas pela qualidade de sua expressão (DEMO, 2005), orientou-nos a percorrer o caminho de uma investigação qualitativa.

Ainda de acordo com Demo (2005), a pesquisa qualitativa preocupa-se em verificar *como* um fenômeno ocorre, o que revela uma atenção voltada à complexidade desse fenômeno e não meramente à sua aparência. É característica da pesquisa qualitativa respeitar a complexidade da realidade. Desse modo, em uma investigação na qual o objeto de estudo é um fenômeno educacional — neste caso a formação de professores para a avaliação da aprendizagem —, mais do que enumerar ocorrências, torna-se necessário descrever e compreender tal fenômeno em sua intensidade e complexidade.

O envolvimento com uma pesquisa qualitativa implica na consciência e no respeito às principais características dessa abordagem, que segundo Bogdan e Biklen (1994):

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em complemento a essas ideias, para Lüdke e André (1986, p. 18) “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, além do que, privilegia a compreensão do fenômeno em sua intensidade e complexidade.

Tal modalidade de pesquisa nos respaldou na investigação da perspectiva dos professores sobre o aspecto da formação para avaliação da aprendizagem em seu curso de licenciatura.

Em suma, a pesquisa qualitativa valoriza a descrição dos fenômenos, sem perder de vista o contexto em que se encontram, compostos de

suas variáveis muitas vezes complexas, as quais devem ser levadas em conta no direcionamento da investigação.

Destarte, fez-se necessário aproximar-se da realidade investigada e, subsequentemente, entrar em contato direto com ela, onde o fenômeno estudado ocorre naturalmente, sem experimento com variáveis ou manipulações (ANDRÉ, 1995), a fim de conhecer o que se mostra explicitamente e o que se verifica em nuances simbólicas.

O encaminhamento investigativo definido para esta pesquisa qualitativa foi o da modalidade estudo de caso.

Segundo Martins (2006, p.xi), o estudo de caso:

trata de uma investigação que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema de pesquisa – o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social.

Tal escolha deveu-se à pertinência dessa modalidade em relação à pesquisa no âmbito escolar, conforme afirmam Lüdke e André (1986), no sentido da adequação dessa modalidade no estudo de problemas da escola, “seu papel e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 23-24).

Também acreditamos nessa pertinência respaldados por André (2005), que nos permite estabelecer relações entre características convergentes dessa modalidade de investigação e alguns aspectos da nossa pesquisa, tais como:

- o estudo de caso foca em um fenômeno em particular, que em nossa pesquisa se configura nas peculiaridades intrínsecas à

formação para avaliação da aprendizagem na graduação de um grupo de professores;

- esta modalidade de pesquisa propicia a investigação de problemas práticos, que emergem do cotidiano, como a preparação que repercute na atuação dos professores relativa à avaliação da aprendizagem.

A indução, ou seja, a ausência de hipóteses pré-definidas, característica intrínseca à pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tornou o encaminhamento da investigação orientado por descobertas e por novos conhecimentos que foram emergindo ao longo do caminho que trilhamos.

Além disso, para Stake (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18-19) estudo de caso é: “o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a estender sua atividade dentro de importantes circunstâncias.”

Portanto, o recorte da realidade característico desta modalidade investigativa permite estudar com certa profundidade questões que envolvem o ensino ou o ambiente escolar. Isso significa dizer que “[...] a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (ANDRÉ, 2005, p. 51).

No decorrer da pesquisa, a definição do recorte da realidade a ser investigado passou por mudanças desde sua intenção inicial. Isso porque, a princípio, não havíamos decidido trabalhar com um grupo de professores detentores de uma formação específica, como limitante do universo a ser pesquisado, movidos

que fomos pela sede de estudar e conhecer a perspectiva de nossos pares em relação ao embasamento obtido em seus cursos de formação para atuarem na avaliação da aprendizagem.

Almejavamos trabalhar com um grupo numeroso de professores com formações diversas, integrantes de um projeto do PARFOR – Programa Nacional de Ações Articuladas para a Formação de Professores da Educação Básica, promovido pelo governo federal, que oferta a professores atuantes da rede pública de ensino, entre outros aperfeiçoamentos, a oportunidade de cursar uma segunda licenciatura.

A Universidade Estadual de Londrina desempenhou papel desbravador na efetivação do programa PARFOR no Estado do Paraná e no País, de acordo com o acompanhamento que tivemos do andamento desses trabalhos. Entretanto, a programação das aulas e o fato de se tratar de professores oriundos de várias localidades tornaram-se empecilhos à nossa intenção de trabalhar com os questionários e, posteriormente, detalhar a investigação por meio de entrevistas, devido à dificuldade em contatar os professores em curso.

No decorrer desse processo de reflexão sobre o recorte da pesquisa, alguns acontecimentos de ordem pessoal reduziram sobremaneira nossa produção³. Também estivemos, por certo período, impossibilitados de trabalhar incisivamente na pesquisa, devido à ocorrência de uma quase epidemia da nova gripe, a Gripe A (H1N1), em nossa região, que determinou a suspensão das aulas

³ Durante um período, em relação às atividades voltadas à nossa investigação. O primeiro e principal deles, o qual jamais caracterizaremos como percalço, foi o nascimento da Sofia, quando, então, estivemos em cumprimento de licença maternidade, e por algum tempo, permanecemos como que quase silenciados para o mundo externo e, por conseguinte, para a pesquisa.

nas escolas e na própria universidade, e nos impediu de prosseguir com a aplicação de questionários o que dificultou nosso trabalho, inclusive com a pesquisa teórica.

O tempo, por vezes tornou-se nosso algoz, mas não conseguiu suplantiar o desejo de levarmos adiante nosso intento, ao contrário, nos conduziu cada vez mais firmemente à decisão, que, então, se firmou em uma delimitação muito clara do grupo a ser investigado.

Finalmente, a decisão pelo recorte da realidade para a pesquisa revigorou nosso entusiasmo com a investigação, pois nos dispusemos a trabalhar com um grupo de professores, cuja formação é a mesma que a nossa, licenciados em Geografia, que atuam nas escolas da rede estadual do Paraná, situadas no município de Cambé, no norte do Estado. Essa definição se apoiou em três importantes critérios:

1. a possibilidade de vislumbrar um universo de investigação bem delimitado, no caso, o grupo de professores atuantes no ensino de Geografia em escolas estaduais de um mesmo município;
2. a particularidade do grupo em ter uma formação para o ensino de uma ciência específica, no caso, a Geografia;
3. a característica de terem, teoricamente, uma formação convergente, embora o grupo pudesse apresentar heterogeneidade em relação às diferentes experiências relativas às práticas avaliativas vividas desde sua formação.

A acessibilidade e a sustentabilidade das etapas investigativas proporcionadas por esse grupo, das quais necessitávamos em nossa condição de

pesquisa, assim como, o estímulo que sentimos por meio de um misto de interesse e fascínio em investigar professores da nossa área, ainda que egressos da licenciatura em períodos diferentes do nosso e entre si, enriqueceram ainda mais o nosso trabalho.

Embora outras pesquisas tenham sido realizadas com abordagem de problemáticas relacionadas à formação do professor, em específico sobre questões ligadas à avaliação da aprendizagem, algumas das quais acabaram por auxiliar a presente pesquisa, o recorte efetuado na realidade para a investigação permitiu-nos trabalhar com um contexto em particular. Isso porque, “[...] o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...] ou complexo e abstrato [...] pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Conhecer as características principais da estratégia estudo de caso orientou e tornou viável o encaminhamento do estudo proposto. Para tanto, fez-se necessário conscientizarmo-nos de que essa modalidade investigativa, de acordo com Lüdke e André (1986):

1. *privilegia a descoberta* quando, a partir de um quadro teórico inicial e no decorrer do estudo, novos aspectos são delineados, valorizando a máxima de que o conhecimento nunca está pronto e acabado;
2. *considera o contexto* em que o fenômeno está envolvido;
3. *retrata a realidade de forma ampla*, em suas múltiplas dimensões, de maneira global, respeitando sua complexidade;

4. contempla uma variedade de fontes de informação, de modo a enriquecer a análise, o cruzamento de dados e os resultados;

5. revela experiências do pesquisador, o que pode contribuir para que o conhecimento existente possa ser associado a conhecimentos emergidos da pesquisa;

6. apresenta diferentes e até mesmo contraditórios pontos de vista, a fim de que o leitor possa concluir ele próprio sobre tais pontos, respeitando a coexistência de concepções divergentes;

7. utiliza linguagem clara e acessível no relato da pesquisa, podendo estar permeado de recursos textuais e imagéticos, relato esse que materializa o caso.

O decorrer da investigação foi repleto de registros, indagações, constatações e surpresas, reflexões e descobertas, o que valorizou o caminho percorrido, e não meramente o ponto de chegada.

2.1 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus definido as escolas da rede estadual do Paraná, situadas no município de Cambé. A realização da investigação no âmbito de escolas públicas deu-se pela possibilidade da ampliação das oportunidades de encontrar uma quantidade de estabelecimentos que fosse significativa à pesquisa, ainda que pudesse haver muitas negativas à participação. Ou seja, caso metade dos professores consultados não se mostrasse disponível a colaborar com esse trabalho, ainda assim, teríamos uma quantidade de professores que trariam uma importante diversidade de experiências e expressões sobre o fenômeno que nos dispusemos a

estudar. Além disso, na rede pública, embora haja alguma autonomia com relação ao modo de trabalho em cada escola, há certa homogeneidade de orientações gerais provenientes da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

O município de Cambé conta com 14 escolas estaduais voltadas para o Ensino Fundamental II⁴ e Ensino Médio. Entramos em contato com 13 delas, deixando de contatar apenas a escola localizada na zona rural do município, por motivo de acessibilidade.

As 13 escolas contatadas estão situadas no perímetro urbano, distribuídas entre a região central, os bairros próximos ao centro e a porção periférica do município.

No estudo de caso, as informações sobre o objeto de pesquisa são obtidas em contato direto do investigador com as pessoas no lócus da investigação, pois, “se a realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.” (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Em nossa pesquisa, a aproximação com o lócus deu-se pessoalmente, nos momentos da entrega e da recolha dos questionários respondidos pelos professores. O primeiro contato estabelecido sempre foi com a direção ou com os pedagogos da escola, solicitando-lhes autorização para a nossa

⁴ O Ensino Fundamental, atualmente, é composto de 9 anos. Portanto, o Ensino Fundamental II é a segunda etapa desse nível escolar, abrangendo desde o 6º até o 9º ano, que anteriormente eram denominados de 5ª a 8ª séries.

entrada no ambiente escolar, para o contato com os professores e para a aplicação dos questionários.

Com a aceitação dos professores em participar da pesquisa houve, então, um contato direto com esses docentes de Geografia em seu ambiente de trabalho, assim como, com outras pessoas do corpo de profissionais, que se dedicam ao funcionamento das escolas.

Nas ocasiões de permanência nas escolas, pudemos observar o ambiente de trabalho em algumas escolas, notando diferenças acentuadas entre tais ambientes, seja em relação à configuração do espaço físico seja em relação à organização administrativa dada a esses espaços.

Um aspecto natural de nossa vivência, decorrente de nossa formação em Geografia, é manter um olhar atento onde estivermos e, constantemente, observar e analisar os espaços, tentando obter deles informações sobre como são dinamicamente construídos e transformados, tentando desvelar as razões, os intentos dos agentes dessas transformações.

Nesse sentido, observamos que cada um desses estabelecimentos de ensino possui algumas características semelhantes, guardadas as devidas proporções entre uma escola maior e outra menor, essas semelhanças estão mais contidas no espaço físico, como o tipo do prédio, os móveis, o que envolve o padrão relativo ao pertencimento à rede pública estadual. Contudo, foi possível identificar particularidades na organização estrutural e administrativa de cada escola visitada, sobretudo, na maneira como as pessoas vivenciam o espaço, ou seja, a maneira como convivem e usufruem do espaço da escola, transformando e imprimindo nele as suas marcas. Em algumas escolas também foi possível observar a

disponibilidade e prontidão imediata em colaborar com o trabalho de pesquisa, o que não ocorreu em outros estabelecimentos.

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As escolas estaduais do município de Cambé dispunham, na data da pesquisa, ano corrente de 2009, de cerca de 745 professores. Entre eles, 52 dedicavam-se ao trabalho específico com a disciplina de Geografia, no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, estes caracterizaram o público-alvo da nossa investigação.

O contato com os professores ocorreu em duas etapas. A primeira delas foi a aplicação do questionário, com a distribuição de 50 deles nas escolas e, em um segundo momento, a realização de entrevistas com 5 desses docentes.

Dirigidos os questionários à quase totalidade de professores de Geografia das 13 escolas que contatamos, seja pessoalmente, seja por meio da direção e dos pedagogos, obtivemos uma devolução desses instrumentos que se traduziu, para nós, em uma primeira seleção do público-alvo, visto que, dos 50 entregues, nos foram retornados 24 respondidos, o que representa quase a metade da população que havíamos delimitado como nosso universo de pesquisa, exatamente 48% do total. Entendemos essa amostra como significativa, visto a diversidade de expressões que pudemos observar por meio da análise das respostas obtidas.

Entre os professores que assumiram as aulas de Geografia no município, *a priori*, todos foram computados como respondentes dos questionários. Contudo, determinamos como colaboradores relevantes com a pesquisa, aqueles com formação específica na área de Geografia, quesito que se tornou, portanto, o

principal critério de seleção dos questionários devolvidos. Esse critério nos garantiu homogeneidade relativa ao curso de formação acadêmica desses professores, caso decidíssemos entrevistá-los, como realmente ocorreu.

Desse modo, entre os respondentes, quatro possuíam outra formação⁵, que não a de Geografia, conforme indica o gráfico a seguir:

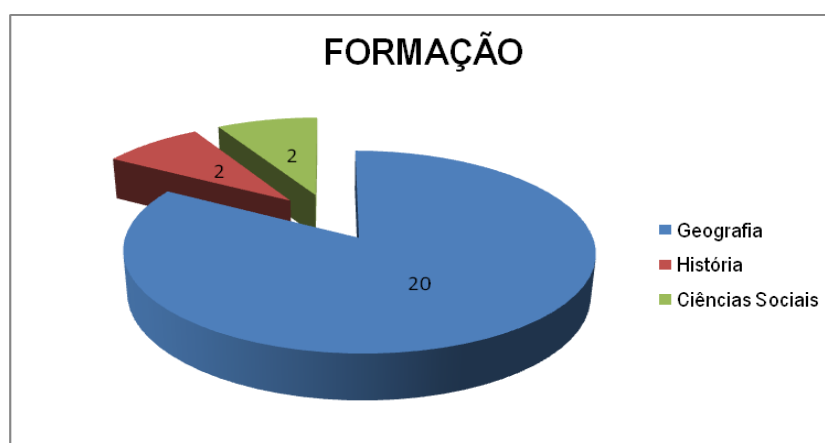


Gráfico 1 - Formação acadêmica dos professores investigados.

Pudemos, por conseguinte, levantar informações relevantes a respeito dos 20 professores, que se tornaram, então, nossos principais sujeitos investigados. Entre eles, a maior parte do grupo (14) é composta por mulheres,

⁵ Consideramos pertinente comentar que a formação alheia à ciência geográfica que habilita professores a atuar no ensino de Geografia é uma questão que necessita ser repensada, tendo em vista as lacunas que essas formações, citamos os cursos de Ciências Sociais, História e o antigo curso de Estudos Sociais, podem deixar no preparo de professores que necessitam desenvolver nos alunos, por exemplo, noções básicas de Cartografia, assim como demais instrumentalizações específicas ao principal objeto de estudo da Geografia que é o espaço geográfico.

embora haja uma representatividade masculina importante (6). Isso não se revelou uma surpresa, visto que a carreira do magistério é abraçada por um número significativo de pessoas do sexo feminino.

Os professores investigados revelaram faixas etárias variadas, as quais pudemos classificar em três grupos: a) de 20 a 30 anos; b) de 31 a 40 anos; c) mais de 40 anos; dados que podem ser observados no gráfico a seguir:



Gráfico 2 - Faixa etária dos
professores investigados.

A maior parte desse grupo de 20 professores são funcionários efetivos da rede pública de ensino estadual do Paraná, havendo uma minoria representada por indivíduos que trabalham com contratos temporários, conforme podemos observar no gráfico que segue:



Gráfico 3 - Situação profissional dos professores investigados.

A formação da maior parte dos professores do grupo investigado ocorreu na Universidade Estadual de Londrina — UEL, no curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pelo Departamento de Geociências — DEGEO, localizado no Centro de Ciências Exatas — CCE, do *campus* da UEL. Apenas um desses professores investigados formou-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul — FAFIJAN, localizada no município de Jandaia do Sul, Paraná.

A formação quase que maciça dos professores na UEL nos permitiu investigar com maior propriedade a formatação desse curso, de acordo com o período de formação. Essa análise consta do Capítulo 4 – *A formação para o Ensino de Geografia*.

Quanto ao ano de formação dos docentes, pudemos classificá-los em três períodos: a) formados antes de 1990; b) formados na década de 1990; c) formados na década de 2000, conforme representado no gráfico a seguir. Esses

dados nos permitem afirmar que os professores de Geografia atuantes no município, com formação anterior à década de 1990, são a minoria.

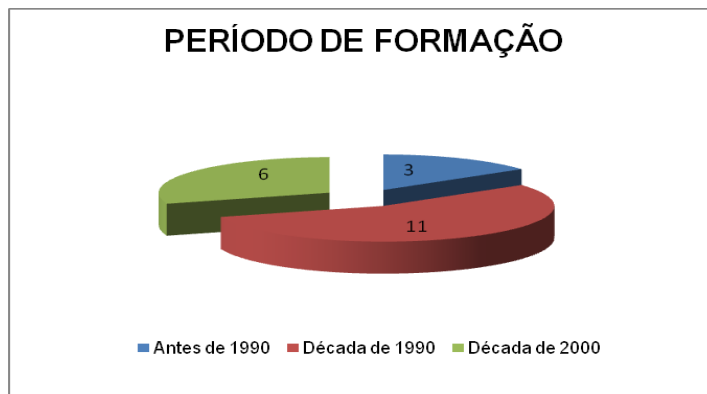


Gráfico 4 - Período de formação dos professores investigados.

Essa informação nos foi essencial na decisão de investigar o Projeto Político Pedagógico (PPP), que regulamentou o curso de Geografia entre as décadas de 1990 e 2000, período em que se formaram os professores que compunham a maioria do grupo.

A atuação do grupo de professores investigados concentra-se, basicamente, entre o Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, sendo que alguns deles também atuam em um ou outro nível da escola básica, conforme representamos no gráfico a seguir:

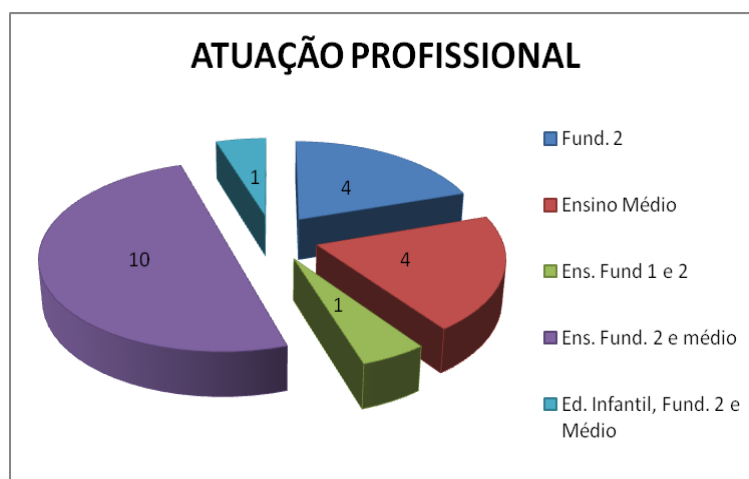


Gráfico 5 - Atuação profissional dos professores investigados.

Com relação à formação para a avaliação da aprendizagem, quatro dos produtores de dados indicaram ter cursado disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem, no entanto, também indicaram ter estudado tal temática em outra disciplina da qual mencionaram:

- ✓ Metodologia da Educação (P4)⁶;
- ✓ Metodologia do Ensino de Geografia (P8);
- ✓ Didática e Metodologia (P11);
- ✓ Estágio de Vivência Docente (P17).

Portanto, intentamos confirmar essa informação, mas acreditamos ter havido confusão no momento de responder à questão, pois tomamos o cuidado de investigar que, no período de formação desses professores, uma disciplina

⁶ Forma ética de tratar os professores participantes, preservando sua identidade: P – professor; 4 – número identificador do professor respondente.

específica sobre avaliação da aprendizagem não foi ofertada. O restante dos professores investigados indicou não ter cursado disciplina específica sobre avaliação da aprendizagem em seu curso de licenciatura.

Verificamos ser praticamente equilibrada a quantidade de professores que revelaram ter refletido a respeito da temática de avaliação da aprendizagem em alguma disciplina de teor pedagógico (10) e aqueles que indicaram não ter cursado sequer o tema em meio a alguma disciplina (9). Um (1) dos professores não respondeu a essa questão.

Entre os respondentes que indicaram estudar avaliação como tema de uma disciplina, as respostas variaram muito, por isso, resolvemos declará-las a fim de expor a diversidade de nomenclaturas obtidas em relação às disciplinas citadas:

- ✓ Psicologia da Educação e Estágio Supervisionado (P2);
- ✓ Metodologia da Educação (P4);
- ✓ Metodologia do Ensino de Geografia (P8; P13);
- ✓ Estágio Supervisionado (P10);
- ✓ Didática e Metodologia (P11);
- ✓ Didática da Geografia e Estágio Supervisionado (P16);
- ✓ Estágio de Vivência Docente (P17);
- ✓ Disciplina de Regência (P19);
- ✓ Metodologia e Prática de Ensino e Instrumentalização no Ensino de Geografia (P20).

Com a finalidade de tratar as informações de maneira ética, optamos por estabelecer o uso da letra P (de professor) nas referências aos professores

produtores de dados dos questionários, assim como nas falas daqueles selecionados para a entrevista. O P vai seguido de um número que identifica cada professor, como P1, P2, e assim por diante. Por vezes, utilizaremos esse tratamento por extenso — Professor 2, e em outras, empregaremos abreviatura – P2.

2.3 A COLETA DAS INFORMAÇÕES

A coleta das informações presume as tarefas de reunir documentos (oficiais ou de instrumentos investigativos), descrever seus conteúdos e realizar um primeiro tratamento das informações, selecionando as mais pertinentes (LAVILLE; DIONE, 1999).

Tencionando adentrar a realidade em questão e recolher dela elementos que pudessem nos guiar para os próximos passos de nossa investigação, responder nossas perguntas ou levantar outras, fez-se necessário o uso de instrumentos de investigação adequados para tanto. Optamos pelo uso, a princípio, do questionário, em seguida, encaminhamos a investigação por meio de entrevista semiestruturada e, posteriormente, as análises documentais, tanto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, assim como de Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em Geografia na UEL, visto que a maioria dos professores formou-se nesta instituição.

De acordo com André (2005), os passos de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, não se dão em uma sequência tão rígida. As informações coletadas vão sendo interpretadas, e essa interpretação, no decorrer do estudo, pode sugerir novas ações, o que caracteriza o aspecto indutivo da pesquisa.

Isso ocorre, de acordo com Triviños (1987), em razão de não existirem hipóteses levantadas previamente nesta pesquisa, assim como, as

expectativas e os caminhos podem tomar corpo e se formarem à medida que as informações vão sendo coletadas e analisadas.

Nesse sentido, as informações coletadas precisam ser interpretadas para, então, indicarem as etapas seguintes. Essa dinâmica é descrita, ainda por Triviños (1987, p.171), ao exemplificar que os “resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semiestruturada [...]”.

Cada um dos instrumentos ou técnicas de investigação por nós elegidos apresenta uma característica particular, que foi explorada a fim de otimizar o processo de obtenção das informações. Tais propriedades dos referidos instrumentos orientaram a sua escolha e foram balizas a nortear a elaboração de cada um deles, sobretudo a do questionário e das perguntas principais da entrevista.

Obter informações por meio de diferentes métodos de investigação configurou-se tarefa complexa, porém, das mais gratificantes no decorrer dos trabalhos. A cada instrumento e estratégia de pesquisa utilizados, analisamos e por vezes vivenciamos algumas de suas características, que descrevemos ao tratar especificamente sobre cada um deles, a seguir.

2.3.1 O uso do questionário

O questionário (Anexo A) nos auxiliou a obter informações a respeito da atuação, formação e concepção dos professores sobre avaliação da aprendizagem.

De acordo com Triviños (1987), o questionário oferece a oportunidade de coletar dados que caracterizam um grupo em seus traços gerais, além de sondar opiniões e concepções sobre determinados conceitos.

O questionário consiste em uma série de perguntas, que primam pela concisão e objetividade, e que são respondidas pelo sujeito investigado sem a presença do pesquisador (LAVILLE; DIONE, 1999).

Tal condição proporcionou vivenciarmos uma das vantagens desse instrumento, descritas por Lakatos e Marconi (2009), pois, devido ao fato de não estar presente, não exercemos qualquer tipo de influência nas respostas, o que também pode ter proporcionado maior segurança ao respondente. Entre as desvantagens, também anunciadas por essas autoras, vivenciamos uma quebra significativa na devolução dos questionários respondidos, e algumas questões mal compreendidas por um ou outro respondente⁷.

O questionário utilizado na pesquisa foi elaborado e, em seguida, validado em um encontro de formação continuada de professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, que atuam na região de Ortigueira — PR, e teve como tema a avaliação da aprendizagem. O encontro ocorreu na cidade de Ortigueira, no Paraná, foi ministrado por nossa orientadora, Prof^a. Dr^a. Martha Aparecida Santana Marcondes, e contou com a participação de aproximadamente cinquenta professores, que em sua totalidade responderam ao questionário. A resposta desses professores nos permitiu perceber a validade do instrumento, pois por meio dele obtivemos informações significativas, tais como dados sobre sua formação e atuação e, principalmente, o conceito que possuem de avaliação da aprendizagem.

⁷ A não compreensão de uma ou outra pergunta do questionário não ocorreu na situação da validação desse instrumento.

Pequenos acertos foram realizados no referido instrumento, que, então, pôde ser respondido pelos professores do grupo delimitado para nossa investigação.

Em nossa investigação, os professores que responderam ao questionário nos auxiliaram fornecendo informações, sem dúvida, relevantes para a pesquisa. Entre eles, procuramos contatar professores que pudessem, por meio de entrevistas, aprofundar e detalhar as informações já coletadas.

2.3.2 A realização das entrevistas

A entrevista é empregada na pesquisa qualitativa por seu caráter investigativo mais adequado às questões subjetivas e complexas. De acordo com Lakatos e Marconi (2009), alguns autores a consideram um instrumento de excelência na investigação social.

Optamos por realizar a entrevista do tipo semiestruturada, por meio da qual seguimos um roteiro pré-estruturado (Anexo B). Esse roteiro foi elaborado com perguntas desencadeadoras (SZYMANSKI; ALMEIDA e PRANDINI, 2004), que tomamos a liberdade de denominar como perguntas principais, e com perguntas auxiliares, que tiveram intenção esclarecedora e complementar, seja pelo fato de ter uma formulação diferente, seja por apresentar detalhamento que explicitou ainda mais o que se tencionava saber. Isso porque, “para o pesquisador principiante, é interessante levar já preparadas várias versões da questão desencadeadora, para que não mude sua formulação essencial, referente ao fenômeno que se deseja estudar, no caso de o participante solicitar esclarecimentos” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 29).

Szymanski; Almeida e Prandini (2004) também nos respaldaram no reconhecimento de que a entrevista envolve as emoções presentes nas relações humanas, que devem ser levadas em consideração no emprego desse instrumento, assim como, em sua utilização é imprescindível atentar para um possível redirecionamento das ideias, ou para um desvelar de novos conhecimentos, que podem ser construídos em conjunto por entrevistado e entrevistador. Portanto, também demos abertura para que outras perguntas, surgidas no decorrer do momento face a face, nos orientassem na condução da entrevista, tomando o devido cuidado de não nos desviarmos de nosso objetivo.

Em nossa investigação, a entrevista teve significado especial por nos proporcionar uma maior aproximação com a realidade investigada e por tornar possível um aprofundamento sobre o conceito de avaliação da aprendizagem declarado pelos professores no questionário, além de confrontar e ampliar informações sobre sua formação, sua prática, com ênfase em sua análise sobre a preparação para avaliar obtida na graduação.

Lakatos e Marconi (2009) destacam várias vantagens e desvantagens da utilização desse instrumento investigativo. Entre as vantagens, pudemos vivenciar a flexibilidade permitida ao investigador, no sentido de poder esclarecer melhor com o entrevistado perguntas e respostas; garantindo a compreensão de ambas as partes; a oportunidade de observar reações, como gestos, frente a alguns assuntos abordados nas perguntas; e a possibilidade de obter dados não disponíveis em fontes documentais, mas que possuem teor relevante à pesquisa.

Uma importante característica da entrevista, que privilegiamos no decorrer de sua utilização nesta pesquisa, também foi a de possibilitar a reflexão. Isso porque “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI; ALMEIDA e PRANDINI, 2004, p. 14). Além disso, a entrevista permite ao sujeito informante formular respostas pessoais, tendo a possibilidade de certificar-se e de reafirmar sua postura (LAVILLE; DIONE, 1999).

Nas entrevistas realizadas, o intuito foi o de colher a maior variedade de expressões que pudéssemos. No entanto, o critério de seleção desses professores foi de certo modo aleatório, levando em conta muito mais nossa acessibilidade e a voluntariedade de participação desses educadores, do que uma ou outra característica específica. Isso porque, tínhamos como elemento unificador do grupo pré-selecionado a dedicação à escola pública do Estado do Paraná e a formação em Geografia, maciçamente obtida na mesma instituição, no caso, a UEL.

O fato de estudarmos um grupo de professores formados na Universidade Estadual de Londrina não foi um critério preestabelecido, mas condição decorrente dos resultados que foram sendo obtidos no decorrer da pesquisa.

Portanto, do grupo de 20 professores investigados selecionamos 5 sujeitos possíveis de serem entrevistados, o que totalizou uma amostra de 25%.

Os professores foram contatados e, após sua aceitação de nos fornecer entrevista, local e horários adequados foram definidos. As entrevistas tiveram duração média de 40 minutos.

Os textos resultantes das entrevistas, advindos das transcrições realizadas, deram corpo à primeira versão desses relatos. Em seguida, após diversas leituras realizadas, foi determinante efetuar algumas intervenções no sentido de transpor o texto da linguagem oral (com expressões coloquiais) para a linguagem escrita. Isso significou realizar pequenas alterações relativas a questões gramaticais e retirar dos relatos alguns vícios de fala.

2.3.3 A pesquisa em documentos

É importante destacar que o direcionamento da pesquisa nos encaminhou a investigações em documentos oficiais, por meio do que poderíamos buscar respostas e refletir sobre novas indagações surgidas, mas principalmente, confrontar as informações obtidas dos professores por meio dos questionários e das entrevistas.

Além de realizar entrevistas, outra maneira importante de obter informações em uma pesquisa, de acordo com André (2005, p.53) é a “análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais”.

Nesse sentido, em nossa pesquisa se fez necessário o estudo de documentos legais e administrativos, a saber:

- ✓ Projeto Político Pedagógico (PPP): foram estudados dois, referentes aos períodos de formação da maioria dos professores investigados, tratando-se, no caso, dos documentos que orientaram o curso de licenciatura de Geografia da UEL, no período transcorrido entre 1990 e 2009 (PPP datado de 1991 a vigorar a partir de 1992 e suas deliberações; e de 2004 a vigorar a partir de 2005 e suas deliberações);

- ✓ Ementa das disciplinas de teor pedagógico, indicadas pelos professores como disciplinas formadoras em avaliação da aprendizagem, no curso de licenciatura em Geografia da UEL, nesses períodos;
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ou seja, em cursos de licenciatura, em busca de suas referências à formação para a avaliação da aprendizagem.
- ✓ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 2, relativos à disciplina de Geografia, a fim de verificar as orientações concernentes à avaliação da aprendizagem para esse nível de escolaridade.

Nosso intento foi, com essa análise, abarcar indicadores da relevância dada à formação para a avaliação da aprendizagem nas propostas de formação, assim como, nas orientações relativas ao trabalho do professor da escola pública no que compete à sua ação avaliativa. Dessa maneira, procurávamos esclarecer as influências a nortear o ofício do professor, assim como, estabelecer relações desses documentos com os relatos obtidos diretamente com esses profissionais.

A revisão bibliográfica fundamentou o desenvolvimento dessa pesquisa, a fim de respaldá-la e orientá-la teoricamente.

2.4 A ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento de análise acabou por referenciar a obtenção das informações sobre a formação dos professores, tanto trazidas por eles próprios, quanto indicadas nos documentos referentes ao curso de graduação investigado. Tal análise indicou cada passo a ser seguido no decorrer da investigação, isso porque,

[...] são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem do confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório (ANDRÉ, 2005, p. 55).

Desse modo, a análise, que permeou constantemente o trabalho, tornou-se, de acordo com André (2005, p. 54), “mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.”

Como resultado desse exercício, conseguimos um encaminhamento mais seguro na identificação dos elementos necessários ao desenvolvimento do nosso estudo, destacando os pontos relevantes, as prioridades e as convergências que as informações levantadas nos suscitaram, podendo dessa forma, de acordo com ANDRÉ (2005), construir as seguintes categorias descritivas:

- ✓ Concepções dos professores relativas à avaliação da aprendizagem, crenças e posturas aparentes no discurso docente;
- ✓ Relações existentes entre a formação e a atuação, a vivência da avaliação como agente formativo.

Tais categorias são abordadas pormenorizadamente nos Capítulos 4 e 5. Essas categorias foram elaboradas a partir dos seguintes procedimentos: inicialmente, realizamos leituras sucessivas e análise dos questionários respondidos, em que os professores expressaram suas concepções, crenças e posturas, assim como, expressaram o sentimento de falta em relação à sua formação para subsidiar sua atuação. Procedemos a um registro sistematizado das respostas em um programa de Excel e elaboramos, portanto, uma planilha de registro das informações, por meio da qual pudemos acessar mais facilmente as informações e a partir delas elaborar quadros de confronto entre os dados

obtidos em diferentes fontes. Esse procedimento também nos auxiliou na elaboração de gráficos representativos de algumas informações obtidas.

Os textos das respostas dissertativas do questionário e os das entrevistas foram lidos atentamente e, deles também foram sintetizadas as ideias principais, que puderam ser agrupadas, quando congruentes a outras, e destacadas, quando enfatizavam um aspecto singular, trabalho constantemente balizado pelo confronto com os referenciais teóricos da pesquisa.

3. FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Podemos dizer que há formação quando há obra do pensamento e que há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão, da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Marilena Chauí (2003)

Interrogar, refletir e analisar criticamente a formação de professores constitui um exercício de suma importância frente aos problemas e desafios da educação. Além disso, como profissionais da educação, temos o compromisso de tratar das nossas inquietações, externar nossos questionamentos e debatê-los com nossos pares, à luz da teoria, em busca de soluções, pois, de acordo com Gauthier (*et al*, 1998), as reflexões sobre o ensino têm ocorrido de maneira tardia.

Essa reflexão também se legitima pela relevância que a formação de professores possui em relação à produção e reprodução de conhecimentos, de valores e de opiniões, no desenvolvimento de atores, ou seja, dos sujeitos da prática de ensino.

Esses sujeitos estão intrinsecamente envolvidos nas ações de ensinar e aprender, mas principalmente, de aprender a ensinar e de fazer desse aprendizado uma prática docente mais coerente com os objetivos educacionais. Assim, preparar indivíduos para alcançar tais objetivos de maneira alinhada ao significado da docência, que, de acordo com Isaia (2006), ultrapassa os limites da técnica, pois perpassa conhecimento, interesses pessoais, sentimentos, valores e ética, revela a complexidade desse trabalho.

Entendemos que a preparação do professor não se encerra na conclusão de sua formação inicial, ao contrário, é no cumprimento dessa etapa do processo de formação do profissional docente que muito de suas bases são estruturadas, pois são esses saberes que deverão estabelecer a articulação necessária com as demais etapas de sua formação.

Isso significa dizer que a formação inicial é embasadora, é estruturante, e, portanto, não podemos deixar de destacar sua relevância, que deve contribuir, de maneira substancial, em relação aos saberes necessários à atuação do professor, saberes que devem direcionar e delinear sua trajetória docente, seja no trabalho com o Ensino Fundamental e Médio, no qual focamos nosso estudo, seja no Ensino Superior.

Os saberes da experiência, aqueles elaborados na prática cotidiana, não serão o foco desse trabalho, mas também não terão papel secundário, visto que não se pode deixar de reconhecer a importância fundamental dos saberes construídos pelos professores em sua atuação. De acordo com Candau (1997), os conhecimentos adquiridos na vivência docente estão no núcleo dos saberes docentes.

Esses saberes, os da vivência profissional, destacados também por Gauthier (*et al* 1998) e Tardiff (2008) vão agregando ao professor outras habilidades tão importantes quanto aquelas obtidas na graduação, desde que sejam conscientemente percebidos, refletidos e concebidos. Nesse sentido, somos sujeitos de nossa formação, porque a formação, segundo Placco (2006), passa pela intencionalidade de cada indivíduo. O que significa dizer que, como sujeitos de nossa formação somos também sujeitos de nossa transformação, assim como, da

realidade em que atuamos, teremos uma formação, por melhor que ela possa nos ser ofertada, resultante e proporcional à intencionalidade com que nos voltamos a ela. Charlot (2005) também nos ampara nessa ideia quando anuncia que “uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende” (CHARLOT, 2005, p.76).

Não podemos deixar de destacar a dinâmica da formação docente relacionada à apropriação e à articulação de saberes teóricos e experienciais e perfazendo algo que está em constante transformação, por vezes em processo de deformação, mas ainda assim, em constante construção. Segundo Veiga (2002, p. 9), a dinâmica da formação de professores pode ser traduzida como “saberes múltiplos que devem ser articulados na prática, no contexto do processo de trabalho docente, na ótica da atividade reflexiva.”

Destarte, como docentes, estamos em contínuo processo de formação, sobretudo de nossas concepções, e, aquela que formamos sobre a docência implica diretamente em nossa prática, pois tem a propriedade de influenciar na definição do professor que definimos ser, principalmente se formadores de novos docentes. De acordo com Isaia (2006), a concepção de docência envolve processos reflexivos e práticas do indivíduo, nunca está pronta e acabada, advém da vivência, de elementos explícitos e implícitos, do senso comum e do conhecimento sistematizado, é algo que está além da dimensão técnica, envolve relações interpessoais e vivências e é permeada de sentidos, sentimentos, de expectativas e de retrospectivas.

Todas essas condições nos permitem afirmar que a concepção de docência se constrói no indivíduo como uma fusão entre algo que é interpessoal,

social e algo que é individualizado, singular. Tal concepção também necessita estar teoricamente embasada, ou seja, constituída de conhecimento, experiência, reflexão e crítica teorizada.

Na atualidade, a concepção de docência que perpassa as instituições de Ensino Superior, entre profissionais da educação, inclusive aqueles responsáveis pela formação de futuros professores, por vezes, desvaloriza a prática docente. Segundo Cunha (2005), tal concepção indica: que essa prática advém de um dom pessoal, assim, desprestigia e desvaloriza o conhecimento didático-pedagógico necessário para uma atuação competente; que a docência pertence ao universo feminino, “uma vocação natural das mulheres” (CUNHA, 2005, p. 73), pouco dialogando com as estruturas científicas das áreas do conhecimento; e que a docência pode estar pautada na prática docente enquanto reprodução, muitas vezes, não reflexiva, de posturas e estratégias fortemente presentes na trajetória do professor formador.

Contudo, a concepção de docência no professor também é algo em formação, é parte da estruturação de sua identidade enquanto profissional; é marcada pela influência da cotidianidade do seu trabalho e balizada também por aspectos pessoais⁸, pois não há como dissociar o aspecto profissional e pessoal em um professor (ISAIA, 2006). Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 7) coloca que “hoje

⁸ A formação é um tipo de relação estabelecida entre o indivíduo e o saber, que segundo Charlot (2000) também remete à dimensão da identidade, visto que leva em conta suas referências, suas experiências, suas concepções e suas expectativas. Essa relação do sujeito (indivíduo) e a coletividade (sociedade) são trabalhadas aprofundadamente em obras como: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000; ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”, tal como a profissão de professor.

Além da concepção de docência, outros aspectos subjazem aos processos de formação de professores, tais como:

- ✓ políticas educacionais alicerçadas na lógica do controle e da centralização por meio de avaliações externas, de certa forma, têm conduzido os projetos político-pedagógicos e pautado o nível de qualidade das instituições de Ensino Superior. Essas políticas também têm determinado mecanismos de auto-gestão dessas instituições (CUNHA, 2005), no sentido de imputar a elas, sob a égide da autonomia, as responsabilidades sociais, antes do Estado.
- ✓ instituições que implantam uma visão administrativa empresarial que busca, acima de tudo, produtividade e resultados lucrativos. Regulam essa administração por meio de *rankings*, suplantando, assim, a qualidade do ensino.

Esses aspectos tendem a influenciar os cursos de formação docente, minimizando a importância dos conhecimentos pedagógicos e valorizando cada vez mais os conhecimentos técnicos.

Essa cultura de privilegiar os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos se instala, não apenas nos

cursos voltados à formação de professores universitários, mas nos cursos de licenciatura, nos quais são preparados os docentes que vão atuar na educação básica.

Esse panorama é reafirmado pela caracterização da ação docente nas instituições de Ensino Superior, por duas vertentes principais: a da investigação e a da docência (CUNHA, 2005).

A vertente da investigação requer um profissional produtivo, envolvido em projetos de pesquisa que resultem em financiamentos, criação e patenteamento de novos produtos. Os docentes que se dedicam a essa vertente, portanto, acabam por desfrutar de um elevado prestígio, que também é atribuído à instituição, e esta, por sua vez, tem estimulado cada vez mais esse componente da atuação docente.

Por outro lado, os professores que se dedicam à vertente da docência, a manter-se em sala de aula, engajados nas tarefas de ensinar a aprender, aprendendo a ensinar (também ao ensinar), de socialização do conhecimento, entre tantas ações que envolvem essa área de atuação docente, experimenta o baixo prestígio, porque passa a ser considerado um profissional que não produz intelectualmente.

Nesse sentido, podemos levantar a possibilidade de relação que esse panorama pode estabelecer com a manutenção da qualidade da formação de professores, pois, desde o momento de sua preparação inicial, tais profissionais entram em contato com uma realidade que já vem desestimulá-los a uma carreira dedicada à docência.

Diante desse panorama, vislumbra-se uma supervalorização dos conhecimentos específicos por muitos professores (PIMENTA, 1999), assim como pelas instituições que os formam, visto que:

[...] vários programas de formação inicial limitam-se a criar um vínculo entre os saberes universitários e os programas escolares, o que não é inútil, porém ocupa um grande espaço no currículo, em detrimento de saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas. (PERRENOUD, 2002, p. 21).

Para se ter uma noção mais concreta dessa disparidade, no caso do curso que é foco do nosso estudo, investigamos a relevância das disciplinas didático-pedagógicas tomando como base o Projeto Pedagógico, a grade curricular e as ementas das disciplinas do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), nos quais a maioria dos professores investigados foram formados e sobre o qual tecemos comentários posteriormente⁹.

Um dos fatores a corroborar com essa situação de disparidade, resultante de todo o panorama complexo que envolve as instituições de Ensino Superior, além da tendência a uma formação mais técnica, é a de uma preparação cada vez mais aligeirada do professor, com o encurtamento da formação, que reduz o conhecimento a um mero conjunto de informações, o que tem dirigido a um grau de desmerecimento a colocação do mestre enquanto profissional, relegando-o a um simples transmissor de informações e produtor de resultados.

Essa configuração é resultado dos atuais mecanismos que tem orientado muitas instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou privadas, que, por sua vez, têm tratado de maneira fragmentada um processo que é múltiplo por

⁹ Essa análise consta do capítulo 4 – A formação para o ensino de Geografia.

excelência. Isso significa dizer que a formação para a docência tem se caracterizado pela forma desarticulada como tem preparado indivíduos que devem compreender e conceber de maneira integrada a teoria que baliza a prática.

3.1 O DESAFIO DE FORMAR PARA A DOCÊNCIA

O professor figura como o principal “elo” entre a escola, o saber e os alunos (GAUTHIER *et al*, 1998). Essa é uma das principais razões pelas quais, em discussões sobre temáticas que envolvem a educação, principalmente aquelas voltadas para a docência, muitas críticas e apontamentos tenham como alvo principal o professor, sua ação, seu ofício, sua formação.

No entanto, tratar dessa conjuntura, que envolve a formação de professores e a profissão docente, perpassa indiscutivelmente um ponto-chave, que consiste em caracterizar quais são os saberes necessários à docência, ou seja, caracterizar:

[...] a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério e que poderão, eventualmente, ser incorporados aos programas de formação de professores GAUTHIER *et al*, 1998, p. 14)

Portanto, faz-se necessário, neste momento, voltar nosso olhar para esses saberes, deixar claro quais são e qual a importância dessas competências e habilidades que embasam a ação docente, também chamados de saberes docentes (TARDIF, 2008), de repertório de conhecimentos ou saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al*, 1998), de competências para ensinar (PERRENOUD, 2002), de saberes da docência (PIMENTA, 1999).

Envolto no que Gauthier (*et al*, 1998) chama de “cegueira conceitual”, o ofício da docência vem ocorrendo ininterruptamente, sem se dar conta plenamente dos saberes que requer, envolve, concebe, visto que, ao longo desse tempo perpassado por tão intensa transformação da sociedade, pensou-se tão equivocadamente sobre os saberes que seriam necessários à prática do ensino.

Concepções equivocadas e simplistas têm origem em épocas passadas, mas persistem na atualidade, tais como a de que para ensinar, basta saber e transmitir o conteúdo, ter talento para ensinar, usar o bom senso e seguir a intuição, ter experiência e ter cultura (GAUTHIER *et al*, 1998).

Compreender o saber docente sob esse viés, implica em simplesmente deixá-lo reduzido ao saber específico da disciplina que se ministra, visto que seria dispensável um saber pedagógico teoricamente embasado. Refuta-se, dessa forma, a necessidade de um conhecimento que sirva de base à ação docente.

A competência docente vai além de apenas bom senso, intuição e talento pessoal. Requer conceitos absolutamente relativos, ou seja, em constante relação com o mundo e outros saberes, assim como plurais, com enfoques diversificados, além de conhecimentos teóricos embasadores e estruturantes, que respaldem o fazer do professor.

O saber que respalda a ação docente não é único, mas são vários (TARDIFF, 2008; GAUTHIER *et al*, 1998), e envolvem tanto os saberes adquiridos em cursos de formação quanto os saberes adquiridos na prática.

Para Tardiff (2008), o saber docente é formado pelos saberes da formação profissional, obtidos nas escolas normais e nas faculdades; por saberes disciplinares, próprios de um campo do conhecimento, dispostos nas universidades como disciplinas; por saberes curriculares, categorizados em objetivos, conteúdos e métodos; e pelos saberes experienciais, desenvolvidos no trabalho cotidiano. Portanto, concebe o saber docente como um saber plural, “formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIFF, 2008, p. 36).

Segundo Gauthier (*et al*, 1998), os saberes necessários para o ensino são:

- ✓ o saber disciplinar (a matéria), os saberes das diferentes áreas do conhecimento, produzidos por cientistas e pesquisadores, a respeito do mundo;
- ✓ o saber curricular (o programa), são os saberes transpostos para a realidade escolar, formando um *corpus*, o programa, que o professor necessita conhecer;
- ✓ o saber das ciências da educação, adquirido pelo indivíduo tanto em sua formação quanto em sua prática sobre o que é específico do trabalho escolar, como carga horária, conselho escolar, entre outros;
- ✓ o saber da tradição pedagógica internalizado no indivíduo desde que frequenta o ambiente escolar, mesmo antes de dedicar-se à formação para a profissão de professor, que

impõe forte influência, tanto positiva quanto negativa, ainda que passe pela interferência do saber da experiência e do saber da ação pedagógica;

- ✓ o saber experiencial, adquirido em sua vivência profissional e que deve orientar a rotina de professor;
- ✓ o saber da ação pedagógica, saberes adquiridos pela prática e validados por pesquisas, ou seja, conhecimentos gerados pela ação docente e reconhecidos e utilizados por outros professores.

Para esse autor, o conjunto dos saberes necessários, que embasam ou são inerentes ao trabalho docente, pode ser categorizado em sentido muito amplo, tradicionalmente chamado por pesquisadores anglo-saxões de *knowledge base*, englobando todos os saberes do docente, relativos aos conteúdos, à experiência, às crianças, ao programa, ao gerenciamento da classe, sobre si mesmo, sobre cultura geral entre outros, chamado de reservatório de saberes. Esse conjunto de saberes também pode ser categorizado em sentido restrito, mais utilizado e denominado por esse autor como repertório de conhecimentos ou saberes da ação pedagógica, reunindo saberes relativos ao gerenciamento da sala de aula e dos conteúdos.

Para Perrenoud (2002), um professor deve reunir conhecimento e habilidade para organizar uma pedagogia construtivista, garantir o sentido dos saberes, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos de formação, assim como, ser possuidor de postura e prática reflexiva e de implicação crítica.

Segundo esse autor, as competências, entendidas como “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos” (PERRENOUD, 2002, p.19), estão relacionadas não apenas à identificação de situações da realidade, mas a habilidades que permitam ao professor ultrapassar obstáculos, vencer desafios, ressignificar a escola para o aluno. Nesse sentido, a formação inicial não dá conta de garantir a construção de todos esses recursos e seus usos, mas deve embasar o profissional do ensino com os recursos cognitivos, bem como, instrumentalizá-los em seu uso, sejam eles “saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Com base nessa multiplicidade de colocações sobre os saberes docentes, há algo de essencial que pode ser sintetizado: o preparo do professor deve ser múltiplo, não pode se apoiar em apenas um ou outro saber, e sua formação é contínua em sua prática.

Tal síntese nos remete à complexidade da elaboração desses saberes, assim como, à multiplicidade das ações e decisões docentes presentes no dia a dia escolar. Também nos impele a refletir sobre a pertinência daqueles saberes que embasam a prática avaliativa do professor, assim como, sobre a relevância com que essa preparação do docente para avaliar a aprendizagem de seus alunos tem ocorrido.

Ao tratar dos saberes docentes estruturantes da profissão de professor, muitas vezes, espera-se ir ao encontro de uma série de indicações de ações, que se traduzam em um leque de soluções para as mais diferentes situações

de ensino, de receitas ou de técnicas de como ensinar, principalmente, de como ensinar a ensinar. E, no caso da avaliação da aprendizagem, isso é ainda mais comum.

Faz-se necessário um afastamento das concepções de que esses saberes são um “receituário” de soluções que devem instruir o fazer do professor. Muitos pesquisadores, dentre os quais podemos destacar Gauthier (1998), Tardiff (2008), Perrenoud (1999), Pimenta (1999), e Paulo Freire (2001b), que se dedicam (ou se dedicaram) ao estudo dos saberes docentes, e que, mesmo em suas diferentes abordagens, têm em comum a preocupação com a formação do professor, as competências profissionais necessárias ao ensino, a evolução da carreira docente, indicam, em seus estudos, a necessidade de determinar uma base de conhecimento do professor, um referencial que possa subsidiar sua formação e apoiá-lo em seu trabalho cotidiano.

Atualmente, nos cursos de formação para professor, em geral, os indivíduos são preparados por uma massa teórica, subsidiada por pouca prática. Essa pouca prática é anunciada por muitos professores, mas também pode ser observada na desproporção entre a carga horária atribuída para as matérias específicas, de teor filosófico científico com 55,4 % da carga horária, as matérias de teor metodológico e instrumental com 14,5% da carga horária, e as matérias de teor profissionalizante, que tencionam para o licenciado o domínio do conceito e da postura ética e política, por meio de estágios e disciplinas pedagógicas com 30,1 % da carga horária (LONDRINA, 2005), do curso de Licenciatura em Geografia da UEL.

Esse panorama se diferencia da formação de outros profissionais como, por exemplo, em cursos da área de saúde, que oferecem formações pautadas em situações-problema, por meio das quais são disparadas necessidades que vão levar a uma formação significativa, em que teoria e prática são mais integradas, porque contextualizadas na realidade em que se vai atuar.

No caso da formação de professores, algo semelhante ao que acontece na área da saúde estaria próximo de atender às demandas de preparação de profissionais para a docência — área de atuação tão suscetível a variáveis, quanto a área da saúde, pois ambas lidam com seres humanos e interferem, muitas vezes, diretamente, na orientação de suas vidas. A falta dessa articulação entre teoria e prática pode tornar essa formação, segundo Perrenoud (2002), pautada em uma teoria para aprovação e em um estágio para sobreviver na profissão.

No entanto, o preparo para atuar na docência deve ter como objetivo muito mais que apenas sobreviver na profissão, que cumprir o protocolo sem dar o devido subsídio teórico e a visão da prática como elementos embasadores e devidamente articulados, para que a formação se desenvolva.

Voltamos nossa atenção, nesse momento, ao preparo dos professores formadores, nas condições em que muitos deles estão inseridos, nas realidades peculiares de cada instituição, que, muitas vezes, propiciam uma formação por repetição, ao contrário de formar novos docentes com bases fundamentadas no conhecimento teórico, no exercício da prática teoricamente estruturada, a partir da qual novos instrumentos e estratégias podem ser elaborados, vivenciados, transformados. Esse tipo de formação é caracterizado por Vasconcellos (2005, p. 6), como uma “situação de falta de preparo [que] pode muitas vezes reduzir

o fazer docente a uma interiorização de formas miméticas de atuação observadas durante os anos como aluno de graduação”, e pode ter como consequência o desenrolar do que podemos descrever como uma “cadeia” de formação, na qual indivíduos vão sendo sucessivamente preparados dessa maneira reducionista e frágil.

Os futuros professores trazem consigo noções preliminares do que é ser professor, trazem “os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar” (PIMENTA, 1999, p. 20). Faz parte da vivência e da percepção de cada um de nós, em algum momento de nossa experiência docente, o fato de reproduzirmos, da mesma maneira ou de forma muito aproximada, as abordagens e ações de ensino utilizadas por mestres que fizeram parte de nossas experiências escolares, seja de formação básica ou do magistério. Esses efeitos de reprodução, muitas vezes inconscientes, revelam com qual intensidade o agir de cada um de nós, seja ele positivo ou negativo, pode impregnar-se ao fazer dos alunos, principalmente, se futuros professores.

Portanto, é necessário deixar claro a intensidade da influência do professor, em qualquer nível de escolaridade, mas para o foco dessa pesquisa, a do docente formador de futuros professores nos cursos de licenciatura e daquele que acolhe o aluno estagiário em sua sala de aula. Esses profissionais também devem estar alinhados aos objetivos da formação e dos referenciais de saberes e competências a serem desenvolvidos com os futuros professores.

A realidade que se tem verificado em relação a essa questão é, segundo Borba (2006, p. 205) a de que “a maioria dos professores do Ensino Superior não teve a possibilidade de se apropriar de saberes e habilidades

referentes à docência”. Ou seja, muitos docentes, que atuam na formação de outros profissionais, e esse fato é mais tocante quando se trata daqueles que atuam na formação de futuros professores, não se encontram devidamente preparados para tanto.

Essa realidade também pode ser exemplificada com os resultados revelados na tese de doutorado da Prof^a. Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP em 2005, na qual as informações coletadas com professores da Universidade Estadual de Londrina indicam, como percepção dos próprios docentes, pontos problemáticos na formação do professor universitário. Entre eles, no que tange ao foco de nossa pesquisa, destacam-se as questões de carência de formação pedagógica e a supervalorização das notas em relação ao processo de ensino/aprendizagem, o que está explícito na pesquisa mencionada como uma tradução das dificuldades dos professores em lidar com as questões de avaliação da aprendizagem. Segundo Vasconcellos (2005, p. 140):

A percepção desta questão como um problema de ensino pode indicar-nos que muitos docentes são sensíveis à maneira distorcida de organização de nosso ensino, fazendo com que a burocracia, a classificação, a aprovação, o diploma sejam mais importantes do que o crescimento intelectual e o avanço verdadeiro do conhecimento. A questão, tantas vezes já debatida na área educacional, a respeito dos problemas relativos à avaliação e organização do trabalho pedagógico nas escolas, é percebida pelos docentes como algo nocivo ao ensino na universidade.

E, vindo ao encontro da pertinência da pesquisa que ora realizamos, no intuito de levantar a bandeira da necessidade de rever aspectos pedagógicos no que tange a formação para a prática avaliativa, Vasconcellos (2005, p. 140), também afirma:

A simples percepção do problema pode ser considerada como um bom começo, quando se pensa na proposta de reorganização do trabalho pedagógico na universidade e pode, portanto, ser um grande tema a ser discutido na formação de docentes universitários. [...] Mas o problema, percebido pelos docentes, exige ainda muito investimento, em cursos, esclarecimentos, aprofundamento de conhecimento, mudança de posturas e de concepções, tanto por parte de docentes como das próprias instituições de ensino. Aprofundamento de conhecimento e com consequente mudança de postura no campo da avaliação, deve, sem dúvida, fazer parte da formação de todo professor universitário.

Nos cursos de licenciatura, assim como, nos de pós-graduação *stricto sensu*, a disciplina curricular, geralmente, encarregada de trabalhar com a formação pedagógica dos futuros professores é a Didática, seja geral ou específica. Isso não significa dizer que outras áreas do conhecimento não tenham se aprofundado nas questões relativas à formação pedagógica.

A Didática, enquanto campo de conhecimento, possui uma trajetória histórica conturbada e multifacetada, em consequência de cada contexto político e socioeconômico vigente em nosso país (ANDRÉ e OLIVEIRA, 1997)¹⁰.

Isso porque, historicamente, desde a “Didática Magna” de Comênio (1592–1670), que data do século XVII, até o princípio do século XIX, a área da Didática esteve preocupada com as finalidades da educação, do ensino e com os conteúdos culturais a serem dominados pelos seres humanos (ANDRÉ e OLIVEIRA, 1997). Nesse sentido Comênio registra em sua obra a necessidade de que

nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes [...] Todos aqueles, porém, que estão no mundo não só

¹⁰ Essa trajetória é detalhada em trabalhos como: GARCIA, M. M. A. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papirus, 1994; VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1988; OLIVEIRA, M. R. N. S. de. “A didática e seu objeto de estudo”. **Educação em Revista**, n. 8. Belo Horizonte, dez. 1988. p. 36-41; CANDAU, Vera M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 3 ed. Petrópolis, Vozes:1990.

como espectadores, mas como atores, devem aprender e conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão (2002, p.95).

A partir de então, observou-se um distanciamento desse objetivo e, tais preocupações foram sendo desvinculadas da finalidade de ensinar e se voltando para os métodos e técnicas de ensino, para a partir da metade do século XX, verterem no sentido da busca de novas concepções e buscar novas alternativas para o ensino.

A trajetória de desconstrução e reconstrução da Didática passou pela defesa da neutralidade científica e pedagógica, o que vai resultou em um panorama desarticulado entre conceitos, orientações teóricas e contexto social em que essa área do conhecimento esteve situada.

Admitiu-se, então, a limitação epistemológica do saber didático e direcionou-se em busca de uma didática que reconhecesse sua multidimensionalidade e a necessidade de contextualização na prática, ou seja, que reconhecesse a necessidade da relação desta com a teoria, à qual deu-se o nome de Didática Fundamental (CANDAU, 1990; 1997).

No entanto, após essa trajetória conturbada e multifacetada, em meio a importantes práticas de ensino de Didática, ainda verifica-se a reprodução de posturas arraigadas às técnicas de ensinar. Em muitos cursos de formação docente, os professores organizam sua disciplina baseada em uma Didática instrumental, caracterizada por “um conjunto de procedimentos e técnicas que o professor deve dominar para promover um ensino eficiente” (CANDAU, 1997, p. 74). Desse mesmo

modo, também os alunos, futuros professores, procuram avidamente por esse tipo de receituário.

É necessário superar tal concepção, defendendo-se, de acordo com André e Oliveira (1997, p. 14):

[...] a posição de que, mais do que ensinar e planejar, orientar e avaliar a aprendizagem, tendo por base modelos ou princípios importados de outras áreas do saber, ou construídos no interior da teoria didática, a disciplina deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores-alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz; dessa problematização, deve-se buscar respostas ou novas perguntas às questões postas, para o que se recorre ao universo das sistematizações teóricas na área.

Fica clara, nesse sentido, a superação que se deseja da perspectiva meramente instrumental da Didática, visto que:

[...] o caráter multidimensional e contextualizado da Didática exige que ela seja continuamente repensada à luz dos novos desafios que a sociedade e a educação apresentam para a construção da democracia e de uma cidadania plena, consciente e crítica (CANDAU, 1997, p. 94).

Necessitamos, em nossos cursos de formação docente, de um afastamento do preparo instrumental e técnico dos futuros professores. Nesse sentido, espera-se dos cursos de licenciatura, conforme nos apoia Pimenta (1999):

[...] que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Ainda de acordo com Pimenta (1999), mais do que isso, necessitamos ressignificar os processos formativos reconsiderando os saberes docentes necessários ao profissional do ensino, revendo entre eles o tocante à

avaliação da aprendizagem, de modo que não estejamos mais com metas de “habilitar legalmente”, mas realmente formar, construir um profissional da educação.

4. A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

O diálogo existente entre o pensar pedagógico e o saber geográfico permite afirmar que o aluno vai para a escola e aprende a ler, escrever e contar, o que se ensina com mais competência; no entanto o que menos se ensina é a ler o mundo.

E é no ensinar a fazer a leitura do mundo e, portanto, no como ocorre esse processo de aprendizagem que se poderia retirar da Geografia esse rótulo de matéria decorativa.

Sonia Castellar, 2005

Durante muito tempo a Geografia não teve sua importância atrelada à vivência, não teve reconhecida sua integração à realidade das pessoas e, por conta disso, não se valorizou o fato de que, por meio desses conhecimentos, torna-se possível “ler o mundo”, ou seja, compreender cada vez mais e melhor o mundo em que vivemos.

Há que se levar em conta que a Geografia é uma ciência múltipla, que abre possibilidades de análises, porque se utiliza do conhecimento de outras áreas para auxiliar na compreensão das proeminências e das minúcias do que se observa no espaço geográfico, do que se revela explicitamente ou se apresenta de maneira simbólica nos fenômenos sociais, naturais e em suas repercussões.

Desconhecer tais fundamentos dessa ciência deveu-se, em grande parte, à concepção difundida, durante muito tempo, de que o conhecimento geográfico se resumia a algo decorativo, que devia ser memorizado, visto como apenas informativo.

A trajetória da Geografia foi marcada por avanços e retrocessos. Em nosso estudo, tratamos de analisá-la a partir do início do século XX, quando, no

Brasil, foram criados os primórdios do ensino superior nessa área, com o Curso Livre de Geografia Superior, fundado em 1926, por Carlos Miguel Delgado de Carvalho¹¹ (1884-1980) e Everardo Adolpho Backheuser¹² (1879-1951).

Ainda que possuísem formações diversas, esses professores contribuíram para uma superação da característica mnemônica, aquém até mesmo de ser simplesmente descritiva, e detida em nomenclaturas, que dominava a Geografia nesse momento histórico (VLACH, 2004).

Até então, os conhecimentos geográficos ensinados nos estabelecimentos educacionais existentes no Brasil não estavam organizados em disciplina escolar específica, e os professores que ministravam a Geografia não tinham formação adequada para tanto. Lourenço Filho (1993 *apud* ROCHA, 2000, p. 131), ao comentar o ensino de Geografia, descreve que:

Realmente Geografia era “feudo” do bacharel em Direito ou do cidadão curioso que gostava de ‘pedras’ [...] e que pensava em formar museus de curiosidade da Terra, inclusive porque gostava de olhar os astros [...] Assim, na primeira série do ginásio estudava-se cosmografia: o que é planeta, o sistema solar etc. [...] O conjunto do corpo docente desse período não era bem formado, mas havia excelentes professores autodidatas. Apenas eles constituíam as exceções. Mas as coisas não devem funcionar à base de exceções, mas sim de regras.

Essa realidade começou a mudar assim que passaram a funcionar os primeiros cursos de formação de professores de Geografia no Brasil (ROCHA, 2000).

¹¹Formado em cursos superiores na área de Letras e Ciência Política na França, Direito na Suíça e Economia e Política na Grã-Bretanha.

¹² Formado em Engenharia e professor catedrático de mineralogia e geologia da Escola Politécnica do Rio de Janeiro entre 1914 e 1925.

Na década de 1930, a Geografia passou a figurar formalmente como curso de formação em nível superior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

É importante destacar que, no período que transcorreu entre o final do século XIX e meados do século XX, levantou-se a questão da formação da nação brasileira, suscitada a partir da criação da República em 1889, quando “a maior parte dos líderes políticos e intelectuais, independentemente de suas concepções e projetos políticos para o Estado brasileiro, entendia que a educação do povo era a única alternativa para a realização desse amplo e complexo processo” (VLACH, 2004, p. 195). Nesse contexto, a Geografia foi considerada ferramenta útil e poderosa para tanto.

Nesse sentido, procurou-se dar à Geografia ensinada uma valorização dos conteúdos voltados ao território (seus componentes, extensão, riquezas naturais), forjando a intenção nacionalista dos grupos dominantes do país.

No final da década de 1960, o então governo de ditadura militar (1964-1985), implantou ampla reforma no sistema educacional brasileiro, que desencadeou uma intensa desvalorização e, por conseguinte, uma depreciação da atividade docente. Vesentini (2004) complementa a definição desse panorama, explicando que, desde então:

[...] e infelizmente, até hoje – o professor da escola fundamental e média no Brasil tem sido, reiteradamente, visto como um generalista incompetente [...] algo que, lamentavelmente, até alguns professores repetem, como alguém que ganha pouco porque não trabalha ou não exerce uma atividade de fato importante (VESENTINI, 2004, p. 236).

Ainda de acordo com Vesentini (2004), tal cenário se fundamenta nas concepções que prevalecem na sociedade em que vivemos, visto que a escola e os professores têm o valor dado diretamente pela cultura e pelas prioridades que nela vigoram.

Nesse sentido, nas décadas de 1960 e 1970, a Geografia tornou-se genérica e descritiva, por força do momento político vivido pelo país com a administração militar. Para reforçar esse quadro, criou-se a disciplina de Estudos Sociais, que veio compor o currículo das universidades e da escola básica, unindo e diluindo as disciplinas de Geografia e de História, com o intuito de enfraquecê-las enquanto ciências politizadoras.

De acordo com Conti (1976, *apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 60):

[...] a licenciatura em Geografia e História, obtida com tanto sacrifício na universidade, estava perdendo seu significado [...] os Estudos Sociais apresentavam um conteúdo difuso e mal determinado, não se sabendo se se tratava de uma área de estudo ou de uma disciplina escolar, ora aparecendo como sinônimo de Geografia humana, ora usurpando o lugar das Ciências Sociais ou da História ou pretendendo impor-se como uma espécie de aglutinação de todas as ciências humanas.

Foi a partir da década de 1970, quando teve início o processo de redemocratização do Estado brasileiro, que diversos movimentos sociais reivindicaram, entre outras medidas de superação do momento vivido, a extinção da disciplina de Estudos Sociais, sobretudo, devido ao esvaziamento da Geografia e da História e à progressiva carência dos alunos relativa aos saberes que propagam (VESENTINI, 2002). No entanto, “suas sequelas ainda hoje são sentidas no interior das escolas brasileiras” (ROCHA, 2000, p.135).

De acordo com Seabra (1981, *apud* PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 65):

[...] a formação polivalente de professores que recebiam um verniz das diferentes disciplinas, História e Geografia, sem que tivessem, durante o processo de formação, uma reflexão profunda sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos de cada disciplina. [...] retirava-se da relação entre ensinar e aprender sua propriedade fundamental, ou seja, preparar o sujeito para estar no mundo, para agir no mundo e participar da construção da realidade social presente e futura.

Desse modo, tais reivindicações culminaram em uma vertente de visão mais crítica sobre a Geografia, de acordo com Vesentini (2004, p. 220) “o ensino tradicional da Geografia – mnemônico e descritivo [...] não tem lugar na escola do século XXI”, ainda que saibamos da coexistência de diferentes linhas de estudo e prática de ensino de Geografia na atualidade.

Passado o período de redemocratização do país, a partir da década de 1980, encontra-se inalterada e é contínua a corrente de desvalorização da profissão docente, principalmente, no tocante ao ensino básico. Essa é uma realidade concretamente presente na carreira do professor de Geografia, visto que a disciplina passou, inclusive, por uma diminuição em sua carga horária, o que ocasionou certo desprestígio da Geografia e de seu professor, na escola e diante da sociedade, por conseguinte.

Segundo Kaecher (2002) houve uma redução no movimento de renovação da ciência geográfica, devido, segundo sua hipótese, à queda do socialismo real no mundo (URSS e Europa oriental), sistema que movia os grupos mais ativistas, renovadores, assim como, o tom extremamente político abraçado na formação pós-governo militar em combate à neutralidade imposta neste período. Segundo esse autor, “ressaltar a importância do ‘político’ na Geografia – para

romper com a neutralidade anterior – empobreceu um pouco a formação mais ‘técnica’, acadêmica, que é muito importante”. Nesse sentido, reitera: “Temos de superar essa limitação de formação. Não basta ser um militante competente. Aliás, não seremos competentes sem uma sólida (não confundir com cristalizada) formação geográfica” (KAECHER, 2002, p. 223-224).

Enfrenta-se, ainda, a problemática de estimular nesses futuros professores a dedicação a essa carreira, visto que, o empenho, se falarmos em termos de investimento e prestígio, das instituições de ensino superior tem sido tanto maior para os cursos de formação de pesquisadores do que para os cursos de licenciatura.

Além de formar bons professores, o que para Kaecher (2002) essa deve ser uma conquista, visto que, muitos licenciados, inclusive demoram a perceber que “para serem bons professores não basta...saber Geografia (e muitos formados sabem pouco). É preciso saber ensiná-la. O que não é nada simples” (KAECHER, 2002, p.224).

Nesse sentido, para Vesentini (2002), têm-se preparado sobretudo técnicos, minimizando a vertente da docência, característica que vem empobrecendo a formação do graduando. Nesse sentido, o autor afirma que “o curso de Geografia não deveria enfatizar essa diferença entre bacharelado e licenciatura e muito menos subestimar a formação do professor” (VESENTINI, 2002, p. 239).

Reafirmamos, portanto, que os cursos de formação e o perfil dos professores formados estão intrinsecamente relacionados à cultura e às prerrogativas da sociedade na qual estão inseridos, além de como se pensa a Geografia e o que se quer ensinar, ao ensinar Geografia. É necessário conhecer e

construir com os alunos noções e conceitos relativos às categorias centrais dessa ciência, que tem como principal objeto de estudo o espaço geográfico, sua organização, suas territorialidades, as relações sociais e naturais impressas nas paisagens. No entanto, de acordo com Cavalcanti (1998):

Sem querer negar a importância desses objetivos para o estudo da Geografia (conhecer o mundo em que vivem, localizarem alguns pontos nesse mundo, representá-lo linguisticamente e graficamente), é preciso acrescentar que sua função não se resume a eles. Tais motivos são apontados porque é próprio do cotidiano imediato, fazer juízos provisórios. Mas é necessário não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia, que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas [...] (CAVALCANTI, 1998, p.128).

E, nas condições apresentadas pela atual sociedade em que vivemos, o que verificamos é uma tendência de formação da docência cada vez mais aligeirada e esvaziada, aspecto que requer transformação.

4.1 O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UEL

Nosso estudo volta-se, nesse momento, para a análise e reflexão sobre a realidade do curso de Licenciatura em Geografia da UEL, lócus de formação da maior parte dos professores participantes desta pesquisa.

A trajetória do curso de Geografia, no município de Londrina, teve início na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1958, pelo Decreto Federal n. 43.143, de 3 de fevereiro de 1958. Obteve reconhecimento em 6 de outubro de 1960, por meio do Decreto Federal n. 49.061. Somente no ano de 1972 passou a constituir um dos cursos da Universidade Estadual de Londrina.

Em meados da década de 1970, passou por uma interrupção de seus trabalhos, visto que não havia número de alunos suficiente para manter o curso em funcionamento. Essa suspensão foi atribuída à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71, que, então, regulamentava o ensino no Brasil e orientava a reunião do ensino de Geografia, História e Educação Moral e Cívica, na área de conhecimento intitulada Estudos Sociais.

O curso retomou suas atividades na segunda metade de 1980 e, atualmente, oferta duas turmas anualmente, uma no período matutino e outra no período noturno, com 40 vagas em cada uma delas, com opções de formação em bacharelado e licenciatura.

É importante destacarmos, nesse momento, as pretensões do curso com relação ao professor a ser formado. Portanto destacamos, a seguir, o perfil do profissional e os objetivos do curso apresentados para a Licenciatura.

Perfil do concluinte

O Curso visa à formação de profissionais que, ao longo de sua formação, independentemente da habilitação escolhida, sejam capazes de: Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao espaço socialmente produzido; Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico; Dominar técnicas de laboratório relativas à aplicação de conhecimentos geográficos; Propor, elaborar e desenvolver

projetos de naturezas diversas relativas ao conhecimento geográfico; Propor e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica; Identificar e discutir as diferentes escalas em Geografia; Selecionar a linguagem científica adequada para o tratamento e análise da informação geográfica com ênfase na elaboração de mapeamentos; Atuar como professor em conformidade com a legislação vigente (LONDRINA, 2005).

Licenciado em Geografia

Deseja-se que o licenciado seja capaz de:

- Atuar como professor nos diferentes níveis de ensino;
- Discutir as diferentes teorias de ensino aprendizagem e respectivas propostas metodológicas;
- Analisar, discutir e interagir na gestão da escola e da educação;
- Desenvolver ações de planejamento e avaliação do processo pedagógico;
- Discutir a ciência geográfica, seu método e suas implicações na aprendizagem de seus conteúdos nas diferentes situações de ensino;
- Analisar material didático disponível para o ensino de Geografia;
- Elaborar material didático;
- Realizar pesquisas sobre o ensino de Geografia;
- Coordenar estudos, com os alunos, sobre a realidade em que atuará profissionalmente;
- Desenvolver trabalhos integrados com a equipe pedagógica (LONDRINA, 2005).

Esses documentos evidenciam a ênfase dada, na formação docente, tanto à vertente do conhecimento específico, à formação técnico-científica quanto às questões didático-pedagógicas, às habilidades e competências do docente, o que nos parece ter, no discurso, um peso equilibrado. Há que se registrar a menção à avaliação da aprendizagem como parte integrante do processo pedagógico entre as ações voltadas para a formação do professor.

4.1.1 A proposta do curso para a formação acerca da avaliação da aprendizagem

Tendo como foco do nosso estudo a preparação para a atuação na avaliação da aprendizagem, sob a ótica dos professores, nossa análise convergiu para as orientações gerais que balizam a preparação do futuro professor para essa tarefa na sua profissão.

Iniciamos nossa análise nos documentos de orientação nacional dispostos pelo ministério da Educação e da Cultura – MEC. O Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que trata da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, direciona:

[...] Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

[...] § 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica (BRASIL, 1999).

Esse documento traz orientações gerais e, portanto, não contempla indicações relativas à formação para qualquer especificidade, colocando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002), como direção da formação de professores da escola básica. Conforme seu “Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica” (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior (2002), elaboradas no momento histórico marcado pelo discurso da democratização do ensino, com vistas à “educação para todos”, porém trata a avaliação como controle e regulação nas políticas educativas, há orientações mais detalhadas no que concerne aos princípios da formação de professores, entre os quais destacamos o:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002).

As indicações revelam que um dos objetivos da formação docente é que a prática dos professores seja um efeito das reflexões propostas por essas diretrizes. No que concerne à avaliação da aprendizagem, a orientação é que ela seja trabalhada de maneira atrelada à formação dos futuros professores, diagnosticando problemas, possibilitando retomada e alteração do percurso. No entanto, evidencia-se uma visão quantitativa ao sugerir-se a busca pela

quantificação dos resultados obtidos, ainda que criteriadas em objetivos relacionados às habilidades a serem constituídas.

Esse documento expressa certa flexibilidade na definição de aspectos mais detalhados dessa formação, que devem ficar a cargo do Projeto Pedagógico de cada curso, em cada instituição, conforme indicado abaixo:

[...] Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002).

A relação entre o discurso e a prática pode ser vislumbrada sob a ótica dos professores formados nesse contexto. A análise das informações obtidas com esses professores nos permitiu relacionar indicações concernentes a disciplinas e temas relativos à avaliação da aprendizagem na formação dos professores e o Projeto Pedagógico – PP, relativos aos períodos de formação desses educadores.

Como já mencionamos anteriormente, do universo de 24 professores que responderam ao questionário, 20 tornaram-se os produtores de dados de nossa pesquisa, devido à sua formação em Geografia. Desses 20, a grande maioria, somando 19 professores, é egressa da UEL.¹³

Desse modo, tornou-se preponderante relacionar as informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas às orientações que regulamentam e direcionam a formação de professores na instituição em que foram formados, no caso, a UEL.

Conforme indicamos anteriormente, organizamos o grupo de professores participantes, por períodos de formação, sendo que a maioria deles formou-se entre as décadas de 1990 e 2000. Devido a essa representatividade, estudamos atentamente os documentos concernentes a esses períodos.

Nesse sentido, pudemos estabelecer as seguintes relações:

- ✓ quanto a terem cursado disciplinas específicas sobre avaliação da aprendizagem, a maior parte dos professores negou a existência de uma disciplina como essa:
 - dos 15 professores que negaram ter cursado disciplina específica sobre avaliação, 9 estão no grupo dos formados na década de 1990, e 4 no grupo dos formados na década de 2000¹⁴;

¹³ Tal análise consta do Capítulo 5, onde outras considerações, inclusive, também são postas.

¹⁴ Desse grupo, 2 professores são formados anteriormente à década de 1990.

- dos 4 que disseram ter cursado disciplina específica, 2 deles fazem parte dos formados na década de 2000, e 1 deles na década de 1990¹⁵.
- ✓ quanto a terem cursado o tema avaliação da aprendizagem inserido em alguma disciplina do curso, houve certo equilíbrio entre as respostas:
 - dos 9 professores que indicaram não ter estudado o tema em outra disciplina, 7 estão inseridos no grupo dos professores formados na década de 1990, e nenhum na década de 2000¹⁶;
 - dos 10 professores que afirmaram ter estudado esse tema em alguma disciplina do curso, 6 fazem parte do grupo de formados na década de 2000, e 3 fazem parte dos formados na década de 1990¹⁷.

De posse dessas informações, tornou-se imprescindível analisar os documentos referentes à orientação do curso de Licenciatura em Geografia da UEL e aqueles concernentes às disciplinas específicas da docência, ou seja, as quais, em geral, voltam-se para a abordagem das temáticas de maior teor didático-pedagógico.

No período que definimos por analisar, encontramos dois Projetos Pedagógicos, dos quais selecionamos as disciplinas de maior teor didático-pedagógico ofertadas em cada período e suas respectivas ementas. Por meio de uma comparação analítica dessas propostas, é possível vislumbrar diferenças, que

¹⁵ Desse grupo, 1 professor é formado anteriormente à década de 1990.

¹⁶ Desse grupo, 2 professores são formados anteriormente à década de 1990.

¹⁷ Desse grupo, 1 professor é formado anteriormente à década de 1990.

repercutiram em notável evolução, revelando um incremento em número de disciplinas, carga horária, conceitos e temas previstos (Quadro 1).

Disciplinas pedagógicas ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia – UEL (PP - 1992 e 2005)			
	Disciplinas	Ementas	Oferta
1992 ¹	Psicologia da Educação	Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno. Aprendizagem: conceitos, tipos, principais modelos. Variáveis da aprendizagem. A motivação do aluno. Aspectos centrais do desenvolvimento humano nos anos escolares e na adolescência.	3 ^a série
	Didática Geral	Fundamentos da Didática: conceito, evolução, tendências. Diferentes abordagens educacionais no estudo de: objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação. A práxis pedagógica: caracterização e problematização dos elementos didáticos (aluno, professor, conteúdo). Planejamento de ensino: tipos, níveis e etapas, segundo as várias tendências. Estruturação de Planos de Ensino.	3 ^a série
	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	Evolução histórica da Educação brasileira. Constituição e Educação. Sistema de Ensino, Ensino Fundamental. Ensino Médio. Recursos Humanos.	4 ^a série
	Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	As bases metodológicas da ciência geográfica e as tendências no ensino de 1 ^o e 2 ^o graus. Técnicas de ensino-aprendizagem da Geografia com vistas a uma proposta crítica de ensino. Aulas simuladas de 1 ^o e 2 ^o graus. Prática de ensino sob a forma de observação e estágio supervisionado.	4 ^a série

2005 ²	Ensino da Geografia e Estágio de Vivência Docente	As origens do ensino de Geografia nas escolas elementares, sua situação atual e perspectivas. O papel do professor no ensino fundamental e médio no Brasil. As bases metodológicas da ciência geográfica e os objetivos pedagógicos da Geografia nos diversos níveis de ensino. Estágio: Vivência e observação nas e das escolas do ensino básico, para a sua caracterização e para ações de intervenção indireta e semidireta na sala de aula que permitam apreender, caracterizar e refletir acerca dos elementos inerentes ao cotidiano da escola, do professor e de seus alunos.	3ª Série
	Psicologia da Educação	Paradigmas da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Caracterização da adolescência. Variáveis que influenciam a aprendizagem: interação professor/aluno, afetividade, motivação e inteligência. Gestão de conflitos escolares: organização do ambiente de sala de aula, disciplina.	3ª Série
	Didática da Geografia e Estágio Supervisionado	A organização do trabalho educativo: noções básicas de planejamento escolar (com ênfase no participativo) e do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Estudo de seus componentes (objetivos, competências e habilidades, conteúdos, avaliação – conceito, função e importância). Noções gerais acerca de metodologias, procedimentos de ensino e aprendizagem e uso de recursos didáticos voltados ao ensino de Geografia. Estágio: Prática de ensino sob a forma de planejamento e elaboração de material didático para aplicação no campo de estágio (regência de classe) nas diversas modalidades de ensino.	4ª Série
	Políticas Educacionais	Educação como prática social e cultural, e a escola como um dos espaços educativos. Formação histórica da organização escolar e seus projetos educativos a partir do século XX. A organização do sistema público de ensino no contexto da Educação Básica na legislação	4ª Série

		brasileira atual: aspectos administrativos e pedagógicos. Professor: formação e atuação. Observação em escolas do ensino básico.	
--	--	--	--

¹Projeto Político Pedagógico Licenciatura Plena em Geografia. Obtido com a Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação, 1991a.

²Resolução CEPE N. 39/2005. Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2005.

Quadro 1 - Disciplinas pedagógicas ofertadas no curso de Licenciatura em Geografia – UEL (PP - 1992 e 2005)

O quadro nos permite verificar algumas mudanças positivas, no sentido de uma proposta mais consistente para a formação de professores. Algumas questões são aprofundadas na proposta das disciplinas enquanto outras são inseridas, com o intuito de adequar-se às mudanças da sociedade.

A disciplina de Psicologia da Educação é mantida, mas passa por uma reestruturação de ementa. Já a disciplina de Didática Geral deixa de ser geral e passa a ser específica (Didática da Geografia), valorizando a prática em sua proposta. A disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio não consta do PP de 2005, e foi criada a disciplina de Políticas Educacionais, com os pressupostos que perpassam as questões políticas e históricas da educação brasileira.

Entre o período de vigência do PP que passou a vigorar em 1992 e o de 2005, algumas dessas disciplinas, nas quais nos prendemos, passaram por alterações de ementas. Destacamos as alterações ocorridas envolvendo aos pressupostos relativos à avaliação da aprendizagem, a saber:

- ✓ A criação, em 2001, da disciplina Instrumentação para o Ensino de Geografia¹⁸, com oferta anual na 3ª série, tendo como ementa: “Tendências no ensino de Geografia para os níveis Fundamental e Médio. Elaboração de materiais didáticos. Métodos e técnicas de laboratório e de campo no ensino de Geografia” (LONDRINA, 2001, p. 2).
- ✓ A alteração de ementa da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Geografia: Estágio Supervisionado, também em 2001, passa por alterações de ementa, e inclui a avaliação como tópico de trabalho: “As bases metodológicas da ciência geográfica. Metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação para uma proposta crítica de ensino. Estágio supervisionado: vivência da escola, observação e interação com a sala de aula e regência de classe nas diversas modalidades do ensino Fundamental e Médio” (LONDRINA, 2001, p. 2)

Também procuramos informações a respeito das disciplinas ofertadas no curso investigado por meio dos Programas das disciplinas, obtidos na Secretaria Acadêmica do Centro de Ciências Exatas – CCE, que apresentam, além das ementas, as bibliografias que embasam o trabalho proposto. No entanto, tivemos acesso apenas ao programa da disciplina de Psicologia da Educação, que não traz referência ao trabalho com o tema avaliação da aprendizagem.

O confronto entre as informações do questionário e das ementas nos leva a afirmar que entre as disciplinas ofertadas não existe uma que seja especificamente voltada para a avaliação da aprendizagem, o que se contrapõe as

¹⁸ A citada disciplina não consta do PP de 2005 e não tivemos acesso à resolução que a extinguisse.

informações de 4 professores, nos levando a cogitar a possibilidade de confusão no ato da resposta ao questionário. Também podemos afirmar, de acordo com a menção realizada nas ementas que a avaliação da aprendizagem é trazida com pouca relevância e em apenas uma das disciplinas em cada PP, a Didática Geral no PP de 1992 e a Didática da Geografia e Estágio Supervisionado, no PP de 2005.

Em suma, na análise realizada com base nos documentos que selecionamos como fundamentais para nossa investigação, pudemos notar um avanço no sentido de integrar ainda mais a avaliação da aprendizagem à formação docente. Contudo observamos, também, que essa temática ainda ocupa pouco destaque, se refletirmos sobre sua importância na preparação de professores para atuar no ensino, no caso o de Geografia.

5. FORMAÇÃO PARA AVALIAÇÃO: DIÁLOGO COM PROFESSORES

[...] não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática; o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da apreensão crítica e domínio do existente, e o processo não pode desconhecer o produto para não condenar seus protagonistas ao ativismo sem fim e sem rumo.

(Romão, 1998, p. 89)

Conhecer a realidade que estamos investigando tornou-se passo imprescindível em nossa trajetória de pesquisa, sem perdermos de vista a meta que nos orienta, ou seja, delinear a perspectiva de professores de Geografia relativa à sua formação para a prática avaliativa.

Propusemo-nos, portanto, entrar em contato direto com o que existe, com o que essa realidade nos explicita, de modo que se fez necessário investigar as concepções dos professores participantes da pesquisa em relação à avaliação da aprendizagem, para adentrar o universo dos sentimentos que os envolvem, das noções que os orientam, relacionando seus discursos teóricos e as descrições de suas práticas avaliativas.

Desde sua origem até os dias atuais, as concepções e as práticas relativas à avaliação da aprendizagem não têm conseguido um consenso, mesmo porque, suscitam em cada um de nós, sujeitos da prática de ensino, concepções e sentimentos contraditórios.

Essa realidade foi se descortinando à medida que nos embrenhamos no trabalho de delinear as concepções e práticas dos professores

participantes da pesquisa e fomos, concomitantemente, relacionando-as às concepções e práticas referenciadas na literatura específica, por autores que se dedicam ao estudo da avaliação da aprendizagem escolar, entre os quais destacamos Jussara Hoffman (1993), José Eustáquio Romão (1998), Heraldo Marelin Vianna (1989), Almerindo Janela Afonso (2005), Charles Hadji (2001), Menga Lüdke (2002) e José Dias Sobrinho (2002).

Diante da multiplicidade de aspectos que envolve a avaliação, relativos, principalmente, às concepções e práticas dos professores, confrontadas que foram com a teoria, optamos por uma apresentação da análise realizada disposta na seguinte organização:

- ✓ em primeiro lugar, apresentamos uma pequena introdução ao nosso estudo, abordando concepções sobre avaliação da aprendizagem segundo alguns teóricos nos quais nos embasamos, apresentando relatos dos professores conforme a sua pertinência;
- ✓ em seguida, trazemos as diferentes concepções dos professores, classificando-as nas categorias em que emergiram, visto a aproximação que pudemos realizar de suas falas, assim como, abordamos o distanciamento observado entre suas crenças, discursos, intenções e práticas.
- ✓ na sequência, apresentamos o confronto entre os dados obtidos por meio dos questionários, da análise dos documentos oficiais e das entrevistas, portanto, relativo a cinco professores entrevistados, onde pudemos apresentar as congruências e as

discrepâncias entre o discurso teórico, a base formativa, e a descrição de suas vivências.

5.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

É comum não nos darmos conta de que avaliar é um ato cotidiano, e o praticamos tão naturalmente, por muitas vezes, despercebidamente. Praticamos avaliação em atos corriqueiros, quando observamos, quando confrontamos informações com a finalidade de nos fundamentar em nossas tomadas de decisões.

Podemos dizer que o ato de avaliar é algo implícito ao ser humano, em diferentes situações. Sem temer a repetição, retomamos, de acordo com Vianna, ao citar Robert E. Stake¹⁹, a ousadia de dizer que “a avaliação surgiu com o próprio homem, [...] o homem observa; o homem julga, isto é, avalia” (VIANNA, 2000, p. 22).

No entanto, a avaliação em seu sentido pedagógico, mais precisamente, a avaliação da aprendizagem, ao adentrar no âmbito da escola, perde essa naturalidade com que aflora no cotidiano e ganha ares de procedimento estanque, às vezes, subestimado, desprezado e relegado; outras vezes, a avaliação é tomada como processo difícil, embaraçoso, trabalhoso, complicado. No entanto, também é desempenhada com propriedade por professores que trabalham pela formação do aluno.

A avaliação da aprendizagem passou a ser reconhecida, desde aproximadamente o século XVI e XVII, já com característica rigorosa e com intuito

¹⁹ Segundo Vianna (1989), Stake contribuiu para os estudos sobre avaliação da aprendizagem, já na década de 1960, propondo a avaliação responsiva, em crítica às proposições quantitativas de Ralph W. Tyler, e que possibilitasse uma compreensão do processo, fundamentada em levantamentos de informações, visando uma tomada de decisão respaldada em bases realistas.

de controlar e coagir (LUCKESI, 1999). No século XVIII, já era praticada de maneira mais estruturada e constante (DIAS SOBRINHO, 2002). Desde o século XIX, passou a ser parte indissociável do ensino de massa (PERRENOUD, 1999). De acordo com Dias Sobrinho (2002), a noção de seleção e de organização social estiveram tão impregnadas nas práticas avaliativas que até a atualidade estão arraigadas a elas.

De acordo com estudos de Romão (1998), alguns mitos imperam no meio educacional, e, entre eles, julgamos importante destacar dois, concernentes aos conceitos e práticas de avaliação da aprendizagem, e que se colocam antagonicamente.

Um deles é o de que avaliar é tarefa fácil e pode ser realizada por qualquer pessoa. O outro mito se refere, contrariamente ao primeiro, à concepção de que avaliar é algo extremamente complicado e que, por isso, “se torna, praticamente, impossível fazê-lo de forma correta” (ROMÃO, 1998, p. 47).

Tal mito, anunciado por Romão, se descortina como realidade em nossa pesquisa, ao nos depararmos com declarações explícitas de dificuldade, frustração e impotência em relação à avaliação da aprendizagem, como podemos verificar no relato do Professor 24 que comenta:

Para ser sincero, é uma questão muito difícil essa da avaliação. Quando você está trabalhando, em sala de aula, com 40 alunos, 35 alunos, e você tem uma pluralidade muito grande, não só do ponto de vista da aprendizagem, do déficit ou não, mas também quando você tem alunos que são multi-repetentes, que estão com a idade escolar muito atrasada, então, você tem assim uma grande dificuldade de estabelecer um padrão de avaliação, que você consiga trabalhar de maneira plena para todos. E ao mesmo tempo, isso inviabiliza o trabalho individualizado do professor, porque o professor não consegue dar conta de pegar o aluno que tem o déficit de atenção e trabalhar separado, o aluno que é mais desenvolvido, os alunos que são os atrasados por questões diversas. Então, você tem uma dificuldade de estabelecer um critério comum, uma base comum para

se cobrar, para se praticar uma avaliação. Então, acho que isso é uma dificuldade muito grande (P24).

A dificuldade sentida em avaliar acaba por ser fundamentada, nesse momento pelo professor, com base na característica do grupo de alunos com o qual trabalha e nas condições de trabalho que lhe são postas.

Para Hadji (2001) o ato de avaliar deve estar a serviço das aprendizagens dos alunos, o que caracteriza uma avaliação formativa. Esse autor também nos orienta no sentido de compreender que a avaliação se caracteriza pela intenção com que a realizamos e, ainda, afirma:

A ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:

- ✓ colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- ✓ propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
- ✓ inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Nesse sentido, ao avaliar não basta nos atermos a verificar apenas em que ponto nosso aluno se encontra em relação ao que aprendeu ou não. Vejamos o exemplo do Professor 10, no qual podemos notar a preocupação com a contextualização do processo, da consideração com a realidade e das condições vividas pelos alunos.

A aprendizagem está relacionada a uma série de fatores, muitas vezes mais complexos que o simples aprender, está relacionada a questões econômicas, sociais e familiares. Dessa forma podemos entendê-la de diferentes maneiras.

Para avaliá-la [a aprendizagem] devem ser levado em consideração todos esses itens, sendo assim, mais do que estudamos como ensina/aprende/verifica, se não aprendeu/refaz o processo; e sim avaliar todo o sistema [contexto] (P10).

Também não podemos enveredar para os caminhos que responsabilizam os alunos por sua aprendizagem, principalmente devido às suas condições socioeconômicas, eximindo-nos de nossa responsabilidade de ensinar (Charlot, 2005)²⁰, processo ao qual a avaliação é intrínseca. Se ignorarmos todo o envolvimento do ato de avaliar com o processo de aprendizagem do aluno, da relação entre essa aprendizagem e os objetivos de ensino traçados, e entre o fazer pedagógico docente, estaremos admitindo, então, que essa é uma tarefa banal e realizável por qualquer um. Não é o caso.

No entanto, durante muito tempo, a avaliação educacional restringiu seu foco, exclusivamente, nos alunos e em seus problemas de aprendizagem, o que se denominou, segundo Payne *apud* Vianna (1989), como as microavaliações. Aos poucos, sem deixar esse foco de atenção, veio ampliando sua orientação e “passou do estudo de indivíduos para o de grupos, e destes para o de programas e materiais instrucionais, [para, atualmente, preocupar-se também] com a avaliação do próprio sistema educacional” (VIANNA, 1989, p. 17), configurando, assim, um interesse pelas macro-avaliações.

Entendemos a existência de diferentes níveis da avaliação escolar que, de acordo com Afonso (2005), estão caracterizadas como: as micro-avaliações, conforme citado acima, que ocorrem no âmbito da sala de aula e envolvem situações de ensino e aprendizagem com os alunos; as meso-avaliações, que ocorrem na amplitude de uma instituição educacional, em escolas de um município

²⁰ Um importante estudo sobre o fracasso escolar nos meios populares também é apresentado na obra de Bernard Lahire, publicação de pesquisa sobre o tema. LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

ou região; as macro-avaliações, que abrangem o âmbito nacional; e das mega-avaliações, que ocorrem no cenário internacional.

Nosso trabalho, no entanto, se dedica ao estudo do fenômeno avaliativo que ocorre na sala de aula, entre professor e aluno, as micro-avaliações, mas não se detém apenas nele nos momentos em que entendemos ser necessário estabelecer relações apropriadas dessas com as meso-avaliações, mas principalmente, com as avaliações de amplo espectro.

5.2 CONCEPÇÕES EMERGIDAS ENTRE OS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Atualmente, no meio educacional, nos deparamos com uma diversidade de concepções e práticas relativas à avaliação da aprendizagem. Isso porque, o fenômeno avaliativo apresenta-se em múltiplas faces, possui muitos significados, mostra-se de variadas formas, podendo evidenciar ou ocultar finalidades diversas (PEREIRA, 2006), como diagnosticar panoramas, coletar informações para a tomada de decisões, classificar sujeitos, julgar, emitir juízo de valor, reter ou promover, isso de acordo com a maneira como é compreendida e experienciada.

Nesse sentido, podemos perceber nas respostas dos professores sobre o que significa avaliação da aprendizagem, diversas categorias emergidas ao realizarmos aproximações entre suas falas.

Apresentamos, a seguir, as categorias elencadas e, na sequência, uma análise que aborda o distanciamento percebido entre a crença, o discurso, a intenção e as práticas desses professores.

5.2.1 Concepção e vivência de uma avaliação formativa

Entre os discursos sobre o que significa a avaliação da aprendizagem, pudemos ter acesso a posturas que vivenciam uma prática voltada para a formação do educando, como podemos perceber no relato do Professor 11 e no relato do Professor 6.

Avaliação da aprendizagem é estar acompanhando todo o processo de aprendizagem pelo qual os alunos passam no transcorrer do ano letivo. É observar os avanços e as dificuldades que os alunos possuem. Com base nesse resultado desenvolvo novas atividades que auxiliarão a mudança no aluno para que ocorra uma melhor compreensão dos conteúdos que lhe são propostos (P11).

Avaliação da aprendizagem nos ajuda a perceber as dificuldades que o aluno apresenta ao longo do ano, sendo avaliação contínua, podemos estar sempre retomando os conteúdos que não foram bem assimilados pelos alunos, e nós professores usamos métodos diferenciados para retomar os conteúdos facilitando a aprendizagem do aluno (P6).

Em suas respostas, P11 (formado em 1990) e P6 (formado em 1993) demonstram preocupação com o processo de aprendizagem. P11 cita a observação como uma maneira de perceber "avanços e dificuldades" dos alunos, o que denota acompanhamento e intenção de informar-se sobre o processo evolutivo da aprendizagem dos educandos e P6, embora utilize termos tecnicistas de assimilação de conteúdos e métodos de ensino, trabalha com a regulação contínua, quando indica a retomada do ensino ao perceber desvios no processo, com vistas a facilitar a aprendizagem.

Portanto, nessas descrições, podemos perceber a visão dos professores voltada para a construção do conhecimento do educando, tomando como base para suas ações os indicadores fornecidos no decorrer do processo, pois é como a avaliação é vista nesses exemplos.

Outra vertente da avaliação voltada para a formação é a valorização dada à contribuição desse processo à prática docente. Essa vertente é verificada no discurso de outros professores participantes da pesquisa, como P6 e P11, mas é mais tangível nos relatos dos Professores 16 e 20 apresentados a seguir.

Entende-se que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem uma vez que possibilita verificar o aprendizado realizado pelo aluno e ao mesmo tempo fornece subsídio para reflexão da própria prática/trabalho docente (P16).

Ao mesmo tempo em que ensino, também aprendo com meu 'pupilo'; ao mesmo tempo em que estabeleço uma atividade (trabalhos, seminários, pesquisas etc.) permito que meu aluno coloque seu ponto de vista, permitindo, inclusive, mudanças em tais atividades, desde que fique claro que tais mudanças são positivas para o processo de ensino e aprendizagem (P20).

Isso porque demonstram considerar o caráter informativo da avaliação para os principais atores envolvidos nessa prática, ou seja, tanto o *professor*, que pode, com certeza, lançar um novo olhar sobre sua prática a partir de uma nova perspectiva, mas também o *aluno*, que pode ter percebida e perceber por si mesmo, suas habilidades e dificuldades (HADJI, 2001), o que já salientamos é reforçado pelo texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em seu volume de Introdução, (1998, p. 42), ao afirmar que a “avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar.”

5.2.2 Compreensão da avaliação como verificação

Uma concepção identificada na resposta de alguns professores ao questionário é relativa ao tratamento dado à avaliação como um momento apenas de verificação, constatação, seja do conteúdo trabalhado seja até mesmo do conhecimento elaborado.

Nesse caso, a concepção dos professores dá conta de que a constatação é o que basta, como se a avaliação tivesse um fim nesse momento, não se pensando nos movimentos conseguintes, na reflexão sobre as informações verificadas e nas ações que essa reflexão deve demandar.

São os profissionais que entendem a avaliação como um momento de passagem entre um conteúdo e outro e demonstram um teor tecnicista ao seu discurso.

Modo de verificar se o conteúdo foi assimilado, se as habilidades e competências foram desenvolvidas no aluno (P17).

É se utilizar de métodos para saber o quanto possibilitei de conhecimento ao meu aluno (P19).

Significa verificar (tanto de maneira oral, escrita ou informal) se o aluno armazenou conhecimento (P23).

[...] a “prova escrita” é o que realmente avalia o aluno quanto à retenção do conteúdo aprendido (P9).

Nesse sentido, de acordo com Luckesi (1999), trabalha-se com a verificação da aprendizagem e não com a avaliação da aprendizagem, visto que:

[...] a avaliação, diferente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 1999, p. 93).

Isso significa dizer, ainda de acordo com Luckesi (1999), que essas diferenças estão calcadas no caráter intencional e processual que envolve as práticas citadas.

Ainda com relação aos professores trazidos como exemplo, é importante destacarmos a existência de termos tecnicistas presentes em suas falas. Considerando que esses professores provém de formações embasadas em Projetos Pedagógicos diferentes, ou seja: P17 (formado em 2008) formou-se com base no PP de 2005; com exceção de P9 (formado em 1974)²¹, P19 (formado em 2003) e P23 (formado em 1995) formaram-se com base no PP de 1992, não nos é possível afirmar que sua formação tenha lhes introjetado concepções apenas tecnicistas por não possuímos informações suficientes para análise mais aprofundada.

No sentido da verificação, uma concepção que permeia o ideário dos professores e que também corrobora com esse panorama é a de que a prática avaliativa é algo dissociado do processo de ensinar.

No meio educacional tem se perdido a compreensão da avaliação como parte do processo de ensino/aprendizagem e como avaliação da própria prática. De modo que esta, muitas vezes, não é posta à “prova”, o que contribui, de acordo com Hoffmann (2005), para uma prática calcada em verdades absolutas, inegáveis e terminais.

É necessário registrarmos, com relação à resposta de alguns professores, a ausência de menção ao processo de aprendizagem dos alunos, a exemplo dos que seguem.

Desde uma prova escrita, até as mais diversas formas de se expressar (arte, cultura, etc.) (P5).

Aferir os conhecimentos dos alunos, entre outros (P15).

²¹ Lembrando que os projetos pedagógicos anteriores a 1990 não foram analisados.

O Professor 5 trata da avaliação apenas como uma forma de o aluno expressar, mas não esclarece exatamente o que, além de apresentar certa confusão quando trata de arte e cultura, provavelmente, tencionando declarar a diversidade de temáticas com as quais trabalha contextualizando atividades de aprendizagem ou mesmo instrumentos avaliativos. Já o Professor 15 tem uma concepção totalmente relacionada à medida, à notação, como momento de quantificação. Ao mencionar “entre outros”, não nos oferece condições de compreender a que se refere, se às funções da avaliação ou a outras expressões dos alunos.

Portanto, a avaliação que prima pela formação do indivíduo não pode restringir-se a apenas um momento, mas deve estar presente em todo o processo de ensino/aprendizagem (Hadji, 2001).

O Professor 21 percebe essa distinção na atuação de outros educadores com os quais tem a oportunidade de trabalhar, e relata:

Quando se fala avaliação para um professor, separa tudo... Não é um processo. Por exemplo, a professora está dando aquela aula gostosa e, de repente, “a prova é tal dia, vai cair da página 200 à 315”. Você está entendendo? Não tem relação com aquele negócio gostoso que trabalhou, e aí cria barreiras, bloqueios [para os alunos], eles não conseguem ler, porque eles não conseguem “ligar” aquilo que está na pergunta com aquilo que ele mesmo falou na sala (P21).

A perpetuação desse modelo é esclarecida em estudos como o de Hoffman (1993), que destacam a crença equivocada sobre a ideia de que a manutenção de uma prática avaliativa classificatória e meritocrática, pautada em resultados numéricos, está diretamente relacionada a uma escola de qualidade, exigente e competente. “Essa não é apenas a concepção vigente entre professores e alunos, mas a crença de toda a sociedade e que transparece em noticiários de jornais e da televisão” (HOFFMANN, 1993, p. 11), visão que é reforçada na posição

antagônica, então, da descrença em práticas inovadoras e que se desviam dessa “regra”.

5.2.3 Confusão entre avaliação e o instrumento avaliativo prova

Uma das distorções mais evidentes no contexto escolar, no que se refere à prática avaliativa, é a concepção um tanto confusa de alguns professores entre avaliação e prova.

Muitos professores tratam do instrumento avaliativo do tipo prova, também denominado teste, exame, como sinônimo de avaliação. Podemos evidenciar, nesse sentido, duas questões: uma delas se refere à mera confusão entre os termos utilizados pelos professores; a outra se volta para a concepção dos professores, que entendem a elaboração e a realização da prova como um resumo de sua prática avaliativa, a exemplo do que podemos observar nas respostas a seguir, relativas à pergunta sobre o significado de avaliação da aprendizagem para eles.

Desde uma prova escrita, até as mais diversas formas de se expressar (arte, cultura, etc.) (P5). (já citado anteriormente)

Entendo que a avaliação da aprendizagem deve ser continuada com diferentes práticas pedagógicas, mas em Geografia deve-se valorizar mais as avaliações com mapas temáticos, e a partir da 7ª série [8º ano] o aluno deverá fazer pesquisas em jornais escrito, revistas e jornais na TV, a respeito do que está acontecendo no dia a dia no mundo, porque a Geografia está inserida em qualquer tipo de notícia séria. Informado, o aluno poderá discutir com o professor questões ligadas à economia (país, mundo), ao meio ambiente, ao social, e outros. Mas a “prova escrita” é o que realmente avalia o aluno quanto à retenção do conteúdo aprendido (P9). (já citado anteriormente)

Tanto o Professor 5 quanto o Professor 9 tratam da prova como procedimentos principais da prática avaliativa que vivenciam. Denotam realizar

variadas atividades de aprendizagens por meio das quais acompanham a evolução dos alunos e cuidam para que se desenvolvam criticamente, assim como, de acordo com a descrição do Professor 9, as realiza tendo como critérios os objetivos de ensino da Geografia. No entanto, parecem desconsiderar essas informações mediante os resultados obtidos na prova. É explícita a sua confiança na prova como instrumento que pode lhe garantir a expressão do desempenho de seus alunos, preterindo as possíveis indicações obtidas com outras intervenções avaliativas, como observações, atividades coletivas, trabalhos de campo.

Essa é uma realidade verificada no fazer avaliativo descrito também pelo Professor 24, ao afirmar que:

De forma prática eu procuro trabalhar com vários tipos de atividades, mesmo porque têm alunos que são bons para fazer uma prova, têm outros que são bons para fazer um trabalho oral, têm outros que são melhores para fazer um trabalho de pesquisa, um resumo. Mas, eu vejo que, dentro da escola, o que é inclusive de regra, é o uso de avaliações, das provas (P24).

Nesse caso, o Professor 24 descreve a utilização de vários tipos de instrumentos avaliativos, ou mesmo de atividades de aprendizagem que podem fornecer informações a respeito da elaboração do conhecimento pelos alunos, no entanto, não declara tal prática, e admite que a prova é a “regra” ao se avaliar os alunos na escola onde leciona. Também é possível notar em sua fala que há a confusão entre prova e avaliação.

No discurso do Professor 9 parece estar velado o contrato de utilizar variadas atividades e contextualizações, mas no momento de avaliar a opção é pela prova, dizendo, em outras palavras, “o que me serve mesmo é a prova”, denotando, inclusive, um receio de mudança. Assim, como a fala do Professor 24, o uso da

prova é algo incontestável e impreterível no sistema escolar. Nesse sentido, de acordo com Perrenoud:

Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, adivinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: “Não mexa na minha avaliação!” (1999, p. 145).

O Professor 22, ao atuar no cargo de supervisor, também pôde constatar, na prática de uma das professoras da escola onde trabalha, uma avaliação resumida à realização de provas, somada ao problema que muitos professores trazem consigo relativo à elaboração do instrumento avaliativo, conforme relata a seguir:

Dependendo da atividade que você propõe eles [os professores com os quais trabalha] acham que a sua atividade foi menos séria do que a deles, porque a prova que eles elaboraram é melhor. Alguns professores entendem como avaliação formal e séria aquela prova que foi aplicada dentro de um determinado padrão, e só aquilo é considerado como avaliação.

Eu não vejo dessa forma, até mesmo porque eu não vejo avaliação como um processo só para ter aquele resultado da nota.

[...] O que aconteceu várias vezes na escola esse ano, especificamente na área de Geografia, ela [uma das professoras da escola] dizia para mim que, durante a avaliação tinha vários problemas: o aluno colando, o aluno a desrespeitando, não tinha o domínio de sala durante a avaliação [a realização da prova], naquele momento.

Então, vamos analisar a situação, eu disse a ela: “O que aconteceu, o problema maior estava onde? Na sua prova? Na avaliação? Vamos rever como é que você formulou?”

Aí, comecei a ler, já começava ali, são duas aulas [utilizadas para a realização da prova], com 5 questões.

Como um aluno pode ficar duas aulas resolvendo 5 questões, então não tem condições!

E mais: das 5 questões, nem todas foram trabalhadas em sala, ou ainda, uma delas era dada para o aluno formular aquilo que ele quisesse responder...

Então, você se depara com algumas coisas, assim, bem cruas mesmo, que você tem que orientar tudo.

[...] e não é só o professor de Geografia, é a prática de vários professores, e isso me deixa, assim, meio chocada, porque não é o de Geografia que vem fazendo isso, entre eles há essa prática hoje (P22).

Por meio desse confronto de informações podemos afirmar e até ressaltar a problemática que envolve nossas escolas, relativas à diferenciação entre avaliação da aprendizagem e a simples aplicação de um instrumento avaliativo.

Diante desse panorama, devemos promover a ideia de que, com a eliminação das provas e dos testes, estamos resolvendo o problema?

De acordo com Moretto (2004), a prova está longe de ser abolida, mas deve ser vista por outra perspectiva. Deve deixar de ser a “hora do acerto de contas” para, então, ganhar um novo significado²². Sua elaboração deve estar impregnada de intenções que contemplem propostas pedagógicas comprometidas com os objetivos de ensino, com a aprendizagem dos alunos. É importante compreendermos a avaliação como um processo contínuo e que não deve estar atrelado, necessariamente, a um momento com data e hora certas para ocorrer.

Ao avaliar a aprendizagem, é necessário exigir uma retomada, um novo olhar sobre o que se avalia, de modo a incidir em uma decisão, em uma nova ação. A verdadeira intenção da avaliação é a de colaborar com a construção da aprendizagem satisfatória (LUCKESI, 1999), e da aprendizagem eficiente, nos termos de Moretto (2004). Nesse sentido, a prática avaliativa que prima pela

²² Um interessante trabalho sobre a renovação do discurso e da prática docentes com relação à prova foi realizado por Dirce Aparecida Foletto de Moraes (2008), em sua dissertação de mestrado pela UEL, intitulada *Avaliação formativa: re-significando a prova no cotidiano escolar*.

formação do indivíduo não pode restringir-se a apenas um momento, mas estar presente em todo o processo de ensino/aprendizagem (HADJI, 2001).

5.2.4 A avaliação como instrumento de controle e medição, e o reforço burocrático a essas práticas

As provas, os testes, os exames, independentemente da nomenclatura, são instrumentos avaliativos muito ricos em informações sobre a aprendizagem, são repletos, em sua essência, da qualidade da investigação. O que tem lhes faltado, em muitos casos em que são utilizados como meios de coação ou mesmo desprezados por serem mal elaborados e sem finalidade, é o seu uso com a *intenção* de investigar e de utilizar as informações obtidas por meio deles.

Para agravar esse panorama, devemos admitir o quanto esse instrumento tem sido compreendido e empregado, equivocadamente, com o objetivo de controlar, coagir e de obter disciplina, tencionando a participação dos alunos, independente da qualidade resultante dessas ações.

O uso indevido da prova demonstra o quanto é negativa tal forma de conduta, pois, em vez de estimular o estudo de um conteúdo, o que ocorre são coações e ameaças. Além disso, os resultados obtidos, na maioria das vezes, são registrados e, quando comunicados aos alunos, o são com a intenção de “avisá-los” sobre a necessidade ou não de obterem melhores resultados no próximo exame, sem ter a aprendizagem como finalidade principal. Ou seja, a aplicação do instrumento tem um fim em si mesmo, o que destoa do objetivo da avaliação de verificar um panorama a partir do qual se pode tomar uma decisão.

O Professor 16 admite que o seu fazer avaliativo diferenciado e confortável para os alunos traz consigo um comportamento adequado, como se um acordo velado entre as partes estivesse selado, como percebemos no relato a seguir:

Trabalhar com várias formas de avaliação é bom porque se ele [o aluno] percebe que não foi bem em uma delas, ele sabe que vai ter outra em que pode se sair melhor, ou na prova, ou no relatório, ou às vezes nos trabalhos diferenciados que eu dou. Eles participam. Você vê, que quando entro na sala tem menos problemas de indisciplina (P16).

O uso da prova como instrumento disciplinador parece ser algo impregnado no fazer dos professores e também no imaginário dos alunos, pois alguns deles o realizam, muitas vezes, inconscientemente, visto que por vezes é algo implícito no discurso do professor. Podemos perceber esse fato ao confrontar dois momentos da fala do Professor 23, apresentado a seguir.

Relato 1:

Eu chego no primeiro dia de aula e falo para eles o seguinte: “você já tem 100 de média, você já tem 100, quem vai determinar se você vai continuar com 100 ou não é você. Se você fizer todas as atividades propostas, participar e cooperar, você já tem o 100. Agora você vai perdendo nota, conforme o andamento das aulas”. E em cada aula ele é avaliado e ele sabe disso. Então todas as aulas eles, por mais que não queiram participar ou não gostam do tema, eles participam. (P23)

Relato 2:

Eu vou ser sincera, infelizmente tem sala que se você não tivesse a nota você não conseguiria trabalhar, é uma forma de ameaça a ele, e muitas vezes a gente tem que usar, eu não vou mentir. Muitas vezes a gente tem que usar. (P23)

Em um deles, a avaliação é tratada como um contrato com os alunos, não temível em relação à obtenção de nota, sem dar a esse momento o

caráter de auxiliar do acompanhamento da aprendizagem dos educandos. Em outro de seus relatos, P23 assume o uso da avaliação como instrumento disciplinador.

Práticas como essas têm suas raízes em crenças arraigadas desde quando as provas e testes escritos substituíram as provas orais praticadas nas escolas medievais e, posteriormente, nas competições promovidas pelos jesuítas, visto que, “sua forma escrita se liga à ideia de credibilidade pública, transparência e rigor” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 19), o que se perpetua nos dias atuais.

É também em razão desses modelos de avaliação da aprendizagem que Esteban (2003) vincula tais práticas às discussões mais amplas sobre o fracasso escolar, no sentido de que o processo avaliativo tanto abre possibilidades de desencadeamento desse fracasso como de reversão dele, “entendendo as relações entre fracasso escolar e avaliação e a decorrente percepção da avaliação como responsável pelo resultado do aluno [...]” (ESTEBAN, 2003, p. 9)²³.

Nesse sentido, verificamos o quanto os resultados numéricos e as questões burocráticas têm influenciado as práticas avaliativas.

A avaliação como controle, como instrumento disciplinar, passa a figurar de maneira tão naturalizada, de certa maneira formalizada nos estabelecimentos de ensino, que parte da notação nas escolas é reservada para que o professor tenha uma “margem” de trabalho relativo ao controle de disciplina, de participação, conforme o relatado pelo Professor 24. Nesse relato, podemos

²³ Voltamos a indicar como aprofundamento do estudo do tema fracasso/sucesso escolar, a obra LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

perceber a relação de limites e possibilidades que o referido professor estabelece com o sistema no qual se encontra inserido.

O que eu procuro fazer, e aí às vezes a gente até segue algumas orientações que as escolas passam, é trabalhar com o valor das provas e o valor dos conceitos. Essa parte do conceito vai incluir a questão de comportamento, de participação e de disciplina em sala de aula, mas isso é o que é passado pra gente. (P24)

Nos exemplos apontados, podemos afirmar que a avaliação tem perdido o valor de auxiliar o trabalho docente, visto que, de acordo com Hoffmann (2005, p. 48), “seu significado não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para nossa ação educativa”.

Uma visão que emergiu dessa pesquisa desponta como contrária à realidade que relatamos até então e, por isso, não poderia deixar de ser destacada, embora tenha figurado como uma única voz entre os discursos ouvidos. Essa visão se refere ao repúdio da avaliação disciplinadora, e mostra-se como um movimento de busca dos professores pela superação de práticas equivocadas, conforme o relato a seguir:

Na verdade ela [a avaliação coerciva] não funciona. Então, eles [os professores] precisam saber que ela não funciona, não tem como usar o que não funciona mais. Os adolescentes de hoje, ainda que os professores insistam nessa prática, acabam até tirando sarro. Não conseguem caminhar, não vão para frente. Então, o professor precisa entender que isso não vai para frente (P22).

As concepções avaliativas que buscam o distanciamento de tais práticas coercivas e que primam pela formação devem, necessariamente, passar pela superação do autoritarismo (LUCKESI, 1999).

Há que se superar, também no meio educacional, práticas que vivenciam uma relação fortemente estabelecida entre o avaliar e o medir. Na

resposta obtida com o Professor 15, por exemplo, avaliar significa: “Aferir os conhecimentos dos alunos, entre outros” (já citado anteriormente). Do mesmo modo, o Professor 19 declara que a avaliação da aprendizagem, na sua concepção “É se utilizar de métodos para saber o quanto possibilitei de conhecimento ao meu aluno.” (já citado anteriormente)

Tais declarações nos revelam a influência do teor quantitativo que predomina nas práticas avaliativas atuais. Podemos dizer que esse exercício não é recente, possui raízes em concepções antecessoras a essas.

De acordo com Vianna (2000), reflexões históricas evidenciam que, nos estudos iniciais sobre avaliação escolar, essa prática se confundiu com o exercício da medida. Identificou-se a avaliação ao uso de técnicas de medição voltadas ao delineamento das diferenças individuais. Tal consideração foi reforçada a partir do século XIX, desde quando se tornou mais acentuada a associação entre o significado de avaliação e o de mensuração do rendimento escolar, “confusão que ainda persiste nos dias fluentes, em que medir, quantificação de um atributo, segundo determinadas regras, é visto como avaliar” (VIANNA, 2000, p. 25).

Portanto, há muita associação entre o avaliar e o medir. De acordo com Viana (1989), o medir é a atribuição de valores numéricos, de acordo com critérios pré-estabelecidos, o quanto um indivíduo possui de determinada característica, indicando o *status* do indivíduo em relação àquela determinada característica.

Já o avaliar, segundo esse autor, é a determinação do valor de algo, visando uma finalidade, decorrente da definição de critérios por meio ou “[...] em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada

alternativa apresentada”, com o intuito de, “[...] emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo-se esse valor basear-se, parcial ou não exclusivamente em dados quantitativos.” (VIANNA, 1989, p. 20)

A questão do medir também pode ser relacionada, na realidade de nossas escolas, ao fato de que a sociedade em que vivemos, caracterizada pela competitividade, elege e até mesmo necessita de representações concretas sobre atributos ou fenômenos qualitativos. Assim, as notas ou outras formas de quantificar o saber acabam por vir ao encontro dos anseios de pais e até dos alunos.

Desse modo, verifica-se uma valorização do medir. No entanto, em relação à avaliação, a medida é uma informação inicial, mas não essencial, nem imprescindível, pois a avaliação ocorre quando há julgamento de valor (Vianna, 1989). A prática da medição e da notação, que acaba por se apresentar nos discursos dos professores tem sido influenciada pelo sistema burocrático que impera na rotina escolar, o que contribui para a distorção entre a concepção e a prática. Nos relatos a seguir, podemos notar essa influência.

No âmbito das instituições escolares, a preocupação com índices de aprovação/reprovação, passada de cima para baixo pelas Secretarias de Educação, tem distorcido o papel e o objetivo principal do processo avaliativo. Assim, a questão volta a ecoar nos modelos de avaliações que perduram há décadas, desde quando avaliar se resume quase que exclusivamente, nas notas e no resultado final para o aluno (aprovado ou não) (P24).

Sabemos que a avaliação é um processo contínuo; que precisamos utilizar de todas as formas possíveis para avaliar, mesmo em uma conversa, você pode estar avaliando. O problema é que o sistema quer que você faça isso, mas na hora de cobrar é... necessário apresentar nota (P21).

A ênfase dada em nossa sociedade para as representações numéricas como resultado de avaliações da aprendizagem instaura a prova como mantenedora dessa prática.

A prova subsidia uma necessidade cada vez mais latente na realidade das escolas, que é a do registro de um instrumento de avaliação para fins de queixa, ou seja, no caso de alunos ou pais que recorrem sobre o resultado com relação ao estudante (aprovação/reprovação). Isso tem desestimulado e, inclusive, invalidado o uso de outros instrumentos ou de algumas atividades de aprendizagem, que também podem ser utilizadas pelos professores como instrumentos avaliativos, ou mesmo, na coleta de informações da aprendizagem dos alunos por meio da observação. Essas opções não figuram como pertinentes nesses casos, por não serem reconhecidas como válidas no momento em que porventura seja necessário “provar” o que ocorreu em termos de avaliação. Esse panorama é descrito pelo Professor 24.

Tem que estar lá registrado que você deu aquelas avaliações, elas que vão dar o subsídio inclusive depois, se tiver alguma queixa de reprovação, algum pai de aluno que entrou com recurso para questionar o processo, tem que estar muito bem documentado e, se você fizer um tipo de avaliação que, por exemplo, saia do modelo tradicional, há uma certa pressão contra isso, porque depois, se você não tem meios para justificar o porque daquela reprovação, ou o porque daquele baixo rendimento daquele aluno. Então você tem que acabar se enquadrando na regra da instituição, não que isso seja 100%, mas é o que predomina (P24).

Nesse sentido, podemos lembrar uma afirmação de Hoffmann (2005), já citada anteriormente, quando anuncia que, se o professor deixa a prática tradicional e direciona o seu fazer para uma prática inovadora, é visto como “não exigente”, como um professor que não trabalha com seriedade, devido à cultura já instalada de “acreditar”, de “confiar” na prova.

Além do que, a exigência burocrática acaba restringindo e desestimulando o professor de inovar em sua prática, como descrito no relato a seguir:

Porque quando você fala “eu vou fazer diferente”, aí lhe dizem: “Espere aí, vai fazer diferente assim por quê? Você vai complicar nossa situação com o Núcleo [Núcleo Regional de Ensino]. O Núcleo vem vistoriar os livros”. Então, não se faz nada. Há um pensamento de se manter essa regra e manter essa tradição (P24).

A intervenção burocrática chega a comprometer, inclusive, a qualidade dos instrumentos avaliativos, como no exemplo relatado pelo Professor 21. Em conversa informal, ele conta que, em certa ocasião, preparou uma prova na qual utilizava variados recursos, como análises de mapas e gráficos, e ocupava duas folhas de papel sulfite, essa prova foi tolhida pela administração da escola, que argumentou que uma prova desse tamanho gastaria muito papel.

Outra realidade surpreendente, que acaba por conduzir o fazer do professor, sem que ele tenha autonomia de trabalho, é a padronização da avaliação exigida por boa parte das escolas. Esse tipo de padronização tolhe o professor de utilizar os instrumentos avaliativos que entender convenientes. Tal prática também é fundamentada em questões burocráticas, conforme os relatos a seguir:

[...] o modelo vem de cima para baixo, você tem que ter 100 pontos na média, você tem que ter 2 avaliações de 40 [pontos] e mais 20 [pontos] de conceito. 95% dos professores acabam seguindo isso até para não incomodar ninguém. Então, você não fica à vontade, não tem autonomia para dizer, por exemplo: “nesse bimestre eu não vou aplicar prova, eu quero fazer uma avaliação diferenciada (P24).

A escola determina o valor, a gente não pode fugir daquele valor. Eu, particularmente, não gosto daquele padrão, 60 pontos para a prova, você tem que seguir aquilo. E você não tem liberdade para trabalhar. Tem 40 pontos para você trabalhar da forma como você quiser e 60 pontos, o peso maior é para a prova. A escola bate em cima disso, ela acha que é uma forma de você padronizar, porque tem uma rotatividade muito grande de

professores, tem professores que são compromissados, outros que passam 2 meses, passam 10 dias e daí você não consegue nem ver o trabalho do professor, o aluno fica perdido, então por conta disso, para o aluno ter uma referência também, a avaliação é padronizada (P22).

Isso também ocorre com relação às provas de recuperação, conforme descrito pelo Professor 23.

[...] todo final de bimestre, tem uma prova chamada “prova de recuperação” que vale de 0 a 10 pontos, então, tudo que o aluno fez é somado. O aluno obteve, lá nas minhas notas, por exemplo, com um seminário, uma prova escrita, uma redação e uma atividade em sala, aquilo lá tudo valeu 10 pontos. Se ele conseguiu naquela soma só 4 pontos, na recuperação se ele estudar, se ele conseguir fazer uma boa prova, ele tirou 6 pontos, vai valer a nota maior (P23).

A prova de recuperação substitui todas as avaliações anteriores o que, sob a ótica da avaliação formativa, mascara o nível de aprendizagem dos alunos, visto que, até então, ele não atingiu a aprendizagem desejada, caso a avaliação tenha como critério os mesmos objetivos de ensino. Desse modo, a finalidade nota e a decisão aprovação/reprovação superam e suplantam toda essa intenção, se existe. No entanto, se a intenção for mesmo classificatória, esses procedimentos estão auxiliando o aluno a “subir no *ranking*”.

Há relatos que indicam como alguns professores fazem para não sucumbir a essa padronização, com o intuito de burlar as regras da instituição, mas também dão conta de revelar outra realidade.

O que eu vi acontecer também é o professor ter que fazer o registro como se fosse forma tradicional. Então, eu pratico uma coisa diferente na sala de aula, mas na hora de registrar, para não sofrer nenhum tipo de problema, eu registro o que está no padrão... Ele acaba registrando como se tivesse feito como a receitinha que foi dada, [...] não é o que a escola pede? Então está lá registrado. Só que lá na prática foi outra coisa que aconteceu (P24).

É o que muita gente fala: “papel aceita tudo”, e aceita mesmo. Lá no registro do livro, você pode colocar o que você quiser, pode chegar na sala

de aula colocar uma música e ficar lá sem fazer nada, tem escola em que você pode fazer isso. Agora, tem professor que faz isso, só que é questão de consciência (P23).

O que se percebe com esses relatos é que tem havido mecanismos de padronização e pressão em relação ao fazer avaliativo de muitos professores que, por sua vez, embora tenham tentado superar tais problemas, as informações obtidas dão conta de que não têm conseguido.

5.3 DISTÂNCIA ENTRE CRENÇA/DISCURSO/INTENÇÃO E PRÁTICA

Ao entrar em contato com a expressão das concepções e práticas avaliativas de alguns professores, nos deparamos com um panorama de distância entre a crença, o discurso, a intenção e a prática. Embora transparecessem crença e intenção formativas, indicavam culminar em práticas tradicionais um tanto contraditórias, arraigadas na verificação e algumas vezes, convertidas para um resultado final de notação e controle. Vejamos como isso pode ser percebido na resposta do Professor 2, quando respondeu no questionário sobre o significado da avaliação da aprendizagem.

Significa diagnosticar o quanto o aluno apreendeu ou não. E retomar conteúdos não apreendidos; é diversificar as formas de cobrar os conteúdos, para que os alunos demonstrem seu conhecimento a respeito dos temas. Avaliar é o começo e o fim de um processo contínuo de melhoria da educação e aprimoramento dos professores. Para avaliar é necessário saber ensinar. O que interessa não é a nota (quantidade), mas a qualidade daquilo que o aluno apreendeu durante o bimestre (P2).

Na fala do Professor 2, podemos identificar uma intenção qualitativa, quando explicita sua concepção da avaliação enquanto diagnóstico do conhecimento dos alunos, o que revela uma visão voltada para a formação dos educandos, respeito ao conhecimento anterior como base do novo conhecimento.

No sentido explicitado pelo Professor 2, podemos compreender a avaliação diagnóstica ou prognóstica como uma ação que precede a formação e que permite ao professor obter informações que auxiliem um ajuste tanto pela reorientação dos educandos quanto dos programas de ensino (HADJI, 2001).

No entanto, quando utiliza termos que se referem a uma concepção quantitativa da avaliação, como “retomar conteúdos não apreendidos” e “formas de cobrar os conteúdos”, desvela uma prática estruturada nos conteúdos e não em objetivos de ensino, assim como, denota entender a aprendizagem como um exercício de retenção. Por outro lado, ainda, expressa uma busca pela aprendizagem essencial e significativa para os alunos, ao afirmar que “O que interessa não é a nota (quantidade), mas a qualidade daquilo que o aluno apreendeu durante o bimestre.”

Nos relatos dos Professores 22 e 8 também podemos observar dicotomias:

Uma das etapas do processo ensino/aprendizagem a qual permite ao professor verificar se o conteúdo trabalhado em sala vem sendo apropriado pelos seus alunos ou não, se a metodologia utilizada para determinado conteúdo foi pertinente ou se precisa ser revista, traçar caminhos ou linguagens diferentes para tentar superá-las (P22).

A avaliação da aprendizagem é um recurso que o professor deve usar constantemente e de várias formas, que o ajudarão a perceber o quanto seu aluno aprendeu do que lhe foi ensinado e também, até onde, os objetivos a que se propôs ao trabalhar aqueles conteúdos, foram alcançados e se é necessária alguma mudança na forma de apresentar aquele ou outros conteúdos (P8).

Esses professores postulam práticas de verificação, mas, por outro lado, indicam a retomada dos conteúdos, uma revisão da prática, no sentido de regular a aprendizagem, contribuindo para a formação dos educandos. Destacamos,

inclusive, que o Professor 8 trata da avaliação com vistas aos seus objetivos de ensino.

Vejamos o que nos apresenta o Professor 13:

Avaliação significa o retorno de um trabalho ao longo de um período, quando o sujeito avaliado coloca em prática a aprendizagem conquistada. Pode-se definir *avaliação* como um meio de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo – educandos e educadores, pois estes últimos conseguem reconhecer o nível de apreensão dos conhecimentos e assim retomar os referidos conteúdos. Defende-se que avaliação não é o fim do processo e sim o começo de uma aprendizagem significativa e formativa para os educandos (P13).

Esse professor denota uma concepção de avaliação que possui princípios formativos, no sentido de entender a avaliação como um canal de comunicação entre professor e aluno, de modo a informar ao educador o processo de elaboração do conhecimento pelo educando e sugerir a retomada do trabalho, embora trate da aprendizagem como exercício de retenção de conteúdos. No entanto, transparece certa confusão e incoerência no uso de termos, ou seja, inicialmente, trata a avaliação como um resultado final de um trabalho realizado ao longo de um período, o que significa verificação da “aprendizagem conquistada” e não uma avaliação contínua; para em seguida, colocar que a avaliação “não é o fim de um processo e sim o começo de uma aprendizagem significativa” (P13), o que a nosso ver traz princípios teóricos diferentes, que contradizem a primeira afirmação.

Os discursos que indicam essas dualidades podem estar relacionados a questões formativas, e que são ressaltadas por Vianna (1989), no sentido de refletir sobre o atrelar da “prática do engano” à falta de preparo e de formação para avaliar, para dominar a elaboração consciente de instrumentos eficazes e coerentes de avaliação, assim como, do processo de avaliação.

Perrenoud (1999) considera que esse panorama pode ser explicado por uma atual fase de transição, porque:

Quase todos os sistemas educativos modernos *declaram* avançar para uma avaliação menos seletiva, menos precoce, mais formativa, mais integrada à ação pedagógica cotidiana. Pode-se julgá-los pelo distanciamento entre essas intenções e a realidade das práticas. Pode-se igualmente salientar que tais intenções são recentes, que datam de meados dos anos 1970-80. Portanto, o período de transição está apenas começando (PERRENOUD, 1999, p. 18).

É necessário destacar a posição de professores que reconhecem essa diferença entre a intenção e o que realmente se realiza, como uma distância entre a teoria e a prática, conforme podemos verificar nos relatos a seguir.

A teoria nunca está vinculada à prática. Eu já tenho uma longa caminhada em que se tratam sempre das mesmas questões, você tem que avaliar o aluno de uma forma diferenciada, você tem que estar prestando atenção em uma série de questões, mas a teoria e a prática ainda caminham longe (P22).

Há uma séria distorção, eu vejo, entre teoria e prática. Na prática quase não existe uma preocupação essencial em discutir avaliação, a preocupação central que se tem, e que eu vejo que predomina, é aquela tradicional, de que: “Avaliação é a nota final do aluno”; “Esse aluno vai ser aprovado?”; “Esse aluno vai ser retido?” (P24).

Eu falo para meus alunos: “você vai ter nota, a sua nota está garantida, não se preocupe com ela, se preocupe em entender”, alguns [...] acabam entendendo muito bem como funciona. Só que é difícil, primeiro, porque nem todos os professores trabalham da mesma forma, não tem uma igualdade, por mais que no início do ano se façam reuniões pedagógicas, infelizmente, muitos só escutam e na hora da prática pouco fazem. Eu tenho que mudar também? Tenho que mudar, não estou me excluindo disso jamais (P23).

Essas posições parecem evidenciar uma descrença no sistema educacional e uma desmotivação desencadeada pelo despreparo, e também, pelas dificuldades que se colocam quando um educador se movimenta no sentido de uma avaliação diferenciada.

5.4 PRÁTICAS AVALIATIVAS: FORMAÇÃO, CONCEPÇÃO E AÇÃO

Para além de formar-se, com o intuito de desencadear e orientar o processo de ensino/aprendizagem com seus alunos, os professores necessitam de preparo para avaliar e conceber essa prática como uma das faces integrantes desse processo.

Delinear as concepções dos professores nos suscitou confrontar as informações coletadas por meio das diferentes fontes de investigação e analisá-las. Isso porque, tencionamos conferir a essa pesquisa um grau de confiabilidade que a convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece (MARTINS, 2006, p. 80).

Para tanto, selecionamos as informações dos cinco participantes que mais nos forneceram detalhes sobre sua formação, conceituação e práticas relativas à avaliação da aprendizagem e as organizamos na forma de tabelas comparativas, que apresentamos a seguir.

Dados do questionário			Análise de documentos oficiais	Dados da entrevista	
Professor	Período de formação	Conceito de avaliação da aprendizagem	Característica da formação coletada pelos documentos oficiais sobre o curso ofertado	Característica da prática da avaliação da aprendizagem no discurso docente	
				Instrumentos	Vivência da avaliação
P16	1998	Entende-se que a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem uma vez que possibilita verificar o aprendizado realizado pelo aluno e ao mesmo tempo fornece subsidio para reflexão da própria prática/trabalho docente.	▪ Psicologia da Educação - Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno ▪ Didática Geral - Fundamentos da Didática: conceito, evolução, tendências ▪ Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ▪ Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	“Por meio de trabalho de pesquisa, prova também tanto subjetiva [dissertativa] como objetiva. Também, esse ano, trabalhei com relatório de aula. Então, toda aula terminava um conteúdo eles faziam um relatório do que eles aprenderam, por que eu conseguiria avaliar aqueles alunos que não abriam a boca, que não falavam nada, mas se expressavam por meio da escrita. [...] eles mostravam e registravam tudo que aprendiam e às vezes até dúvidas que nem todo mundo falava, então registravam suas dúvidas e depois eu voltava. Procuro sempre desenvolver formas diferentes de avaliação em cada bimestre, já trabalhei com cartão postal, com fazer clipe, sempre procuro fazer algo diferente para chamar a atenção do aluno, para que ele participe também”.	“[...] do momento que entro na sala de aula até o momento que saio, eles estão sendo avaliados. [...] eu vejo quem participa oralmente, então eu procuro avaliar eu registro isso. Mas, tem aquele um que não fala nada, mas que você percebe que ele está prestando atenção é uma forma dele também, [...] está prestando atenção, é a forma subjetiva de avaliar o aluno. Depois vem a formal [...]”. “Trabalhando com várias formas de avaliação, é bom por que se ele foi mau naquela, ele sabe que vai ter outra que às vezes ele se dá melhor [...]. Eles participam. Você vê, que quando entro na sala tem menos problemas de indisciplina”. “Faz 5 anos que estou trabalhando, o ano passado que eu me senti mais segura, nos outros anos ainda tinha mais dificuldade em avaliar se realmente esse era o caminho se eu estava fazendo o correto”.

Dados do questionário			Análise de documentos oficiais	Dados da entrevista	
Professor	Período de formação	Conceito de avaliação da aprendizagem	Característica da formação coletada pelos documentos oficiais sobre o curso ofertado	Característica da prática da avaliação da aprendizagem no discurso docente	
				Instrumentos	Vivência da avaliação
P21	1995	A avaliação, para mim é contínua, desde o momento em que o assunto a ser trabalhado é colocado em pauta, através do que os alunos conhecem, do cotidiano, a interação. E ali você vê através de atividades, debates, que houve aprendizagem e não necessariamente apenas por meio da prova.	▪ Psicologia da Educação - Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno ▪ Didática Geral - Fundamentos da Didática: conceito, evolução, tendências ▪ Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ▪ Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	“São duas provas por bimestre, valendo 30 cada, os 40 eu posso dividir. Eu trabalho uma avaliação com mapas, outra com maquete, ou dependendo a série e o tema também com cartazes, ou com exposição de alguma coisa, ou apresentação. Mais prático, ou uma lista de exercícios de todo o bimestre, mais ou menos assim. Eu dou uma diversificada para tentar avaliar de vários pontos.”	“Aquele aluno que vai muito mal em prova, ele vai ter uma chance de tirar nota com outras coisas. [...]Então, eu tento diversificar, se um bimestre teve apresentação de cartazes e a oralidade dele é zero; como aconteceu comigo antigamente; o outro bimestre eu já dou uma mudada para fazer uma construção de maquetes, e ele falar o que ele aprendeu ali, o que ele conheceu, o trabalho que deu, o que ele mais gostou de fazer. Então, eu tento puxar para tentar recuperar aquilo, que ele tem mais dificuldade, isso não só o que ele aprendeu no conteúdo, mas a forma dele de expressar.”

Dados do questionário			Análise de documentos oficiais	Dados da entrevista	
Professor	Período de formação	Conceito de avaliação da aprendizagem	Característica da formação coletada pelos documentos oficiais sobre o curso ofertado	Característica da prática da avaliação da aprendizagem no discurso docente	
				Instrumentos	Vivência da avaliação
P22	1997	Forma (através de diversas atividades) que observa o quanto o aluno aprendeu em determinado conteúdo – observando o aspecto formativo do aluno.	▪ Psicologia da Educação - Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno ▪ Didática Geral - Fundamentos da Didática: conceito, evolução, tendências ▪ Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ▪ Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	“Eu não tenho uma preocupação de estar avaliando essa questão da nota, não fico presa. Apesar de que na escola tem um padrão de avaliação. A escola determina o valor, a gente não pode fugir daquele valor. Eu particularmente não gosto daquele padrão, 60 pontos para a prova, você tem que seguir aquilo. [...] Eu particularmente não tenho problema porque eu acabo diversificando esses 40 pontos e dentro desses 60 pontos, os exercícios que eu uso são bem diferenciados. E a metodologia da aula também eu diversifico para tentar atender essa parte aí, como eu não fico presa a nota eu não tenho problema com isso daí.”	“[...] a teoria nunca está vinculada a prática. Eu tenho aí já uma longa caminhada que você escuta sempre as mesmas questões, você tem que avaliar o aluno de uma forma diferenciada, que você tem que estar prestando atenção em uma série de questões, mas a teoria ainda e a prática elas caminham longe”. “Você não avalia a aprendizagem, você avalia a nota”. “[...] você vê o que alguns colegas que não fizeram o magistério passavam, [...] Então, você imagina o que era uma avaliação para quem estava dentro desse contexto aí. Hoje, então, nem se fala, porque a gente recebe professores formados ali na escola, e eles não tem condições nenhuma de assumir uma sala. Eu fiquei ali na supervisão e eu vi”.

Dados do questionário			Análise de documentos oficiais	Dados da entrevista	
Professor	Período de formação	Conceito de avaliação da aprendizagem	Característica da formação coletada pelos documentos oficiais sobre o curso ofertado	Característica da prática da avaliação da aprendizagem no discurso docente	
				Instrumentos	Vivência da avaliação
P23	1995	Significa verificar (tanto de maneira oral, escrita ou informal) se o aluno armazenou conhecimento.	▪ Psicologia da Educação - Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno ▪ Didática Geral - Fundamentos da Didática: conceito, evolução, tendências ▪ Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ▪ Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	“No ensino fundamental eu avalio desde o desenho, que eu peço às vezes para ele interpretar um texto ou uma frase.[...] Agora, tem alunos que odeiam desenhos, então o que eu peço? Peço outro tipo de atividade, formar frases, ou interpretação de texto através de perguntas, ou através de uma brincadeira, de caça-palavras, de uma cruzadinha. Isso para mim já é uma forma de avaliação, só que é claro que tem aquela forma que todo mundo quer saber que é a nota. Então, daí sim tem a prova, eu geralmente faço mesclada, com perguntas para ele responder com as próprias palavras, outras que ele pode utilizar um texto como referência e ainda aquelas de alternativas que são as preferidas dos alunos.”	“Eu chego no primeiro dia de aula e falo para ele o seguinte: ‘você já tem 100 de média, você já tem 100, quem vai determinar se você vai continuar com 100 ou não é você. Se você fizer todas as atividades propostas, participar e cooperar, você já tem o 100, agora você vai perdendo nota, conforme o nosso andamento das aulas’. E em cada aula ele é avaliado e ele sabe disso. Então todas as aulas eles, por mais que eles não queiram participar ou não gostam do tema eles participam.” “[...] às vezes pode ser um erro até meu, que a pergunta não esteja tão clara, tão objetiva, quanto eu imaginei que estivesse, e eu vou saber isso quando? Quando o aluno o aluno vai perguntar na hora: ‘professora aqui nessa pergunta você está querendo dizer isso, isso, isso’. Ai que [...]eu vejo que não está claro quanto eu imaginava [...] não sou perfeita, de modo algum, nas minhas avaliações.”

Dados do questionário			Análise de documentos oficiais	Dados da entrevista	
Professor	Período de formação	Conceito de avaliação da aprendizagem	Característica da formação coletada pelos documentos oficiais sobre o curso ofertado	Característica da prática da avaliação da aprendizagem no discurso docente	
				Instrumentos	Vivência da avaliação
P24	1994	Penso que a avaliação da aprendizagem precisa ser enfocada sob duas vertentes: a prática e a teórica. De modo geral, várias das discussões em curso apontam que a avaliação deve ser objeto que dê subsídio para o aperfeiçoamento /melhoria do processo de ensino. Avaliar, nesse sentido, significa buscar mecanismos para se fazer uma reflexão sobre métodos e técnicas do trabalho docente, tendo em vista um contínuo aperfeiçoamento da atividade docente. Isso significa não resumir a avaliação com um fim em si mesma. Ocorre, no entanto, que na prática há muitas dificuldades para concretizar esse tipo de avaliação. No âmbito das instituições escolares, a preocupação com índices de aprovação/reprovação, passadas de cima para baixo pelas Secretarias de Educação, tem distorcido o papel e o objetivo principal do processo avaliativo. Assim, a questão volta a ecoar nos modelos de avaliações que perduram há décadas, desde quando avaliar se resume quase que exclusivamente, nas notas e no resultado final para o aluno (aprovado ou não).	▪ Psicologia da Educação - Aspectos psicológicos da inter-relação professor-aluno ▪ Didática Geral - Fundamentos da Didática: conceito, evolução, tendências ▪ Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio ▪ Metodologia e Prática de Ensino: Estágio Supervisionado	“De forma prática eu procuro trabalhar com vários tipos de atividades, mesmo porque têm alunos que são bons para fazer uma prova, têm outros que são bons para fazer um trabalho oral, têm outros que são melhores para fazer um trabalho de pesquisa, um resumo. Mas, eu vejo que dentro da escola, o que é inclusive de regra, é o uso de avaliações, das provas...”	“Para ser sincero é uma questão muito difícil essa, [...]a pluralidade muito grande de alunos em sala de aula, não só do ponto de vista da aprendizagem, do déficit [...] Então, você tem assim uma grande dificuldade de estabelecer um padrão de avaliação, que você consiga trabalhar de maneira plena para todos. E ao mesmo tempo, isso inviabiliza o trabalho do professor individualizado ou mesmo segmentado, porque o professor não consegue dar conta de pegar o aluno que tem o déficit de atenção e trabalhar separado, o aluno que é mais desenvolvido, o aluno que são os atrasados[...]”. “[...] você passa pela instituição, pela graduação, termina tudo e não viu aquilo [formação para avaliação], a não ser que você tenha interesse e que queira trabalhar com isso numa especialização, saindo da faculdade. Caso contrário, a prática é que vai te formar”.

Quadro 2 – Tabelas comparativas com informações dos questionários, documentos oficiais e entrevistas

Para a análise desse confronto de informações, em específico, buscamos nos programas das disciplinas a especificação dos conteúdos programáticos e as bibliografias elencadas para esse trabalho. Conseguimos levantar tais informações apenas da disciplina de Psicologia da Educação (na qual não há menção ao tema avaliação da aprendizagem) e de Didática Geral, apenas a partir do ano de 1999.

Ainda assim, um olhar mais atento a esses programas nos alertou para a intensa mudança promovida nos conteúdos programáticos e bibliografias, de acordo com a mudança de professor que assume as aulas, isso devido à linha de formação e vivência profissional desses docentes.

Por conta da escassez de informações mais detalhadas, decidimos confrontar as informações apenas das ementas do PP de 1992, com foco maior na disciplina de Didática Geral, que anuncia o trabalho com o tema avaliação.

No que se refere à base formativa, pode-se afirmar com relação a esse grupo de professores, que pouco se trabalhou nessa disciplina em relação à avaliação da aprendizagem, confirmando as lacunas anunciadas pelos professores em sua formação na graduação.

Ao confrontar as informações organizadas na tabela também pudemos confirmar algumas impressões já obtidas nas análises anteriores, advindas das respostas dos demais professores, e outras, ainda, emergiram, como se pudéssemos nos aproximar um pouco mais de cada caso. Portanto, tal análise

demanda comentários específicos sobre cada professor e as relações mais pertinentes entre eles.

O Professor 16 compreende a avaliação como intrínseca ao processo de ensino/aprendizagem, vista no sentido do acompanhamento do aluno e de melhoria da prática docente. No entanto, apresenta faces contraditórias a essas em outras de suas falas, que demonstram, ainda que inconscientemente, vivenciar a avaliação confortável para os alunos como um elemento que o auxilia no controle da indisciplina. Demonstrou que o despreparo da formação causou-lhe insegurança nos primeiros anos de trabalho.

O Professor 21 descreve um conceito de avaliação que privilegia o conhecimento prévio, o que denota uma avaliação diagnóstica, assim como, realiza o acompanhamento da aprendizagem por meio de diferentes atividades, o que nos indica uma intenção de avaliação formativa. Essa diversificação, inclusive, foi ajustada dentro da margem que a burocracia escolar lhe permite utilizar com instrumentos avaliativos diferentes da prova (obrigatória e que deve apontar 60% da notação). Assim como o Professor 16, o Professor 21 varia a modalidade de instrumento no sentido de proporcionar diferentes maneiras de o aluno expressar o conhecimento elaborado.

No depoimento do Professor 22, percebemos no discurso sobre o conceito, um misto entre a preocupação com a verificação e com a formação. No entanto, não indica, inclusive em suas descrições de vivência, uma reflexão sobre a própria prática. Denota um descrédito no sistema em vigência e tenta superá-lo, mesmo admitindo que a teoria e a prática estão longe uma da outra, no caso da avaliação da aprendizagem na escola. Declara lacunas no preparo para a avaliação

com relação à formação na graduação, o que nossas análises das ementas também indicaram.

O Professor 23 possui uma conceituação voltada para a verificação e nota-se uma noção da aprendizagem como sendo a retenção de conhecimentos. No entanto, quando comparamos sua conceituação de avaliação à sua vivência avaliativa, parece estar mais atento aos processos de formação de seus alunos do que apenas a verificações estanques, pois demonstra variar as atividades de aprendizagem/avaliação no sentido de colaborar com a diversidade de expressões do grupo. Como no caso de outros professores, a nota, invariavelmente, acaba sendo emitida a partir, ou pelo menos em grande parte, por meio do resultado das provas.

O Professor 24, assim como o Professor 22, descreve a distância existente entre a teoria e a prática. Conhece a teoria, expressa coerentemente noções sobre avaliação no sentido de acompanhamento e aperfeiçoamento da construção do conhecimento pelo aluno e do trabalho do professor, respectivamente. Por outro lado, em sua vivência, é influenciado pela burocracia e parece praticar o que é via de regra, ainda que respeitando a diversidade de expressões dos educandos na escolha e preparo dos instrumentos avaliativos. Também coloca muito fortemente em sua fala a dificuldade que sente em realizar uma avaliação, da maneira como indica saber ser a melhor, tanto por motivos como o grande número e diversidade de alunos em sala, quanto a falta de preparo da formação.

Saber dos professores quais são as suas perspectivas relativas à sua formação para a avaliação da aprendizagem suscitou neles uma reflexão, até mesmo um revisitar dos conhecimentos acerca desse tema.

Alguns professores entrevistados, ao terem de tratar do tema avaliação da aprendizagem, formulando seu próprio conceito, expressando o significado dessa ação, anunciaram sentimentos diversos, envolvendo dificuldade e confusão, como no depoimento a seguir:

Acho que foi a primeira vez que eu tive realmente que parar para escrever, porque no dia a dia você acaba fazendo, mas nunca para, para pensar. Então, eu disse: meu Deus, e agora? O que é avaliação? Dentro de tudo que eu estudei, dentro da minha concepção, o que seria formular o meu conceito e registrar isso? Voltei a minha cabeça para ver se realmente tinha um conceito formado a respeito disso. [...] senti dificuldade em expressar o que no dia a dia a gente acaba fazendo, mas não para muito para pensar sobre isso – o conceito de avaliação (P16).

Outro professor entrevistado expressa sua experiência na posição de supervisor, relata que:

A preocupação que a maioria dos professores tem quando se fala em avaliação é sempre voltada para a questão prova. [...] Acaba-se fazendo uma relação da avaliação enquanto prova, nota [...] avaliar para ver [verificar]... Eles [os professores] avaliam não para ver aquilo que o aluno aprendeu... [...] É uma preocupação muito grande: “eu tenho que avaliar... eu tenho que avaliar...” (P22).

Os professores também expressaram suas angústias ao serem indagados se esse sentimento perpassa suas práticas, e relataram:

Faz 5 anos que estou trabalhando, o ano passado que eu me senti mais segura, nos outros anos ainda tinha mais dificuldade em avaliar, se realmente esse era o caminho, se eu estava fazendo o correto. Esse ano que trabalhei com relatórios, foi o ano que me senti mais segura em relação a todo processo avaliativo, porque eu sempre ficava angustiada mesmo. Será que eu estou avaliando? E se estou avaliando direito? [...] Esse ano, foi que me senti melhor, de todos os anos, dos 5 anos que estou

trabalhando, parece que amadureci um pouco mais em relação à avaliação, mas mesmo assim tenho dúvida se esse é o caminho. (P16)

A angústia também perpassa a prática avaliativa do Professor 23, que relata suas aflições principalmente com relação à preparação do instrumento a ser utilizado:

Sinto angústia sim. Às vezes você não é justa. Às vezes eu formulo uma prova, que geralmente são feitas no final de semana. Vou preparando a 1ª, a 2ª e a 3ª prova, chegou na 3ª prova, às vezes, eu já estou cansada, às vezes, eu não formulei muito bem, e eu não consigo aproveitar uma prova de um ano para o outro, [...] mas eu não consigo falar: “essa prova igualzinha vai para o outro ano”, não dá. Então, às vezes pode até ser um erro meu, que a pergunta não esteja tão clara, tão objetiva, quanto eu imaginei que estivesse, e eu vou saber isso quando? Quando o aluno perguntar na hora: “professora aqui nessa pergunta você está querendo dizer isso, isso, isso?”. Então vejo que não está clara o quanto eu imaginava que estivesse. Então, eu não sou perfeita, de modo algum, nas minhas avaliações eu sinto isso (P23).

Já a Professora 21 descreve sua angústia como algo sentido no princípio de sua atuação docente, e, o que ainda envolve a prática avaliativa, não apenas a sua, mas de outros professores, é a insegurança, demonstrada no relato a seguir:

[...] no começo eu já senti muita. Nos meus primeiros anos [como professora], eu acho que como todo mundo, fugia disso... Todo mundo tem um mecanismo de defesa em relação à sua maneira de avaliar. Ninguém mostra a sua avaliação, porque sabe que tem alguma coisa errada. Se você vê alguém corrigindo prova e passa o olho, você sabe que está perguntando, assim: “O que é revolução francesa? Em que ano foi feito tal coisa?”. Porque é com isso que os alunos estão acostumados, assim... é decoreba por decoreba... prova questionário. Mas, se você dá uma avaliação diferente, você não larga a avaliação em cima da mesa. Entendeu? Porque você fica inseguro, você avaliou assim, mas não tem firmeza para falar: “isso está correto” (P21).

A avaliação suscita tais sentimentos, porque não é mesmo tarefa simples, estanque, muito menos aleatória. Para Libâneo (1994), a avaliação é uma atividade complexa que, de acordo com Luckesi (1999), deve estar respaldada e

articulada coerentemente a um projeto pedagógico e a um projeto de ensino. Deve subsidiar decisões e ações que culminem no alcance de objetivos previamente definidos e relevantes.

As dificuldades que envolvem a prática avaliativa, conforme relatos dos professores, podem ser relacionadas, entretanto, a uma parca formação, possível resultado da pouca relevância, nos cursos de formação docente, dada ao tema avaliação da aprendizagem (ROMÃO, 1998); ao pouco do “aprender a avaliar” que permeia os cursos de formação de professores.

Essa constatação também foi obtida por Lüdke (2002), em um estudo sobre avaliação no ensino fundamental realizado em 1992, e reiterada nesse seu texto de 2002, ao relatar que foi possível “verificar a importância da formação que o professor recebe (ou não), especificamente, para trabalhar com a avaliação, e como ela vem sendo desconsiderada, mesmo nos cursos de ensino superior” (LÜDKE, 2002, p. 96).

Ao lembrar a pesquisa realizada em 1992, declara que as “professoras do ensino fundamental, atribuíram suas inseguranças para lidar com problemas de avaliação à falta de formação, seja na universidade ou na Escola Normal, seja ao longo da carreira docente.” (LÜDKE, 2002, p. 96)

Também pudemos vislumbrar, com relação ao grupo de 20 professores de Geografia investigados, por meio das respostas do questionário, que é equiparado o número de professores que indicaram ter em seus cursos de licenciatura algum tipo de formação para avaliação da aprendizagem, e aqueles que indicaram não ter cursado algo específico, enquanto tema ou conteúdo de alguma disciplina, como apresentado no gráfico abaixo:



Gráfico 6 – Formação para avaliação da aprendizagem.

Ao tratar das contribuições da formação no curso de licenciatura, os professores são taxativos em declarar uma carência muito grande em relação à abordagem da avaliação da aprendizagem, atribuindo seus conhecimentos e atuação à experiência, à vivência, muitas vezes obtidos a “duras penas”.

O Professor 21 afirma que a sua base para atuar, obteve somente por meio da:

[...] prática, a formação não deu nenhuma. A formação nem ensinou à gente alguns conteúdos de Geografia. Eu tive que aprender nos primeiros anos, pegando vários livros de Geografia, apostilas de cursinho, para entender o que era tal coisa, principalmente Geografia política. Quando eu saí da faculdade eu tive um choque, eu disse: “meu Deus, eu nunca vi nada disso, como é que eu vou dar aula de Geografia?”. Quando eu comecei a dar aula e estudar aquilo, que eu fiquei os três primeiros anos estudando muito, eu vi que de tudo que estudei lá na faculdade, um pouquinho, eu conseguia fazer uma linha [com o trabalho em sala de aula]. Agora, com relação a como dar aula, ensinar o conteúdo, aprender aquele conteúdo, nunca. Eu sofri muito, e sozinha, porque você fica com medo, você fica com vergonha de dizer: “eu não sei”... não tinha ninguém para falar “faça a prova assim” (P21).

Nesse depoimento, emerge uma problemática para a qual não podemos nos fechar e que se refere ao perfil de professor que egressa das universidades.

Detectamos, com relação à formação em licenciatura, que somos formados primordialmente como técnicos, em uma preparação específica para uma determinada área do conhecimento, no caso Geografia. No entanto, estamos legalmente habilitados a ensinar essa ciência aos alunos da escola básica.

Em meio a esse panorama, destacam-se a preocupação e a constatação dos professores com relação à transposição do que foi aprendido na academia (saber científico) e o que é necessário ensinar aos alunos (saber escolar), conforme verificamos nos relatos a seguir:

Por exemplo, o conteúdo escala. Eu tive a base da escala [na faculdade], mas ninguém me ensinou como eu tinha que ensinar aos meus alunos a trabalhar com escala. [...] Porque ninguém me ensinou dar aula de escala. Eu tive um professor muito amigo meu, que eu tive até vergonha de dizer: “Eu não lembro de escala”. E então pedi: “Você pode me ensinar?”. Mas, aí quando ele me ensinou, eu fui lembrando algumas coisas que estudei, mas eram muito técnicas para ensinar para os meus alunos [...] A gente tinha aula de geologia, [...] uma geologia técnica, não era uma geologia didática. Como eu vou trabalhar aquilo ali, por exemplo, com alunos de 5^a à 8^a? Ninguém falou isso para a gente. O mesmo acontece quando a gente estuda o clima (P21).

Eu entendo como falta de foco da universidade, em dizer o que ela queria com o aluno de Geografia. Ela queria um aluno para ir para o bacharel e se formar um técnico, ou ela queria um aluno para ser um professor? Me parece que essa questão até hoje... continua mal resolvida (P24).

Os professores declararam grande carência em sua formação, não somente em relação à questão do preparo para avaliar a aprendizagem de seus alunos, mas quanto à formação como um todo, relativa aos conhecimentos específicos. Em seus relatos, apontam:

Em primeiro lugar, eu saí sem saber dar aula, sem saber avaliar, eu tive como contribuição toda uma abertura e paixão pelo que eu tinha escolhido para estudar na faculdade, tive professores ótimos que sabiam, principalmente geografia física sim, mas, na hora de transpor isso para dar aula, não. Eles sabiam muito, eles ensinavam muito, mas para dar aula, isso não serviu. A base científica você teve, mas a licenciatura para dar aula e avaliação não (P21).

Essas lacunas de formação colocam ao professor uma série de dificuldades, principalmente nos primeiros anos de atuação, que poderiam ser evitadas, caso houvesse melhor embasamento para o aluno futuro professor, na licenciatura, como os relatos atestam:

[...] você passa pela instituição, pela graduação, termina tudo e não viu aquilo [formação para avaliação], a não ser que você tenha interesse e que queira trabalhar com isso numa especialização, saindo da faculdade. Caso contrário, a prática é que vai te formar (P24).

“A sua escola, mesmo, acaba sendo a sala de aula quando você vai atuar profissionalmente. Então, na universidade, mesmo, o curso em si, ele não te dá bagagem nenhuma para você ir para sala e atuar como profissional. Você chega cru.

Para quem segue a carreira de professor, então, eu acabo fazendo esse comentário, porque você vê o que alguns colegas que não fizeram o magistério passavam, [...] ela [a professora de prática de ensino] ensinava como se comportar ali na frente, o que era segurar um giz e escrever no quadro. [...] nós passamos pelo magistério então pelo menos essa noção a gente tinha. Então, você imagina o que era uma avaliação para quem, estava dentro desse contexto aí. Hoje, então nem se fala, por que a gente recebe professores formados ali na escola, e eles não tem condições nenhuma de assumir uma sala. Eu fiquei ali na supervisão e eu vi” (P22).

O Professor 2 também aponta a formação continuada talvez como uma necessidade do professor de complementação à formação inicial, já que entende que o processo de preparação do professor para a avaliação não ocorre na licenciatura, mas na prática.

Por outro lado, nos depoimentos dos professores há indicativos de que a parca formação pode contribuir, portanto, a uma deformação ou a uma reprodução de formas de atuar, que podem ser inadequadas.

[...] eu tenho que me virar depois de formado, quando chegar na sala de aula, eu tenho que ver com os colegas o que eles fazem, que experiências um professor teve e que deu certo, como é que eles fazem aquele trabalho, “nossa eu fiquei sabendo de tal coisa que é boa, vou praticar, ou vou pegar um livro didático e ver uma sugestão lá que dá para fazer”. Você não tem reflexão anterior para mudar, [...] a pessoa fica rendida (P24).

Nesse sentido, a formação está acontecendo, mais intensamente no momento da atuação, da prática, contrariando a compreensão de que a formação, de acordo com Tardiff (2008), deve estar embasada tanto nos saberes teóricos (disciplinares, curriculares) quanto nos saberes da prática (experienciais).

As consequências dessas formações em serviço vertem para a acomodação ao que está posto, à reprodução de práticas já arraigadas, pelo fato de esses professores, então, não saberem o que fazer, por não ter formação etc. A prática vai dando ao professor, não apenas formação em trabalho, mas a informação de “truques e macetes” para poder sobreviver na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender
não podem dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire, 2001b

Buscar, procurar são ações sempre presentes no cotidiano de profissionais da educação. E, a atual sociedade, denominada tecnológica e informacional, tem exigido de cada um de nós aperfeiçoamento e melhoria em nossas atividades, a fim de que acompanhem sua intensa evolução. Nesse sentido, estamos sempre em busca de melhorar, de avançar, vislumbrando e vivenciando a cada dia a “boniteza e a alegria” de ensinar e aprender.

Nossa busca pela perspectiva dos professores investigados, relativa à sua formação na graduação para a avaliação da aprendizagem, realizamos sem estar desconectados do respeito à vivência e à experiência construída pelo outro, de modo que pudemos refletir e delinear indicadores coerentes a respeito do nosso objetivo.

A pesquisa nos levou a reunir informações e considerar acerca das concepções de avaliação da aprendizagem, vistos sob a ótica de teóricos importantes sobre o assunto e dos professores que nos trouxeram, não menos

importante, a realidade da prática. Também tivemos que nos situar no panorama educacional em que estamos inseridos.

Nesse sentido, não pudemos deixar de levar em conta que a avaliação tem sido um tema cada vez mais presente no cotidiano das escolas, devido, à sua abrangência, que vai desde a prática avaliativa da sala de aula até seu entrelaçamento às políticas educacionais por meio de exames nacionais, em busca de demonstrativos quantitativos e promovendo a cultura dos *rankings*.

Afora isso, os resultados numéricos, ou seja, as notas, obtidas por meio do uso de diferentes instrumentos de avaliação, com predomínio das provas, também são ansiadas pelo sistema educacional burocrático que vigora em nosso país como forma de representações concretas de desempenho que, por sua vez, são solicitados com a finalidade de justificar investimentos.

Reafirmamos, portanto, que as políticas educacionais têm se valido de mecanismos de avaliação para exercer controle, com a centralização das decisões e padronização curricular. Afonso nos auxilia na compreensão dessa conjuntura, ao explicar que:

A modalidade de avaliação que tem servido melhor os objetivos dessas políticas pode ser designada por avaliação criterial com publicitação de resultados. Trata-se [...] de uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade em geral e de todos aqueles que, mais especificamente, são agora vistos (ou redefinidos) como “consumidores” da educação escolar (sobretudo os pais) (AFONSO, 2003, p. 90).

Essas influências vêm reforçar a cultura do exame e da notação, cultura essa que tem sido “praticada com uma tal independência do processo

ensino-aprendizagem, [e] vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno” (LUCKESI, 1999, p. 23).

Não alheios a esse contexto, nos propusemos a coletar as informações que pudessem nos revelar se haveria mesmo problemas com relação à formação para a avaliação da aprendizagem na graduação. Isso porque, embora a formação inicial pudesse não ter dado conta dessa preparação, a prática e a vivência dos docentes investigados poderiam ter se agregado às suas noções estruturais, formando um conjunto de conhecimentos coerentes, articulado ao processo de ensino/aprendizagem, em busca da evolução e da superação do educando, e que proporcionasse segurança e apoio ao professor em sua prática. E, caso tudo isso figurasse como um conjunto harmonioso em nossa pesquisa, chegaríamos à conclusão de que o despreparo que nos impeliu em busca de respostas seria unicamente nosso.

No entanto, o que encontramos foram concepções das mais diversas, algumas coerentes em seu discurso e outras discrepantes. Entre elas, podemos organizar e expor de maneira sintética, as concepções emergidas entre os professores, em que a avaliação da aprendizagem é vista como:

- ✓ serviço à construção do saber e à prática docente;
- ✓ instrumento disciplinador, de controle e de auxílio à manutenção da ordem;
- ✓ prática resumida a provas e testes, muitas vezes, compreendida como sinônimo desses instrumentos avaliativos;
- ✓ momento de verificação, passagem de um conteúdo para outro, momento da notação;
- ✓ tarefa meramente burocrática, da qual não se pode fugir às regras impostas.

Há concepções multifacetadas, que reúnem dois ou mais dos aspectos levantados. Outras, ainda nesse sentido, possuem intenções formativas e qualitativas, mas culminam em ações quantitativas e estanques.

É necessário destacar que o processo avaliativo é confundido, por boa parte dos docentes, pela utilização do instrumento avaliativo prova, no qual, em muitos casos, centralizam toda avaliação da aprendizagem, deixando de realmente avaliar para apenas verificar e medir.

Foi possível perceber, principalmente por meio das entrevistas, que os professores atribuem sentimentos de dificuldade e de insegurança em relação ao fazer avaliativo. E que reconhecem um despreparo, de modo geral, para a docência, e sobremaneira para a avaliação da aprendizagem, ao egressarem de seus cursos de graduação.

Os professores declaram que o que conseguiram alcançar em termos de domínio do fazer avaliativo foi obtido com a prática e “a duras penas”. Isso pode ser evidenciado ao expressarem suas angústias e momentos de tormento em serviço, por conta de uma preparação fraca e desconexa da realidade que encontram ao iniciar sua atuação.

Ao relacionar os documentos analisados e as informações obtidas com os professores, seja por meio dos questionários seja por meio das entrevistas, pudemos contrapor o discurso das propostas e a percepção dos indivíduos formados.

O que verificamos em relação à formação de professores, principalmente no que tange à preparação para os aspectos pedagógicos, e que

acreditamos serem tão importantes quanto os aspectos específicos da área do conhecimento a que se dedicam, é um enfraquecimento dessa face da formação.

É fato que as propostas curriculares, os projetos pedagógicos e a intenção das disciplinas têm avançado no sentido de valorizar a avaliação enquanto tema ou conteúdo pedagógico a ser desenvolvido, a exemplo do curso de licenciatura em Geografia da UEL. No entanto, a ênfase dada à formação para avaliação da aprendizagem, nessas propostas, ainda figura como um tópico final, o tema é tratado em uma disciplina ofertada apenas no 4º e último ano do curso. Pode ser percebido como um item complementar, que a ser deixado para o final dos trabalhos, caso se tenha tempo de trabalhá-lo, além de ser tratado, segundo o relato de alguns professores, de maneira muito aligeirada se pensarmos em sua importância.

Também pudemos notar, ao analisar os programas de algumas das disciplinas em foco, que há uma grande rotatividade de professores que as ministram, que o conteúdo programático passa por intensas alterações e por vezes avançam e por vezes retrocedem em relação ao trabalho com a avaliação da aprendizagem, tendo em vista o professor que passa a assumir as aulas, sua formação e sua experiência.

Os professores participantes da pesquisa, principalmente por meio das entrevistas, indicaram sentir muito mais carências do que contribuições a respeito de sua formação para a avaliação da aprendizagem. Mais do que isso, levantaram o grave problema de que a formação docente tem sido permeada por lacunas, no que concerne às questões pedagógicas e também às questões específicas, técnico-científicas.

Outra problemática levantada pelos professores é de que a formação não lhes tem preparado para transpor os conceitos e temas específicos da ciência geográfica para o saber escolar, o que dificulta sua atuação.

Desse modo, podemos indicar que o professor tem se autoformado, buscando sozinho, ou por meio de interlocuções com seus pares, o caminho a seguir com sua prática avaliativa, devido à falta de respaldo da formação na graduação. Nessa situação muitos professores vêm-se obrigados a se “enquadrarem”, em sua atuação, ao que está posto no sistema escolar em relação a uma série de questões, mais especificamente em relação à prática avaliativa. Um exemplo disso está na desproporção do valor exigido em algumas escolas às provas em relação aos valores atribuídos aos demais recursos avaliativos.

Em alguns casos podemos ressaltar o problema da falta de autonomia. Mas por que o professor deveria levantar a bandeira da autonomia, se não se sabe, muitas vezes, o que fazer? Então, nesses casos, reproduz-se o que é imposto, os modelos tradicionais, com números, tipos e valores de instrumentos de avaliação predeterminados, que desestimulam quando aflora e invalidam quando se pratica um processo avaliativo com intenções formativas, evidenciando-se procedimentos que culminam em notação, classificação e seleção por meio da aprovação ou da retenção.

Não ignoramos a existência e a importância dos cursos de formação continuada propostos pela rede pública estadual de ensino aos professores, mas, os mesmos indicadores, de concepções e práticas e de relatos dos professores nos levam a crer que eles têm causado pouco efeito.

Diante desse cenário, é pesaroso, mas necessário, afirmar que a formação docente tem sido permeada por lacunas, concernentes ao preparo para a avaliação da aprendizagem mas, também, conforme trazido pelos professores, sobre os saberes específicos transpostos aos saberes escolares.

Os profissionais licenciados, assim como, sem dúvida, os bacharéis, devem gozar de uma formação bem estruturada para que, se galgarem a docência universitária, tão mais ampla deverá ser a qualidade de sua formação e de sua prática, de modo que a “corrente” de formação ocorra impregnada dessa qualidade.

Acreditamos na necessidade de refazer o atual panorama da formação docente, frente à concepção de uma preparação embasadora, por meio da qual o professor não tenha um “receituário” de ações, mas um repertório de conhecimentos estruturantes, que lhe permitam criar soluções educativas viáveis às situações com as quais se deparar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. v. 13. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli E. D. A. de OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de e OLIVEIRA, Maria. Rita N. Sales. **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção prática pedagógica), p. 7–18.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. de; FERRI, C. e HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v.5), p. 203-215.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 8 de jan. de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 8 de jan. de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino da didática**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Prática Pedagógica), p. 71-95.

_____. **Rumo a uma nova didática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CASTRO, Amélia Domingues. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, M. A e CARVALHO, Anna M. P. de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2006, p. 13 – 31.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Campinas, SP, n. 24, p. 5-15, set./dez.2003. In: BORBA, Amândia M.; FERRI, Cássia e HOSTINS, Regina C. L. **Formação continuada de professores universitários**: alguns enfrentamentos necessários. Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate), v. 5, p. 203-215.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CUNHA, Maria I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria I. (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea), p. 69-91.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ISAIA, Silvia M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate), v.5, p.63-84.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** Coleção magistério 2º grau. São Paulo: Cortez, 1994. (Série formação do professor).

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina. Resolução CEPE n. 39/2005. **Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2005.** Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/geografia_licenciatura.pdf>.

Acesso em: 10 de jan. de 2010.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina. Resolução CEPE n. 72/2001. **Estabelece adequações curriculares para o curso de graduação em Geografia – habilitações: Licenciatura e Bacharelado, a serem implantadas a partir de 2002.** Obtido com a Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga. Um Olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002, p. 89 – 98.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. D. A de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARTINS, A. G. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MORETTO, Vasco P. **Prova** – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SEED em números. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 11 de jan. de 2010.

PEREIRA, Maria S. F. **Formação de professores e avaliação**: um estudo da percepção dos discentes de um curso de pedagogia. Universidade de Campinas. Campinas, 2006. (Dissertação de Mestrado).

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no Século XXI. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson J. e ALLESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11–33.

_____. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da docência).

PLACCO, Vera M.N. de S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida M. M. (org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. 13^o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: Endipe, 2006, p. 251-261.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, TOMOKO I. e CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

ROCHA, Genylton O. R. da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. n. 15. São Paulo: Terra Livre, 2000. Disponível em: <www.cibergeo.org/agbnacional/terra_livre/Rocha.html>. Acesso em: 12 de jan. de 2010.

ROMÃO, Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antonio J. e FAZENDA, Ivani C. A. (orgs.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002, p. 41-54.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola de escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 67-87.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105. Campinas: set-dez, 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 5 de mar. de 2009.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda R. de e PRANDINI, Regina C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. v. 4. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação).

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

VASCONCELLOS, Maura. M. M. **Desafios da formação do docente universitário**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

VEIGA, Ilma Passos A. Prefácio. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete S. B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VESENTINI, José W. A formação do professor de Geografia – algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (orgs.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002, p. 235–240.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 219 – 248.

VIANNA, Heraldo M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

_____. **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VLACH, Vania R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004, p. 187–218.

BIBLIOGRAFIA

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2002.

COUTO, Marcos Antônio C. **Formação do professor e a relação escola básica-universidade**: um projeto de educação. In: Terra livre, n. 14, p. 30-40. São Paulo: AGB, 1999.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed., Curitiba: Positivo, 2004.

FLICK, Uwe. **Pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. v. 6. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GRILLO, Marlene C. **Qualidade no ensino superior** – estudo do referencial pedagógico de professores. 168^a Reunião Anual da Anped, 1993.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, Cipriano C. **Da necessidade de construir um novo paradigma para a Didática**. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional. n. 77, jul./ago., 1987.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Departamento de Geociências. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura Plena em Geografia**. Obtido com a Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação, 1991a.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina. Resolução n. 1821/91. **Estabelece currículo pleno para o curso de graduação em Geografia – habilitação:** Licenciatura, no Sistema Seriado Anual, a partir de 1992. Obtido com a Coordenadoria de Assuntos de Ensino e Graduação, 1991b.

MASETTO, Marcos Tarciso; ABREU, Maria Célia. **O professor universitário em aula**. 4 ed. São Paulo: Ed. Associados, 1985.

MAZZOTTI-ALVES, Alda J. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MORAES, Dirce A. de F. **Avaliação formativa**: re-significando a prova no cotidiano escolar. Londrina, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. v. 2. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2006. (Série Pesquisa).

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 6^a ed. atual. Londrina: Eduel, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A didática e seu objeto de estudo**. Belo Horizonte: Ed. Revista, 1988.

PESCUMA, Derna. **Projeto de pesquisa – o que é? Como fazer?**: um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'água, 2005.

RABELO, Edmar H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

REY, G. F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira/Thompson, 2002.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote - Nova Enciclopédia, 1997, p. 77-91

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. “SAEB, ENEM, ‘PROVÃO’: onde fica a avaliação escolar? In: SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete S. B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação**: a observação. v. 5. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

VOLP — **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Academia Brasileira de Letras. 5 ed. São Paulo: Global, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Ed. Educa Professores, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário

Caro(a) professor(a), como parte de uma pesquisa a respeito do conteúdo sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores, solicito que responda as questões abaixo como diagnóstico para possíveis ações de intervenção.

Nome: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____

Escola(s) em que leciona: _____

Atua na Educação Básica no nível:

() Educação Infantil () Fundamental I (1º ao 5º ano)

() Fundamental II (6º ao 9º ano) () Ensino Médio

Situação Profissional () Efetivo(a) () Contrato Temporário

Leciona a(s) disciplina(s) de:

() Arte	() Educação Física	() Matemática
() Biologia	() Filosofia	() Química
() Geografia	() Física	() Sociologia
() História	() Letras	() Outra. Qual? _____

Licenciado (a): () Sim () Não - Ano de formação: _____

Formação em:

() Arte	() Educação Física	() Matemática
() Biologia	() Filosofia	() Química
() Geografia	() Física	() Sociologia
() História	() Letras	() Outra. Qual? _____

Instituição de formação:

Em sua formação, cursou alguma disciplina específica sobre Avaliação da aprendizagem?

() Sim () Não

O tema/conteúdo Avaliação da aprendizagem foi trabalhado no contexto de alguma disciplina na licenciatura?

() Sim () Não

Em qual disciplina? _____

O que significa Avaliação da aprendizagem para você? Pode usar o verso da folha.

ANEXO 2 - Entrevista semi-estruturada com os professores destacados
(perguntas principais e complementares)

1. Qual foi sua primeira impressão ao ter que expressar no questionário a sua concepção sobre avaliação da aprendizagem?
 - a. Que sentimentos o envolveram naquele momento: surpresa, desconfiança, confusão, certeza, insegurança...? A que você atribui esse sentimento, ou seja, qual a razão desse sentimento?
2. Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? Dê exemplos de estratégias, instrumentos, etc., que você utiliza no trabalho com uma unidade de ensino.
 - a. Para você, a avaliação é um processo ou um momento de transição entre um estudo e outro?
3. Você sente dúvida ou angústia com relação à sua prática avaliativa?
 - a. Como isso se expressa em atos e sentimentos cotidianos? A que você atribui esses sentimentos?
 - b. Você considera que a forma como avalia seus alunos é eficaz, fornece as informações de que necessita? O que você faz com essas informações?
4. O que você pode destacar como contribuições e carências em sua formação para a avaliação da aprendizagem, resultantes de sua licenciatura?
 - a. Você sente que essa formação lhe deu o respaldo de que necessitava para exercer a função de avaliar a aprendizagem de seus alunos?
 - b. Aponte exemplos de algo significativo que tenha aprendido sobre avaliação em seu curso de licenciatura e que o tenha auxiliado em sua prática docente. (contribuição)
 - c. Que conhecimentos você gostaria de ter elaborado e que o auxiliariam em sua prática?(carência)
 - d. O que você sabia sobre avaliação da aprendizagem (teoria e prática) ao egressar de seu curso de licenciatura? Como você descreveria o binômio teoria/prática em relação à sua formação para a avaliação da aprendizagem em seu curso de graduação?
5. A forma como você foi avaliado enquanto aluno, principalmente, em seu curso de licenciatura em Geografia, influenciou de alguma maneira sua prática avaliativa quando docente?
6. O que você acredita que um professor de Geografia recém formado necessita saber sobre avaliação da aprendizagem?