



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL

UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROJECTO
“VESTIBULAR SOLIDÁRIO”

Maria de Nazaré do Vale Soares

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORAS: *Marília Pisco Castro Cid*
Rosa Maria de Souza Brasil

ÉVORA, OUTUBRO DE 2013



FICHA CATALOGRÁFICA

Soares, Maria de Nazaré do Vale

Avaliação da Aprendizagem uma Perspectiva Processual: um estudo no âmbito do Projeto “Vestibular Solidário”. / Maria de Nazaré do Vale Soares - Évora: [s.n.], 2013.

Orientadora: Marília Pisco Castro Cid.

Co-orientadora: Rosa Maria Souza Brasil.

Tese de Doutoramento - Universidade de Évora - Évora, Instituto de Investigação Científica e de Pós-Graduação

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Processo. 3. Ressignificação. 4. Inclusão. I. Cid-Castro, Marília. II. Brasil-Rosa Maria. III. Universidade de Évora, Évora. IV. Instituto de Investigação Científica e de Pós-Graduação. V. Título.

Dedico aos alunos, professores, pais, técnicos e outros profissionais das diversas instituições de ensino, nas quais já atuei e que me permitiram pensar, repensar e ser parceira do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido em cada uma dessas instituições.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a fonte de todo o conhecimento, por iluminar sempre os meus caminhos;

Aos meus pais, por terem pedido a Deus para eu existir;

Aos meus irmãos, por me amarem incondicionalmente;

Ao meu marido, por valorizar a minha busca constante e ser o meu parceiro incondicional;

As minhas orientadoras e co-orientadora, por saberem unir profissionalismo, sensibilidade e acuidade crítica nas suas orientações;

Aos alunos, professores estagiários, professores formadores, coordenador, e técnicos do Projeto Vestibular Solidário, que me possibilitaram mais uma oportunidade de aprender a aprender;

Aos amigos, que confiaram em mim nesse processo e sempre me desejaram sucesso.

O homem deve ser o sujeito de sua própria educação.

Não pode ser objeto dela.

Paulo Freire

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROJETO “VESTIBULAR SOLIDÁRIO”

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e na aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, dentro do Projeto “Vestibular Solidário” no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Brasil). Buscou-se, nesse sentido, conhecer a proposta que era concebida como resgate de alunos que necessitavam reconstruir o seu processo de aprender e a devida inclusão desses sujeitos no contexto educacional através do ingresso nas instituições de ensino superior públicas. A investigação foi de natureza exploratória com ênfase qualitativa e abordagem descritiva, utilizando como instrumentos e técnicas de recolha de dados a observação, as conversas informais, a análise de documentos internos do Projeto e o questionário. Os instrumentos de investigação foram direcionados para alunos, professores/estagiários, técnicos e coordenador do Projeto e ainda para duas professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Na análise dos dados, optou-se por apresentar, descrever e interpretar as unidades de registro organizadas em indicadores dentro de categorias, tanto para os alunos quanto para os demais sujeitos investigados. O estudo evidencia que a relação entre o dizer e o fazer dos protagonistas da ação educativa não estava sendo alcançado. Concluiu-se também que as ações pedagógicas realizadas não eram pensadas, repensadas e organizadas por todos os segmentos, para então serem desenvolvidas e, posteriormente, discutidas em reuniões pedagógicas e em outros fóruns de debate com vista à tomada de decisões futuras. Por fim, dentro dessa falta de dinâmica educativa, as atividades de avaliação desenvolvidas no Projeto não valorizavam as habilidades dos sujeitos em aprendizagem para tentar alcançar os fins a que se propunha.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação da aprendizagem; processo; ressignificação; inclusão.

**ASSESSMENT OF LEARNING IN A PROCESSUAL PERSPECTIVE: A STUDY IN
THE CONTEXT OF THE PROJECT “VESTIBULAR SOLIDÁRIO”**

ABSTRACT

This study aimed at investigating how assessment process in teaching and learning in the discipline of Portuguese within the Project "Vestibular Solidário" at the Federal Center of Technological Education of Pará (Brazil) was developed. It was intended, accordingly, to know the proposal conceived as a rescue for students who needed to reconstruct the process of learning and the proper inclusion of them in the educational context by entering the public higher education institutions. The research was exploratory with emphasis on qualitative and descriptive approach, using observation, informal conversations, analysis of internal documents of the Project and questionnaire as tools and techniques for data collection. The research instruments were directed to students, teachers / trainees, technicians and Project Coordinator and yet two teachers of the Faculty of Arts of the Federal University of Pará. With respect to data analysis, we chose to present, describe and interpret registration units organized into indicators and categories, both for students and for the other participants. The study shows that the relationship between the saying and doing of the protagonists of educational action was not being achieved. It was also concluded that the pedagogical actions taken were not thought out and organized by all segments, to then be developed and subsequently revisited in pedagogical meetings and other forums of discussion for future decision making. Finally, within this lack of educational dynamics, assessment activities developed in the project did not value learners' skills in order to achieve the proposed goals

KEYWORDS: assessment of learning; process; redefinition; inclusion.

ÍNDICE GERAL

Índice de figuras	xii
Índice de quadros	xiii
Índice de gráficos	xiv
Índice de tabelas	xv
Índice de apêndices	xvi
Índice de anexos	xvii
Siglas utilizadas.....	xviii

INTRODUÇÃO

1. Objetivos da investigação	02
2. Contextualização da investigação	03
3. Relevância do estudo	11
4. Plano geral da tese.....	15

CAPÍTULO I – EPISTEMOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: concepções, reflexões e perspectivas de ações

1. A Concepção Enunciativa de Linguagem: Aspectos pontuais	18
1.1 A composição do enunciado	29
1.2 Construções da expressividade: ação recíproca entre o <i>self</i> e os <i>selves</i>	35
2. O ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	39
2.1 O professor em uma perspectiva da práxis pedagógica	39
2.2 A natureza, a função e os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais .	43
2.3 Caracterizações da área de Língua Portuguesa	49
2.4 Aprender e ensinar Língua Portuguesa na Escola	58

CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: dos princípios às práticas

1. Breve percurso histórico da questão da avaliação da aprendizagem	73
2. Das concepções de avaliação de aprendizagem	82
2.1 Avaliação tradicional	82
2.2 Avaliação behaviorista	86
2.3 Avaliação mediadora	88
2.4 Avaliação formativa e contínua	96

3.	Dos princípios, funções e instrumentos da avaliação da aprendizagem.....	110
3.1	Dos princípios	110
3.2	Das funções	115
3.3	Técnicas e instrumentos	124
4.	Entre duas racionalidades: a vertente liberal-conservadora e a vertente dialética	130
5.	A Avaliação na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	137
5.1	Práticas avaliativas no Ensino Médio	137
5.2	Mitos da avaliação no Ensino Médio	143
5.3	A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso do aluno	146
5.4	A avaliação da aprendizagem como prática de inclusão social	153
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO		162
1.	Uma aproximação ao estudo de caso	164
2.	Configuração e estruturação do Projeto Vestibular Solidário	169
2.1	Estruturação organizacional e metodológica do Projeto	171
2.2	Acompanhamento e avaliação do Projeto	173
3.	Procedimentos de Recolha de Dados	175
3.1	Preparação dos questionários	175
a)	Guião dos questionários	175
b)	Participantes da pesquisa e construção do <i>corpus</i>	177
3.2	Recolha de Dados	179
a)	Observações das ações de sala de aula e conversas informais	179
b)	Estruturação dos questionários	180
3.3	Aplicação dos questionários	182
3.4	Procedimentos de análises dos dados	183
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		188
1.	Análise interpretativa dos resultados da investigação com os alunos	189
1.1	Conseqüências da avaliação	191
1.2	Formas de avaliação	193
1.3	Formas de participação dos segmentos	196
1.4	Avaliação da formação	200
1.5	Interesse da formação	204

2. Análise interpretativa dos resultados da investigação com os professores estagiários, coordenador e técnicos do projeto e com professores da FALE – UFPA	206
2.1 Concepção de avaliação	207
2.2 Métodos e técnica de avaliação	209
2.3 Participação dos segmentos	212
2.4 Avaliação reflexiva e inclusiva	215
2.5 Qualidade da formação	217
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	225
1. Síntese do estudo	226
2. Limites da investigação	234
3. Considerações finais	235
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
APÊNDICES	265
ANEXOS	306

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Seleção → Classificação → Exclusão	135
Figura 2 - Acolhimento → Valorização → Inclusão	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Competências cognitivas	108
Quadro 2 - Produtos e seus componentes representativos	114
Quadro 3 - Funções da Avaliação	120
Quadro 4 - Avaliação numa perspectiva liberal e numa perspectiva mediadora e libertadora	134
Quadro 5 - Resultado final do Censo Escolar e a relação da prova Brasil/SAEB - Ano 2009	139
Quadro 6 - Taxas de rendimento e distorção idade/série no Ensino Médio – Brasil (%) por Região	148
Quadro 7 - Construção de competências e desenvolvimentos de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios	150
Quadro 8 - Percentual de alunos nos estágios de construção de competência – Língua Portuguesa, 3ª série do Ensino Médio – Regiões/Brasil	150
Quadro 9 – Matriz de categorização em uma versão preliminar	186

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:

Desempenho do IDEB referente aos anos iniciais (1^a a 4^a) do ensino fundamental 140

Gráfico 2:

Desempenho do IDEB referente aos anos finais (5^a a 8^a) do ensino Fundamental 141

Gráfico 3:

Trajectoria do IDEB 142

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Conseqüências da avaliação	191
Tabela 2: Formas de avaliação	193
Tabela 3: Formas de participação dos segmentos	196
Tabela 4 : Avaliação da formação	200
Tabela 5: Interesse da formação	204

ÍNDICE DE APÊNCICES

Apêndice 1: Guiões dos questionários	265
Apêndice 2: Questionários	271
Apêndice 3: Categorização das respostas dos alunos	281
Apêndice 4: Registos das observações e conversas informais da pesquisa	291
Apêndice 5: Tabelas de indicadores e unidades de registos dos alunos	295

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Declaração da co-orientadora	307
Anexo 2: Termo de encaminhamento da co-orientadora	308
Anexo 2: Solicitação (Requerimento) para a UEVORA	309
Anexo 3: Ofício ao Coordenador do Projeto Vestibular Solidário	310

SIGLAS UTILIZADAS

CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

DEAB - Sistema de Avaliação de Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

FALE – Faculdade de Letras da UPFA

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UFPA – Universidade Federal do Pará

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEN – Portadores de Necessidades Especiais

PRISE – Programa de Ingresso Seriado

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSS – Processo Seletivo Seriado

SEF – Secretaria de Educação Fundamental – Brasil – MEC/SEF

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasil – MEC/SEMTEC

Introdução

Na introdução pretende-se apresentar os objetivos que conduziram o estudo: (1) efetivar a contextualização da investigação (2), justificar as razões que levaram à escolha e definição do problema de investigação (3) e, ainda, a apresentação do plano geral da tese (4).

1. Objetivos da investigação

O objetivo geral deste estudo foi o de investigar como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e na aprendizagem de língua materna, dentro do “Projeto Vestibular Solidário” do CEFET-PA (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará) e sua importância para a construção de uma avaliação inclusiva, fundamental para a inserção social. Esse objetivo foi operacionalizado através dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar que concepções de avaliação orientam a prática avaliativa em Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do Centro Federal de Educação Tecnológico do Pará – CEFET-PA;
- Investigar que métodos e procedimentos são utilizados na prática avaliativa no ensino de Língua Portuguesa do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA;
- Elucidar como vem ocorrendo a participação dos segmentos do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA no processo avaliativo de ensino e aprendizagem;
- Analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva.

2.Contextualização da investigação

Este estudo tem o propósito de retomar uma questão que se tem tornado recorrente, historicamente, nas pesquisas em educação: o problema da avaliação da aprendizagem escolar. Esse propósito parece pressupor uma indagação a princípio óbvia: o que é avaliar?¹ Uma breve verificação dos enfoques de muitos estudos sobre avaliação indica a complexidade do tema da avaliação, decorrente da pluralidade de modos de conceber as práticas avaliativas.

Entre os vários modos de conceber a avaliação da aprendizagem está aquele assumido por Bloom, Hanstings e Madaus (1975); que exerceram uma grande influência na temática, e assim, os esforços despendidos por esses autores levaram ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação, baseada em objetivos educacionais claramente definidos, alia-se à ênfase na avaliação como fator essencial à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Aqueles autores a definem como:

Coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorrem. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada em cada etapa do processo ensino e aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam

¹ A consulta ao significado de “avaliação”, “avaliar” e “avaliador” em dicionários mostra as diferentes concepções do termo. Ferreira (1986, p. 205), por exemplo, assinala que a avaliação é “Ato ou efeito de avaliar (se). Apreciação, análise. - Valor determinado pelos avaliadores”, e “avaliar” significa: “Apreciar ou estimar o merecimento. - Determinar a valia ou valor. - Calcular, estimar”. Vale lembrar que o termo avaliação, no contexto deste estudo, relaciona-se a uma reflexão particular, ligada ao domínio educacional, mais especificamente às práticas educativas escolares.

ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde. (Bloom, Hanstings e Madaus, 1975, p. 22)

A análise dessa concepção evidenciava a exclusão da possibilidade de julgamentos errôneos em relação ao que se esperava de comportamentos dos alunos. Ao serem efetivadas propostas de revisões e encaminhamentos no processo de avaliação, obtinha-se garantias de ensino mais efetivo. A avaliação tornou-se mais produtiva quando baseada em sólidos princípios operacionais, pois estes proporcionavam direção ao processo e serviam como critérios para verificar a efetividade de procedimentos e práticas específicas.

A avaliação evidenciada por Vale (1979) é concebida como um aspecto modal do processo educativo formal: ela “espelha ou reflete, de maneira implícita ou explícita, algum valor que possibilita ao avaliador julgar e comparar diferentes realidades num determinado contexto educacional” (p. 2). Por isso, “pensar avaliação”, ainda segundo o autor, significa, de algum modo, desvelar os significados mais profundos da existência do fenômeno educativo, assim como do educador e do educando. Para buscar a radicalidade do significado da avaliação no processo educativo, é preciso refletir sobre o ato humano de avaliar. Avaliar, para o autor, significa emitir juízos, julgar. E, assim, o homem elabora dois tipos de juízos: juízos de realidade e juízos de valor.

Com os primeiros, o homem atribui significado à realidade tal como ele a percebe. Se alguém diz que “a água é composta de H₂O” ou que “esta água está limpa” está emitindo juízos da realidade. O mundo humano é, essencialmente, o mundo dos significados. E o

conjunto dos significados configura a visão do mundo que vai alicerçar o agir e o pensar de cada um no bojo dos projetos de vida.

A autoconstrução evolutiva do homem, no entanto, não está apenas em sua ação significativa, nem somente no ato de emitir juízos de valor sobre estes significados de acordo com a sua visão do mundo, mas também na capacidade filosófica de distanciar-se dos próprios juízos de valor, explicitando-os por meio de uma reflexão crítica.

Fazendo uma análise crítica da avaliação educacional, Sant'Anna (1995), por seu lado, propõe que a mesma seja repensada e enfatiza que a ação de analisar criticamente é sempre pôr em destaque elementos contidos em um todo e estabelecer relações para compreender os significados, em termos de valores. Nesse aspecto, considera que a avaliação envolve “um julgamento de valor, ou baseado em valor, sobre atributos ou desempenho de pessoas; um processo ou métodos de coletar dados e informações para a tomada de decisões educacionais, um processo social” (p. 82). E assim, continua a autora, a avaliação deixa de exercer simplesmente funções administrativas e burocráticas para tornar-se uma verdadeira prática educacional.

Outra análise é proposta por Goldberg (1980), que mostra problemas relacionados aos vários ramos da avaliação educacional, do currículo, do sistema educacional, dos programas educacionais e do rendimento escolar. Os aspectos da avaliação do rendimento discutidos pela autora são: a questão dos objetivos educacionais definidos a partir dos objetivos da escola; a orientação de programas de avaliação de rendimento escolar tendo como base também os objetivos (definidos e fixados em termos da atividade dos alunos) e, por último, as atitudes que perturbam o processo de avaliação.

A dificuldade apontada pela autora está na definição dos objetivos da avaliação e na confusão existente entre os termos “medida” e “avaliação”, ressaltando que “avaliação é mais do que a medida, pois além desta inclui julgamentos de valor, classificando comportamentos em mais ou menos adequados em função dos objetivos educacionais fixados” (p. 42). Também questiona os resultados da avaliação apresentados em escores alcançados em testes (notas, graus e outros), pois “são medidas relativas e, mesmo quando válidas e precisas, não passam de estimativas” (p. 48). Goldberg (1980) enfatiza que, em qualquer nível de atuação, a avaliação tem sempre uma dimensão política.

O questionamento de Martins (1980) é quanto à idéia de avaliação voltada para a verificação de objetivos selecionados e definidos – a avaliação de processo. Para o autor, ela sempre sugere a existência de um paradigma formal já estabelecido e sustentado numa visão de homem, de mundo e de universo (concepção funcionalista-mecanicista). Nesse sentido, a avaliação refere-se ao produto apresentado. Numa proposta de superação deste tipo de avaliação, o autor propõe a avaliação como projeto, dentro de sua concepção fenomenológica:

A avaliação nunca poderia assumir um paradigma rígido em que as partes segmentadas se apresentam como momentos ou seqüências de ação educativa para alcançar um fim. Um projeto humano prevê um sentido mais amplo e é usado, sobretudo, para designar as modificações mútuas que se operam entre os indivíduos humanos e que encaminham para uma determinada direção, cujo fim não é determinado. (Martins, 1980, p.84)

O autor evidencia ainda que a avaliação tem a finalidade de auxiliar o aluno para adquirir sua própria consciência de mundo, através do conhecimento. Portanto, em uma

situação de avaliação dos resultados da aprendizagem, vista como “aquisição de experiências (consciência daquilo que é aprendido)”, o único meio de verificar se ocorreu ou não aprendizagem seria através da análise qualitativa que “o sujeito faz da sua aprendizagem”. A descrição originada possibilita selecionar e identificar os significados impressos pelo sujeito e assim a descrição seria a própria aprendizagem.

A “avaliação é um julgamento de valor sobre as manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (Luckesi, 2000, p. 8). Com essa afirmação o autor sustenta que “o ato de avaliar implica em dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado” (p. 8). Ainda segundo o autor, “após a qualificação, a tomada de decisão não pode ser feita num vazio teórico. Toma-se a decisão em função de um objetivo que se quer alcançar” (p. 8).

Dentro dessa mesma estruturação, Sant’Anna (2002) considera que “a avaliação consistirá em estabelecer uma comparação do que foi alcançado com o que se pretende atingir” (p. 23). Segundo a autora, “estaremos avaliando quando estivermos examinando o que queremos, o que estamos construindo e o que conseguimos, analisando sua validade e eficiência (máxima produção com o mínimo de esforço)”. Afirma ainda Sant’Anna que a “avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. Assim, para a autora, “avaliar é conscientizar a ação educativa” (Sant’Anna, 2002, p. 31).

Esta perspectiva é tratada de forma mais aprofundada por Paro, como mostram as seguintes considerações:

Para garantir a adequação de suas atividades, o homem precisa averiguar permanentemente se o processo desenvolvido está de acordo com os objetivos a serem atingidos; é nisso que constitui o ato de avaliar, que se mostra como ato específico do ser humano e como um processo imprescindível à realização do projeto de existência histórica do mesmo. (Paro, 2001, p. 34)

Segundo o autor, essas ações e avaliações presentes na vida humana possuem um caráter sistemático, muitas vezes implícito. Encontra-se mesmo de forma inconsciente, nos atos humanos do cotidiano, nos empreendimentos produtivos, tendo em vista a necessidade de eficiência e de realização de objetivos. A atenção a esse caráter é procedimento de avaliação, é contemplada constantemente no decorrer de processos produtivos eficientes, o que permite corrigir as falhas no percurso do processo, evitando desperdícios, encaminhando os rumos e superando os problemas detectados.

Os diferentes aspectos conceituais de avaliação aqui apresentados pelos autores revelam apenas visões parciais do tema, sobretudo no contexto do quadro de valores que norteiam o processo educacional.

Compondo algumas reflexões sobre esses aspectos, entende-se, pois, que a avaliação da aprendizagem reflete uma proposta da escola, direciona o trabalho educacional, possibilita a verificação e análise de limites e dificuldades para um ensino efetivo. Baseada em critérios rígidos, pode ensejar o aparecimento de um discurso alheio e impessoal, em que se

desconsidera a individualidade do educando. Torna-se, pelo contrário, um instrumento útil para o professor e para o aluno quando lhe é dado mais um sentido de “correção” para a reformulação de objetivos que de “punição” por meio de notas.

O sistema de avaliação da aprendizagem reducionista, evidenciado por Paulo Freire (1975), ainda hoje utilizado nas escolas brasileiras e a intensidade com que os problemas de ordem econômica, social e cultural com os quais o país vem se defrontando, acentuam cada vez mais o fracasso escolar, originando um número muito grande de indivíduos não escolarizados, excluídos do sistema escolar por terem sido reprovados diversas vezes, o que os leva a se sentirem incapazes para o estudo.

Sabe-se que esse modelo de avaliação baseado em exames e provas, desvinculados do processo de ensino, está articulado ao próprio método de ensino antieducativo das escolas, evidenciado por Paulo Freire (1975). Ainda existe uma concepção de educação impregnada no discurso e na prática da escola tradicional brasileira que o autor identificou com um pseudo-ensino, fundado na imposição de conteúdos e na passividade do educando. Os conteúdos continuam sendo passados no estilo da educação “bancária”, denunciada por Paulo Freire (1975), em que o aluno é tomado como uma conta corrente onde se “depositam” conhecimentos ao modo de um banco comercial; por sua vez, o educando é suposto como alguém cujo papel é apenas aceitar.

Observa-se que, em vez de ser promovida uma pedagogia de ensino e aprendizagem, é promovida uma pedagogia de exames, através da qual durante o ano letivo as notas vão sendo obtidas. Os professores chegam até a utilizar-se das provas como instrumento de ameaças, acreditando tratar-se de um elemento incentivador da aprendizagem. Nessa concepção o estudante deverá se dedicar aos estudos, não porque os conteúdos sejam importantes,

significativos e prazerosos, mas porque estão ameaçados por uma prova e ainda por expressões usadas por professores, como: “Estudem! Caso contrário vão se dar mal no dia da prova”, “fiquem quietos! O dia da prova vem aí! Depois estão tirando notas baixas”. Segundo Luckesi (1995), existe uma verdadeira prática de “sadismo homeopático”, quando a cada dia o professor vai anunciando uma pequena ameaça.

Tudo isso se dá porque ainda hoje a maioria dos educadores praticam a ação de educar e avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, ou seja, percebem a educação e a avaliação de forma dicotômica. Falta-lhes ainda a tomada de consciência e uma reflexão sobre o processo avaliativo de forma rigorosa, acontecendo, assim, uma percepção equivocada de avaliação como julgamento, que com o passar do tempo veio se transformando numa perigosa prática educativa antidemocrática e excludente.

Vive-se, hoje, uma verdadeira crise de paradigma na cultura e na ciência. Surge uma nova maneira de perceber o mundo, conseqüentemente, uma nova maneira de conhecer está adquirindo forma. Essa nova forma de conhecimento está sendo designada de Paradigma Emergente, que, segundo Moraes (1997), é o resgate do ser humano a partir de uma visão de totalidade – aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando toda a multidimensionalidade humana, todo seu potencial criativo, seu talento, a sua intuição, os seus sentimentos, as suas sensações e emoções.

Se há uma nova forma de conhecer, como pensar a avaliação do conhecimento a partir de um novo enfoque, de caráter reflexivo do fazer condizente com os novos paradigmas? Como colocar o sujeito como parte integrante da construção do conhecimento e como observador dos fenômenos da natureza e de si mesmo?

3. Relevância do estudo

Sabe-se que a avaliação tem sido para educadores e pesquisadores um processo muito difícil, pois vem sendo muito questionada e problematizada por todos os que fazem parte de instituições de ensino, as quais lidam com o processo de ensino e aprendizagem.

A atitude de avaliar é um procedimento inerente à realização da vida humana. O homem é, antes de tudo, um ser de vontade que se pronuncia sobre a realidade.

E por essa posição de não indiferença com relação ao mundo que o rodeia (Ortega y Gasset, 1983), o homem cria valores e a partir deles estabelece os objetivos a serem realizados. Ao imprimir uma atividade adequada aos fins que se propõe realizar, trabalha no sentido humano e produz sua própria existência, propondo-se a viver em melhores condições físicas, ambientais, sócio-culturais e emocionais.

Essas ações e avaliações presentes na vida humana possuem um caráter sistemático, nos empreendimentos produtivos, devido à necessidade de eficiência e da realização de objetivos. Tal atenção é procedimento de avaliação e é feita constantemente no decorrer de processos produtivos e eficientes em todas as áreas de produção humana, a qual permite corrigir as falhas durante o processo, evitando desperdícios, encaminhando os rumos e superando os problemas detectados.

Diante disso, não se pode mais aceitar que visões reducionistas direcionem a avaliação escolar que insiste em avaliar apenas o desempenho do aluno, sem levar em consideração todos os fatores que fazem parte das ações pedagógicas brasileiras, ou seja: a instituição educativa e seu funcionamento, o professor e suas metodologias, o serviço técnico e administrativo, o serviço de apoio e de manutenção, o contexto social, econômico e cultural, a

realidade em si, enfim, todo o sistema de normas e diretrizes da instituição escolar definidos no seu projeto político-pedagógico.

A opção pelo tema se deu em virtude de se perceber que, apesar da discussão sobre avaliação da aprendizagem remontar de muitos anos, ainda não aconteceram mudanças significativas de concepções, princípios, instrumentos, critérios, posicionamentos, enfim, ainda existem muitas indagações que remetem à grande necessidade de se investigar esse processo, haja vista que muito ainda falta ser compreendido; afinal, trata-se de uma mudança paradigmática envolvendo: concepções de homem, concepções de sociedade, concepções de mundo e, por fim, concepções de ensino. Tudo isso tem dificultado o processo de mudança, e implica na necessidade da busca permanente de reconstrução de conhecimentos para possibilitar a concretização de uma práxis contemporânea de relevância no processo de ensinagem, instituindo efetivamente as mudanças paradigmáticas que retomem o processo de humanização, fundamentais à formação do ser biopsicossocial.

Percebe-se que nas novas propostas de avaliação da aprendizagem não basta mudar critérios de notas, de provas ou de outros rituais avaliativos, assim como também não adianta apenas colocá-la ao serviço do aluno e não do sistema como um todo.

Há que se pretender fazer algo a mais que tudo isso, é necessário oportunizar aos sujeitos da aprendizagem uma formação pessoal, para que eles se reconheçam como pessoas, como sujeitos do seu fazer cotidiano, criando-lhes oportunidades para que cada um possa construir e reconstruir o seu próprio conhecimento. E, nessa construção, as ações de ensino e a própria avaliação não estejam apenas sob o controle dos saberes eruditos ou didáticos, mas que, na relação com os saberes, o erro, a incerteza, a diversidade de pontos de vista sempre

presentes, mobilizando não só a lógica das ações mas também as histórias, as relações, os gostos e os afetos das pessoas envolvidas.

Sabe-se que a avaliação não pode estar pautada em práticas ditas tradicionais, cristalizadas em uma pedagogia com bases teóricas simplistas e reducionistas e, sim, em atitudes reflexivas, construtivas e participativas, isto é, num processo democrático que possibilite um constante pensar e repensar sobre as ações educativas, indicando coletivamente caminhos de superação dos problemas detectados. E que qualquer processo de avaliação educacional deve ser compreendido como um fenômeno público e que interessa a toda sociedade, ou seja, não está afeto apenas aos gestores, e nem se resume a um enfoque simplesmente objetivo e técnico. Esse processo na sua aplicabilidade acontece em uma dada instituição educativa.

Sendo a avaliação educacional uma prática de interesse público e social, o imperativo ético deve fundamentar tal avaliação. Quais os seus objetivos? A quem interessa seus resultados? E que destino se dará aos seus resultados?

Ao defender o caráter ético-político da avaliação da aprendizagem, Dias Sobrinho (1999) afirma:

Sendo a educação um fenômeno complexo e inegavelmente social, a sua avaliação não deve se limitar se os objetivos e metas forem alcançados, mas, antes deve procurar interpretar os significados desses objetivos em relação aos princípios e propósitos fundamentais de uma instituição concreta em particular. Deve levar em conta que as situações educativas são sistemas abertos de comunicação, portanto são evolutivos, cambiantes, portadores de indefinidas possibilidades formativas, e não podem caber em esquemas

rígidos de instrumentos técnicos supostamente isentos de valores e receosos de contaminações subjetivas. (Dias Sobrinho, 1999, p. 68)

Por todo o estado de coisas que se acabou de descrever e pelo interesse que se tem na temática optou-se por realizar este estudo dentro de um projeto solidário, construído por uma instituição pública e com a finalidade de atender alunos de classes sociais desfavorecidas, permitindo-lhes a oportunidade de acesso ao conhecimento dos conteúdos descritos nos programas dos concursos de ingresso às Instituições de Ensino Superior (IES), sendo esses conteúdos ministrados por professores bolsistas vindos da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação e as demais disciplinas efetivadas por, também, bolsistas dos Cursos Superiores do CEFET-PA, instituições formadoras.

Percebendo-se aí a possibilidade de um estudo, procurou-se indagar no sentido de: Identificar que concepções de avaliação norteiam o processo avaliativo de ensino e aprendizagem da Língua Materna? Que métodos e procedimentos são utilizados nessa prática? Quais as contribuições que o processo avaliativo utilizado no ensino da Língua Portuguesa trazem para construção de uma avaliação reflexiva e inclusiva e como os segmentos dessa instituição estão envolvidos nas propostas de avaliação, de ensino e de aprendizagem desenvolvidas pelo Projeto?

A proposta realizada dentro do Projeto Vestibular Solidário e em específico na avaliação do Ensino de Língua Portuguesa, tema que tem a ver com o domínio comum de todas as pessoas (linguagem, produção de textos e oralidade) foi delineada nos moldes da formação de professores postulada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará

dentro da filosofia da linguagem de base enunciativa de Bakhtin. Sendo assim, os inquiridos (professores estagiários) deveriam estar habilitados para conseguir fazer a ponte entre o ensino da Língua Portuguesa e essa proposta. E mais, postulando essa filosofia, esses encaminhamentos estariam seguindo os objetivos dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em Língua Portuguesa que propõem um trabalho na perspectiva de várias linguagens em situações concretas.

Sabendo-se que o Projeto Vestibular Solidário vivenciava uma proposta com objetivo de inclusão social e exercendo uma perspectiva enunciativa, por conseguinte, estaria propiciando o resgate dos sujeitos alunos vinculados ao mesmo e, assim, o motivo condutor deste estudo foi: descrever para compreender; compreender para poder interpretar e, interpretar para ajudar a melhorar.

4. Plano geral da tese

Esta tese está organizada em cinco capítulos e duas seções.

O primeiro capítulo contempla uma reflexão teórica sobre a concepção enunciativa de linguagem – aspectos pontuais, a composição do enunciado, a construção da expressividade, o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos Parâmetros Curriculares, – sua função, natureza e caracterização. Contempla ainda reflexões sobre a praxis pedagógica do professor e com o aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola.

Neste estudo, o segundo capítulo trata também de revisão de literatura onde optou-se por uma reflexão teórica, específica sobre avaliação da aprendizagem. Foi priorizado aqui um breve percurso histórico da questão, algumas concepções de avaliação de aprendizagem, os princípios, funções e instrumentos da avaliação de aprendizagem, a vertente liberal-

conservadora e a vertente dialética – entre as duas racionalidades, a avaliação na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ainda uma pontuação sobre as práticas avaliativas no Ensino Médio, os mitos da avaliação no Ensino Médio, a avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso escolar e a avaliação da aprendizagem como prática de inclusão social.

Dentro do terceiro capítulo ficou delineada a metodologia do estudo empírico, que como o próprio nome indica, trata das opções metodológicas, a configuração do estudo e os procedimentos investigativos.

Na sequência são apresentados o quarto e o quinto capítulos. O quarto capítulo consta da apresentação e análise dos resultados, trazendo as informações da pesquisa com os alunos, os professores de Língua Portuguesa, os técnicos e o coordenador do Projeto Vestibular Solidário e ainda com docentes do curso de formação em Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará – UFPA. Já o quinto capítulo é composto da síntese do estudo, dos limites da investigação e das considerações finais.

O relatório desta tese se encerra com a apresentação de duas seções, a primeira contempla a Bibliografia consultada e a segunda a coleção de apêndices e anexos considerados importantes para a percepção do trabalho investigativo.

Capítulo I

EPISTEMOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA:
concepções, reflexões e perspectivas de ações

Este capítulo inclui uma pequena reflexão sobre a concepção enunciativa de linguagem. Linguagem essa que está presente em todos os momentos da vida de cada sujeito, pois é através da linguagem e de suas diversas formas que interagimos com o mundo. Inclui, ainda, a identificação de como são conduzidos os processos que norteiam o ensino e aprendizagem da nossa Língua Portuguesa na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seus desdobramentos.

1. A Concepção enunciativa de linguagem: aspectos pontuais

A língua é um sistema e, como tal, constitui-se de partes interdependentes, que, para um perfeito funcionamento, necessitam de uma organização estrutural mantida por leis próprias. Contudo, para efeito de estudo, somente por questões didáticas, convencionou-se abstrair o todo enquanto se analisam as partes. É o que nos diz Ilari (1992). Nesse sentido, chegou a nós a classificação produzida pela Gramática Latina que, até o advento da Linguística Moderna, fora o modelo e pauta das gramáticas tradicionais. Modelo esse baseado em concepções pré-científicas e organizado em sistemas aristocráticos que se dedicaram à normatização das línguas nacionais européias. Modelo esse que acabou por se tornar o padrão, a norma, o molde ideal ao quais todos os demais usos da língua teriam que se subordinar. Modelo esse que atravessou a Reforma Protestante, o nascimento da ciência moderna, as transformações político-econômicas e sociais provocadas pela queda do feudalismo, a ascensão da burguesia, dentre as demais revoluções vividas ao longo dos últimos duzentos anos. Se, portanto, era para poucos a democracia grega, para poucos seria o domínio da língua em si.

Estabeleceu-se, assim, uma rotina solidamente acastelada na inércia da nomenclatura tradicional, posto que este modelo não fosse foco de questionamentos.

Ora, conhecer a estrutura, evolução e funcionamento da língua portuguesa, o sistema lingüístico como um todo, é muito mais do que saber diferenciar um complemento nominal de um adjunto; é muito mais do que dedicar-se a questões fundamentadas pelo que se tornou, por força de lei, a norma ditada pelas diretrizes e bases da gramática normativa – haja vista que estudar a linguagem é uma atividade que vai além da mera transmissão do que se entende por normas.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à prática docente, a escola mistura conceitos heterogêneos e faz do ensino da língua portuguesa um pequeno manual de regras para o ensino da língua em si (Fiorin, 2003), o qual restringe a prática da leitura e produção de textos a simples técnicas de redação, entre as quais destaca tipologias textuais – como a dissertação, a narração e a descrição – sem se preocupar em despertar o aluno para a análise dos gêneros textuais mais diversos. Não é à toa que uma das metas atuais dos Parâmetros Curriculares Nacionais é possibilitar a compreensão crítica dos gêneros discursivos com que o cidadão lida no seu cotidiano (Rajagopalan, 2006), posto que, segundo Stam (1992), são os instrumentos que medem, dão forma, viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem muito mais ampla, complexa e eficaz.

Ciente da relevância que o estudo dos gêneros textuais possui para o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa – por atingirem as mais diversas esferas de atividades do homem – e, conseqüentemente, possibilitarem uma progressão curricular muito mais articulada, devido a relevar o que se faz com a linguagem, em que circunstância e com que finalidade (Cagliari, 1992), tanto no modo como os interlocutores estabelecem um

diálogo, no modo como as pessoas interagem, quanto no modo de se expressar histórico e sociocultural, e não apenas a mera descrição dos sistemas lingüísticos e suas estruturas abstratas.

Para tal, faz necessário compreender as diferenças existentes entre gêneros e tipos textuais, haja vista que empregar, indiferentemente, esses conceitos é ainda uma prática comum na grande maioria dos compêndios escolares, do fundamental ao ensino médio, muito embora, há muito, discuta-se serem flagrantes as distinções. Distinções essas que, mesmo quando explícitas, são abordadas superficialmente.

Assim, em relação ao gênero, dadas as concepções de língua e linguagem, variadas são as conceituações devido à diversidade de atividades enunciativo-discursivas da esfera social. É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agirem sobre o mundo e dizerem ao mundo, constituindo-o de algum modo a partir de textos materializados na vida cotidiana, representados por características definidas de acordo com o conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição próprios, afinal, desde Bakhtin (2000), todo e qualquer texto que apresente uma função sociocomunicativa, dentro de uma sociedade, constitui um gênero discursivo. Daí a grande diversidade de gêneros textuais.

Logo, para efeito de estudo, não se pode deixar de considerar o papel dos gêneros em relação às atividades humanas, assim como também seu papel em relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa. São, pois, no dizer de Moita (2006), padrões comunicacionais reconhecíveis e auto-reforçadores; são fenômenos de reconhecimento psicossocial. São enfim,

tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam.

Isto é, fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentem compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas aos seus propósitos práticos. (Moita 2006, p. 31)

Já em relação à tipologia textual, pode-se dizer que é responsável por dar forma e significado às circunstâncias e por direcionar os tipos de ação que estão por realizar-se. Trata-se, pois, de “um processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações” (Moita 2006, p. 29-30).

A dedicação de relacionar estudos de tipologia com estudos de coerência foi de Lév-Struss (1975), haja vista que o conhecimento das superestruturas de cada tipo de texto ajuda no processo de compreensão. Todavia, além dessa relação entre tipologia e coerência, Koch e Travaglia (2003, p. 40-41) acreditam que diferentes tipos de texto podem diferir quanto ao número e/ou quanto ao tipo de pistas da superfície lingüística que apresentam, para facilitar ao receptor (leitor ou ouvinte) a tarefa de compreensão.

Desse modo, espera-se que a função do professor seja a de capacitar o aluno a utilizar as línguas nas mais diversas situações de comunicação a fim de responder às necessidades de linguagem em domínios de expressão oral e escrita, a fim de “adequar o texto ao contexto” (Bakhtin 1929/1992: 1997) de modo a não tornar o ensino prescritivo ao focar o que se tem tido por “erro” (Fiorin, 2003).

Espera-se que o processo de produção e compreensão de texto possa ser contemplado de modo mais eficaz já que não existe um tipo de texto prototípico que possa “ensinar” a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes; espera-se que o aluno possa adquirir uma percepção ampliada quanto à existência de vários tipos e gêneros, haja vista ser reducionista a prática da escola frente a questões inerentes aos fatos de língua e linguagem. Para Fiorin (2003) isso significa:

...olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra. (...) Significa considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido pelos falantes toda vez que se põem a interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. (Fiorin 2003, p. 23 - 24)

Não é à toa que a noção de gênero, tal como definido por Bakhtin (1929/1992: 1997), incorpora elementos da ordem do social e do histórico; considera a situação de produção de um dado discurso; abrange e seu estilo verbal – o que significa que a apropriação de um gênero específico, para uma dada finalidade, vincula-se ao contexto sócio-histórico-cultural.

Nos diferentes contextos sociais, os sujeitos estabelecem comunicação, isso porque toda atividade humana envolve a linguagem, logo a língua apresenta diversas manifestações por meio dos enunciados concretos e únicos em cada situação real. É assim que cada esfera da atividade humana elabora seus tipos *relativamente estáveis* – nomeação de Bakhtin – para comunicar segundo a intenção do falante, pois cada contexto exige uma escolha do indivíduo, a fim de estabelecer uma interação, seja oral, ou escrita, desde que alcance seu interlocutor.

Para que isso ocorra de modo bem sucedido é necessário compreender as diversas modalidades da língua e os ambientes adequados para cada uso:

(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. (Marcuschi, 2006, p. 20)

O trabalho com linguagem, na atualidade, não pode prescindir do paradigma que introduz a noção de gênero textual no processo intersubjetivo de comunicação. Gênero pode ser definido como prática/ação social e envolve toda atividade humana que é inesgotável, logo, os gêneros são diversos e ampliam-se conforme as necessidades do próprio falante, eles organizam a fala e a escrita do sujeito. Essa diversidade pode ser atribuída ao fato de os gêneros serem usados em circunstâncias diferentes, posições sociais distintas entre sujeitos envolvidos, isso permite ao indivíduo a utilização das variadas formas da língua, pois as próprias esferas da atividade humana são diversas, então

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai

diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1992, p.279)

É essencial destacar a heterogeneidade dos gêneros textuais, desde uma conversa espontânea a uma conferência. Eles não são apenas formas textuais, mas expressam o modo como os seres humanos se relacionam, constituindo as atividades sociais, logo, são rotinas sociais, não são modelos estanques nas ações sociais; pelo contrário, revelam-se como *organizações dinâmicas*. Portanto, os gêneros devem ser vistos como ações sociais realizadas por indivíduos que participam da construção de sentidos em meio a um processo comunicativo, eles são formas de vida, assim, organizam os pensamentos, a fim de construir uma comunicação mais produtiva, então se cria, a partir disso, situações comunicativas, nas quais os sujeitos podem interagir e, justamente, porque eles surgem para satisfazer novas maneiras de se comunicar, surgem, sempre, novas circunstâncias que possibilitam a criação de um novo gênero, afinal

(...) os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sociocomunicativas, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (Marcuschi, 2006, p. 19)

Compreender gêneros, no interior das mais variadas esferas sociais, é também, refletir o seu valor argumentativo e a forma como são utilizados para favorecer o que se pretende com

o gênero selecionado, assim compreende-se que ele possui uma função ideológica e produtiva no dia-a-dia. Portanto, os falantes não só reconhecem como também usam os gêneros textuais, mesmo que intuitivamente, por isso são consideradas ações e estão inseridos nas relações sociais. Os gêneros são

tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. (Bazerman, 2005, p. 31)

A escolha do gênero se realiza pelo querer-dizer do locutor. Conforme Marcuschi (2006), os gêneros devem ser vistos na relação como práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Entre os aspectos sobre gêneros nos estudos bakhtinianos, vale ressaltar a distinção entre gêneros primários e secundários. Por meio dessa diferença, reconhecemos no que consistem e como funcionam determinados enunciados.

Os primários são aqueles considerados simples, que se constituem em circunstâncias de uma troca verbal espontânea, por exemplo, o diálogo familiar. O que pode determinar essa distinção é a aparente estabilidade de um gênero. Os secundários são mais complexos e evoluídos, considerados formas de ações materializadas e concretas nas atividades humanas, por exemplo, romances, reportagem, artigo científico, portanto podem ser considerados mais estáveis, socialmente, que os primários.

Durante o processo de formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples), assim eles transformam-se e adquirem características particulares.

Essa diversidade de gêneros é determinante para a escolha que o sujeito faz no ato de enunciação, pois propõe a variedade de intenções pretendidas pelo falante; afinal o sucesso de seu objetivo de informar, notificar, convencer, depende disso.

Segundo Marcuschi (2006), usamos o termo *gêneros textuais* como uma noção propositalmente vaga para inferir os textos materializados que encontramos e usamos na vida cotidiana, que apresentam características sociocomunicativas. Todo gênero se realiza em um contexto, tem um objetivo, apresenta uma estrutura, reconhecida pelo falante, isso porque os aspectos essenciais dos gêneros textuais, para Bakhtin (1992) são: conteúdo temático (tema), composição estrutural e estilo.

O conteúdo temático está intrinsecamente associado à escolha que o falante faz de determinados gêneros que são selecionados a partir de suas intenções e não há como dissociar os temas das configurações linguístico-discursivas, pois ele é usado para determinar conteúdos privilegiados associados a gêneros. Assim, os temas são escolhidos com base no que se

conhece, por exemplo, se um sujeito optar por um conto de fadas, deverá selecionar a temática de *Era uma vez...*

Os gêneros serão recorrentes, tal como seus temas; para uma publicidade, por exemplo, os indivíduos já pressupõem a apresentação de um produto no mercado, esse será o tema, além disso, existe um ambiente propício para essa seleção.

A composição estrutural é o mesmo que organização do texto. Essa estrutura é flexível e convencional, mostra que o gênero pode apresentar uma organização textual-discursiva previamente estabelecida, assim, o leitor ao ver uma estrutura, facilmente, reconhece o gênero de que se trata. Por exemplo, uma receita tem um formato conhecido, ao lermos somos capazes de reconhecer esse gênero, que se trata de uma receita e distingui-los dos demais. Por meio da composição estrutural fazemos esses reconhecimentos.

O estilo pode ser reconhecido pelas marcas linguísticas apresentadas no texto, elas podem ser institucionalizadas e/ou individuais, então o estilo consiste em uma marca linguística associada ao gênero e a sua diversidade. Numa troca de cartas entre familiares, por exemplo, teremos grandes marcas de individualidade, enquanto numa carta comercial teremos um caráter institucional. Em alguns gêneros, como nos informativos, o estilo estará vinculado ao objetivo pretendido – informar, explicar, logo a individualidade inexistente.

Todo gênero é produzido em função de um determinado objetivo, em contextos sociais situados, por meio de um trabalho coletivo, histórico e cultural. O falante não cria os gêneros, eles surgem como práticas no cotidiano e lhes são dados, podem ser re-configurados em função da intencionalidade na relação entre os sujeitos.

Na contramão dessa concepção, sob a égide da pedagogia tradicional, a escola abstrai a realidade concreta da língua e limita-se a apresentá-la como um corpo opaco, homogêneo e

estável ao reduzi-la ao ensino de formas lingüísticas mais padronizadas e de maior prestígio social; ao restringi-la à gramática da frase, da palavra; ao dissociar o texto e excluir o contexto extralingüístico no qual este se apresenta.

Contudo, a partir do surgimento da sociolingüística – que pôs por terra a falta de fundamentação empírica e teórica de uma pedagogia lingüística centrada na noção do certo e do errado, que desnudou preconceitos estabelecidos contra tudo que se distanciasse do padrão arbitrariamente imposto – e da posterior, democratização do ensino, a sala de aula tornou-se um espaço aberto para as múltiplas variedades lingüísticas que a língua viva apresenta.

O objetivo da escola não seria substituir um uso por outro, mas sim, expandir a noção de uso no que tange à competência e ao desempenho discursivo a fim de criar condições mais favoráveis para o letramento dos alunos, posto que seja a prática de atividades como a leitura e a produção de textos escritos que permitirá aos alunos melhor assimilar as convenções que caracterizam os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, perceber a heterogeneidade inerente à sua língua materna e enriquecer seu repertório lingüístico. Nesse sentido, não é sem razão que

o ensino de gramática passa por um amplo processo de reformulação para lançar-se na busca da compreensão dos fenômenos de interação social por meio da linguagem, da relação entre língua e sociedade, da aquisição da língua pela criança, dos processos envolvidos no ensino formal da língua, do controle exercido pelas ideologias vinculadas no discurso e outros. (Fiorin, 2003 p. 24)

Portanto, as práticas escolares para o ensino de língua materna devem trabalhar com a diversidade textual, posto que classificações muito genéricas e tipológicas, como narração, descrição e dissertação, não se adaptam ao paradigma lingüístico atual, pautado no contexto e no outro.

1.1 A composição do enunciado

O enunciado sempre foi um dos objetos dos estudos sobre linguagem e ocupou um espaço privilegiado nas reflexões de Bakhtin. Para o autor, o enunciado é considerado como uma unidade de interação verbal: é configurado num processo interativo entre enunciatório e enunciatários. Bakhtin (1979; 1997) concebe o enunciado como matéria lingüística e como contexto enunciativo.

O enunciado só é constituído na interação, no jogo interdiscursivo entre indivíduos sociais. O termo é concebido como unidade de comunicação verbal e de significação necessariamente contextualizada.

No processo de comunicação verbal há um ouvinte, aquele que recebe a “fala” e compreende lingüisticamente a significação de um discurso. Ele (re)age com uma resposta que está em constante elaboração durante todo o processo comunicativo desde o início do discurso. O autor chama isso de atitude responsiva ativa.

A compreensão de um enunciado vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. Portanto, o ouvinte torna-se locutor também, assim como o locutor já é um respondente; seu discurso ou vozes sociais com as quais interagiu anteriormente.

O enunciado é um acontecimento histórico, único. Isso em função do contexto irreproduzível da pessoa que fala (ou que falou), afirma Bakhtin (1997). Com relação ao

enunciado, já vimos que a comunicação verbal é um processo de interação ativa entre interlocutores e que necessariamente virão respostas ativas. Portanto, o enunciado só pode existir dialogicamente.

O dialogismo bakhtiniano é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. É o espaço de interação entre os (inter) locutores. A relação entre os interlocutores pode não ser imediata, mas sempre haverá uma resposta. Portanto, o locutor em certo grau já é um respondente, uma vez que:

Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando, para isso, um código comum. Para Bakhtin, “Todo discurso só pode ser pensado, por conseguinte, como resposta. O falante, seja ele quem for, é sempre um contestador em potencial”. (Brait 2005, p. 156)

Todo discurso só pode ser pensado como resposta. O ouvinte não é um mero ouvinte no sentido de ser passivo. Ele participa ativamente da comunicação verbal. O locutor, então, espera do ouvinte uma resposta e quando percebe e compreende o significado do discurso, assume imediatamente uma relação responsiva ativa. Desta forma,

um locutor não é um Adão Bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (...). Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com

isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (...). (Bakhtin, 1997, p. 355-356)

O dialogismo é muito mais complexo do que um simples diálogo. É por meio dessa concepção de que o locutor não é um “Adão Bíblico”, o “primeiro falante” do discurso; por meio, também, do processo ativo de comunicação verbal, de interação (com respostas ativas) que se incorporam as relações dialógicas do enunciado.

Os enunciados são dialógicos porque resulta do embate de muitas vozes sociais de tudo o que ele já viu e percebeu na vida, seu conhecimento de mundo; que fazem dos enunciadores sujeitos históricos e ideológicos.

O dialogismo, de natureza intersubjetiva, é entendido a partir do entendimento do significado de sujeito, no qual é descentralizado por diferentes vozes sociais. O sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no nele nem no outro, mas no espaço criado entre os dois.

A utilização da língua, bem como a fala efetuam-se em forma de enunciados (concretos) que um indivíduo produz. Os enunciados concretos nascem, vivem e morrem no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Os enunciados possuem fronteiras claramente delimitadas, além das características estruturais que lhes são comuns. As fronteiras do enunciado concreto são da mesma natureza: determinadas pela alternância dos locutores.

Assim, para todo enunciado há um começo e um fim, porém, antes do locutor começar o seu discurso, há os enunciados dos outros, que o influenciam, fazendo com que sua voz já se constitua uma resposta, porém, tratando-se de situação concreta, os “turnos” são definidos por uma espécie de “competência discursiva”. Neste sentido,

o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra a outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (Bakhtin, 1997, p. 294)

Essa fronteira traçada pela alternância dos sujeitos falantes adota formas e situações variadas de comunicação. Só há resposta no contexto enunciativo; trocamos enunciados e não palavras e orações (unidades da língua).

Há diferença, assim, na relação entre a oração (unidade da língua) e enunciado (unidade da comunicação verbal): as fronteiras da oração nunca são marcadas pela alternância dos sujeitos. A oração, portanto,

representa um pensamento relativamente acabado, diretamente relacionado com outros pensamentos do mesmo locutor, dentro do todo do enunciado; uma vez terminada a oração, o locutor faz uma pausa, antes de passar para o pensamento que dá seguimento ao seu próprio pensamento, que continua completa, fundamenta o pensamento anterior. O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor) (...) a

pausa entre os enunciados é um fato real e não um fato gramatical (...). A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. (Bakhtin, 1997, p. 296-297)

As pessoas trocam enunciados constituídos com ajuda de orações, palavras, combinações de palavras; mas não trocam orações, palavras, combinações de palavras. Nós não temos respostas para orações desvinculadas de contextos e outros fatores pragmáticos, nós temos repostas ativas para enunciados.

Desta forma, o acabamento do enunciado é determinado por meio de critérios particulares como, por exemplo, a possibilidade de adotar uma atitude responsiva para com o interlocutor.

Sabe-se que o termo enunciado para outras vertentes, outras teorias lingüísticas, assume diferentes significações: a umas, o enunciado equivale à frase ou seqüências frasais; a outras, ao discurso; entre outras. Segundo Brait e Melo (2005), uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a frase ganhará sentido diferente nessas realizações enunciativas. O enunciado vai muito mais além do que uma simples oração, palavra ou frase. Na perspectiva lingüístico-enunciativa, o enunciado configura um processo de interação verbal (também não-verbal) que integram uma situação que faz parte de um contexto histórico maior, ou seja, o contexto se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial do todo significativo: uma pessoa separada do contexto sócio-histórico, assim como do pragmático

imediatamente não compreenderá o discurso. Essa é a principal diferença entre oração e enunciado: o enunciado é contextualizado; está numa situação concreta de uso.

Pode-se fazer ainda uma analogia entre oração e significação; e enunciado e tema. Segundo Brait (2005), a significação existe como capacidade potencial de construir sentido, próprio dos signos lingüísticos e das formas gramaticais da língua (incluem-se aqui as orações também). É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos repetidos. Logo, podemos dizer que se constitui uma fase de estabilidade dos signos e dos enunciados, já que seus elementos podem ser utilizados em diversas enunciações com as mesmas indicações de sentido.

Como fruto de uma convenção, o tema é inseparável da enunciação, pois a enunciação é a expressão de uma situação histórica concreta: é única e irreproduzível. Para a construção do tema participam também os elementos extraverbais, que integram a situação de produção, de recepção e de circulação e não apenas os elementos estáveis da significação. Assim, a instabilidade de cada enunciação é somada à significação, dando origem ao tema que é o resultado final e global do processo da construção de sentido. A significação é incorporada pelo tema; e o sistema torna-se sempre renovável (Brait, 2005).

Dessa forma, enquanto a significação é abstrata por natureza e tende ser permanente estável, o tema é concreto e histórico e tende ao dinamismo, recriando e renovando constantemente o sistema de significação. Assim, enquanto a significação está para o signo, o tema está para o signo ideológico.

Pode-se relacionar a concepção lingüístico-enunciativa com os evangelhos sinóticos, pois são enunciados concretos que foram produzidos em um determinado contexto histórico e

não podem ser analisados apenas no sentido do signo (no domínio da língua – palavras, orações), mas do signo ideológico, do tema contextualizado, já que são enunciados concretos.

Em contrapartida, Brait (2005) afirma que, as ações de Jesus e os seus feitos descritos nos evangelhos também foram enunciados únicos, portanto, irreproduzíveis. Por mais que os evangelistas tenham tido a tentativa de “passar para o papel”, ou ainda, “escrever a voz” e ações de Jesus para os evangelhos, nunca poderiam tê-lo feito de forma fidedigna, idêntica. Muitos detalhes foram perdidos no tempo, como os gestos, a entonação da voz de Jesus, além disso, a forma como “receberam” o discurso pode não ser coincidente com as intenções do locutor. Neste caso, estariam “reproduzindo” suas próprias vozes. É importante lembrar que ao escreverem “seus” textos, os evangelistas já estavam em outros contextos; já se encontravam constituídos por múltiplas vozes sociais, parte de suas experiências de vida. Essas “vivências” provavelmente influenciaram – ora pouco, ora muito – os autores no processo de retextualização dos discursos de Cristo.

1.2 Construções da expressividade: ação recíproca entre o *self* e os *selves*

No mundo e na vida, cada um de nós ocupa um lugar e um tempo que são únicos; não voltam. O ser humano (re)age nos/aos contextos em que vive, uns sobre/com os outros, por meio de constantes inter(ações) que permeiam toda a sua vida, realizando atos enunciativos que são considerados fatos históricos por justamente existirem apenas num determinado momento; são irreproduzíveis, não reiteráveis. Assim, no que se refere à constituição do sujeito, à relação pensamento, ação, linguagem,

eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por

meio dos valores que articulo em atos. [...] Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência. (Clark & Holquist, 2004, p. 90)

O homem está imerso num oceano de comunicação que traz em si a relação entre o “eu” e “outros eus” para o próprio “eu” ser constituído. Ele é concebido como um sujeito que está submetido ao ambiente sócio-histórico.

Formando sua identidade subjetiva à medida que relaciona o “eu” com o “outro”. Neste trabalho, priorizamos a referência de *self* e *selves* (“eu” e “eus”, respectivamente), em função do referencial teórico (da tradução), por não haver, na língua portuguesa, a palavra “eus” (no plural).

A construção do *self*, então, se dá pela interação com outros *selves*. O *self* é influenciado por uma multiplicidade de vozes sociais que o compõem e o formam constantemente. O *self* é, assim, individual e social.

O *self* necessita da alteridade dos outros para se definir. Logo, o *self* em-si-mesmo não tem significado algum e nem poderia existir sem alterações provenientes de outrem. “O *self* é um ato de graça, uma dádiva do outro.” (Clark & Holquist, 2004, p. 93)

O *self* nunca vê ou conhece a mesma coisa que os *selves*. Isso pode ser ratificado pela lei da física de que dois corpos não ocupam o mesmo lugar; o que vemos, então, é regido pelo lugar em que me encontro e, conseqüentemente, vejo. Assim,

you mold the structure of the scenario and our place in it from the unique place that you occupy, just as I do from mine (...). One thing is that the place occupied by each of us is unique, both the things that I cannot see and those that I can are distinctive in relation to myself and help in different and important ways to constitute me. (Clark & Holquist, 2004, p. 94-95)

There are things in the world that only the *self* perceives by occupying a unique place in existence. This is why everything that is perceived by it exceeds its perception by the fact that others do not look at what it looks at; it cannot see itself as seen by the eyes of others. In this way,

I obtain a *self* that I can see, that I can understand and use, wearing my *self*, which is, in another way, invisible (incomprehensible, unusable) with the categories that complete the image that the other has of me. (p.103)

Everything that the *self* says, every enunciation that it realizes or produces, does not belong only to it (Bakhtin 1997). In every enunciation there are voices that many times are not perceived by the addressees, but are composed of numerous enunciations of subjects that have lived through the lives of the *selves* as well. According to Brait (2005, p. 22), only I am among other *eus*. But the subject, even as it defines itself from the other, at the same time defines itself, it is the "other" of the other: it is the non-termination constitutive of Being, so rich in philosophical resonances, discursive.

O enunciado, como já foi visto, é concebido como unidade de comunicação e significação necessariamente contextualizadas. Dessa forma, o processo de criação de um enunciado construído pelo *self*, assim como o todo enunciativo são arraigados de expressividade. As palavras escolhidas pelo *self* só podem ser ouvidas em forma de enunciados individuais que possuem uma expressividade em função do contexto irreproduzível do enunciado na medida em que o *eu* usa a palavra. Em qualquer que seja a situação, ao passar a palavra pelo *self*, ela já se impregnou de expressividade deste. Portanto, a expressividade da palavra nasce do contato com a realidade, com o contexto ao qual o *self* está inserido. Os enunciados não são só do *self*, mas também dos *selves* que interagem ou interagem com aquele. Confirma-se isso quando Miotello (2004) diz que

a palavra sempre é palavra do Outro, palavra alheia, e o Eu vai buscar as palavras que usa não no dicionário ou nas gramáticas, mas nos lábios alheios e em contextos alheios; esse alheio é alteridade. Garante o Outro como social, qualquer que seja esse outro, como fora de mim, no campo do excedente, desde que diferente do Eu. (Miotello, 2004, p.201)

O excedente da visão estética, do qual trata Bakhtin (1997), é o mundo exterior que, ao mesmo tempo em que me determina (não me obriga), proporciona, pela própria existência concreta do meu corpo, um excedente de minha visão para com o outro, o qual, dialogicamente revisto e ressuscitado ao longo de minha vida, constitui o que podemos chamar aqui de individualidade.

2. O Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

2.1 O Professor em uma perspectiva da práxis pedagógica

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Somente assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura, outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a qual se aplica (Madalena Freire, 1995).

A educação pode ser entendida a partir da ação de seus diversos agentes e, por conseqüência, pode exprimir a concepção que se tem a seu respeito. Dessa forma, torna-se fundamental compreender como o educador constrói suas práticas de educação, isto é, como desenvolve as ações pedagógicas. Para tal, possivelmente, referencia-se em tendências da educação e em experiência desenvolvidas ao longo de sua vida, principalmente, experiências profissionais – fundamentos teóricos e práticos.

A teoria é uma construção especulativa, construção intelectual que busca explicar ou justificar alguma coisa, algum fenômeno. Afirma Aranha (1996) que o professor, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, utiliza-se das elaborações teóricas, as quais servem de referência para suas ações educativas. Para o autor, no processo de formação do professor, existe uma gama enorme de trabalhos teóricos, que acabam influenciando o percurso educacional deste profissional. Afirma que é imprescindível, no entanto, existir a preocupação, em desenvolver na formação do professor os aspectos importantes. E assim, o professor deve adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um

conteúdo específico (qualificação); a atividade de ensinar deve superar os níveis do senso comum, tornando-se uma atividade sistemática (formação pedagógica) e, ainda, educar a partir de valores tendo em vista um mundo melhor (formação ética e política).

Por sua vez, esta orientação não basta para se ter um profissional de uma educação integral, ou seja, é fundamental não somente o qualificar para saber trabalhar e como trabalhar, mas também, é fundamental qualificá-lo na perspectiva de compreender para quem trabalhar e para que educar. Esta preocupação formativa é necessária, principalmente, para que se entenda que a educação tem um papel transformador da sociedade e, portanto, o educador é um dos seus instrumentos desta possível transformação.

A educação pensada a partir da pedagogia da práxis, não pode entender que o educador é um transmissor de teorias, muito pelo contrário, ao mesmo momento em que está trabalhando com as teorias, está submetendo-as a um processo analítico que, muitas vezes, identifica suas contradições. A prática pedagógica processa as teorias, buscando compreendê-las e criticá-las, num sentido amplo destes procedimentos, com o intuito de não somente memorizar estas teorias, mas, também, de entender sua importância na leitura de mundo.

Reportando-se ao assunto, Luckesi (1994) afirma:

A didática, como direcionamento imediato da prática de ensino e da aprendizagem, servirá de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita. Ela, tanto em sua fase de planejamento, quanto em sua fase de execução, é a mediação necessária para garantir a tradução da teoria pedagógica em prática pedagógica. Através dela, a concepção teórica da educação pode se fazer concreticidade histórica. (Luckesi, 1994, p. 163)

Sabe-se que, ao desenvolver suas ações pedagógicas o professor deve aprender a aprender, pois, ao ensinar, também aprende, coloca em debate seu conhecimento. O professor não é onipresente, onisciente, muito menos, onipotente e, sim, é mais um aprendiz no processo da educação. Não se pode, contudo, pensar que não existem diferenças entre os diversos agentes envolvidos no processo pedagógico, pois o professor tem suas funções e o aluno as suas, mas ambos podem aprender ensinando e ensinar aprendendo.

Dessa forma, percebe-se que a educação não é algo estático. A educação é dinâmica e, como a vida, é um permanente processo em movimento, em transformação. Assim, a educação não pode ser vista como um espaço de sofrimentos, de pura disciplina, de autoritarismo, pelo contrário, a educação, na medida do possível, deve ser espaço de prazer, de desenvolvimento, de alegria.

Entretanto, mesmo considerando o aspecto do prazer, Fleuri (1994) informa que a prática pedagógica não pode ser uma prática espontaneísta, ou seja: é fundamental planejar, monitorar, avaliar, sistematizar as ações desenvolvidas no processo da educação. Não são interessantes ações sem reflexão, sem consciência do que se está fazendo, para tanto, é necessário superar e evitar ações imediatas, buscando analisar o que foi executado e quais as possibilidades e desafios a serem alcançados. Frente a um planejamento estratégico e participativo é fundamental que

o diálogo e a participação entre as pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que enfrentam em conjunto. Os problemas que emergem da vida e da prática social tornam-se, portanto, o objeto principal de conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional libertadora. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as

pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos torna-se, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estreitamente ligada à prática. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática e sua verdade é verificada pela própria prática. (Fleuri, 1994, p. 59)

Enfim, é importante sempre manter uma relação dialética entre a teoria e prática, pela qual o educador, não isoladamente, analisa os diversos aspectos que envolvem suas práticas educativas. Esta postura não deve ser somente do educador, mas de todos os agentes envolvidos no processo, com o intuito de desenvolver uma educação mais ampla e democrática, preocupada com a formação de cidadãos.

Dentro dessa perspectiva Drudi (2009) afirma que o trabalho de Bakhtin que é também relacionado à linguagem e, nesse sentido, pode ser diretamente relacionado com a dimensão pedagógica dos professores, com os seus processos reflexivos e com a sua aprendizagem continuada, ou seja, advinda de um pensar organizado sobre sua prática diária. Com o entendimento da linguagem como dialógica e polissêmica como Bakhtin a define, tem-se aí um grande espaço para a reflexão, para o entendimento das ações, representações e de como o educador deve atuar na relação com seus alunos e com seus colegas de profissão. Que vozes permeiam as aulas dos professores? As interações servem a quem? A que objetivos? Todas essas reflexões são pertinentes para a busca de um melhor entendimento sobre identidade de cada um e dos papéis a serem desempenhados.

A autora considera que o papel do docente como mediador é constitutivo da sua atuação pedagógica, na medida em que o professor é quem modela ou dá parâmetros e referências para os alunos. É por meio da mediação que o professor trabalha com o aluno para que ele consiga alcançar seus objetivos. É por meio da mediação que o professor poderá problematizar a sala de aula, colocando para os alunos questões a serem pensadas e solucionadas (*problem-solving*). É através da mediação exercida pelo professor, que os alunos podem aprender a procurar não só ao professor, mas também aos seus colegas alunos, ou ainda outras fontes de informação para resolução de seus problemas. “A mediação do professor é um dos fatores principais para determinar a qualidade da interação e da aprendizagem” (Drudi, 2009).

Para que o professor possa exercer o seu papel de mediador, continua a autora, é necessário encarar os desafios de uma época muito complexa de mudanças ao mesmo tempo em que vivencia essas mudanças. Isso demanda conhecimento, qualificação, abertura para inovar e aprender com as situações do cotidiano, desprendimento do poder que há séculos o professor tem e reflexão.

2.2 A natureza, a função e os fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A natureza e a função dos Parâmetros Curriculares Nacionais implicam que, cada criança e jovem brasileiro, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis,

deve ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles

poder usufruir. Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado. (PCNs, 1997, p. 35)

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais.

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o país, ao mesmo tempo em que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito e a diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integram as diferentes dimensões da prática educacional.

Para compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário situá-los em relação a quatro níveis de concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro. Tais níveis não representam etapas sequenciais, mas sim amplitudes distintas da elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são estruturados e configuram uma referência nacional em que são apontados conteúdos e objetivos articulados, critérios de eleição dos primeiros, questões de ensino e aprendizagem das áreas, que permeiam a prática educativa de forma explícita ou implícita, propostas sobre a avaliação em cada momento da escolaridade e em cada área, envolvendo questões relativas a o que e como avaliar. Assim, além de conter uma exposição sobre seus fundamentos, contém os diferentes elementos curriculares – tais como Caracterização das Áreas, Objetivos, Organização dos Conteúdos, Critérios de Avaliação e Orientações Didáticas -, efetivando uma proposta articuladora dos propósitos mais gerais de formação de cidadania, com sua operacionalização no processo de aprendizagem.

Mesmo apresentado uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma Instituição Escolar. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que os mesmos indicam é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente – não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão a ser coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura.

As propostas das Secretarias de Educação e esses PCNs (1997) devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e os propósitos

que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender as reais necessidades dos alunos.

Tais propostas, no entanto, exigem uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para a supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalhos de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor.

Na tradição pedagógica brasileira a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir das concepções educativas e metodológicas de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas (PCNs, 1997).

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem em forma pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica.

A análise das tendências pedagógicas no Brasil deixa evidente a influência dos grandes movimentos educacionais internacionais, da mesma forma que expressam as especificidades

da nossa história política, social e cultural, a cada período em que são consideradas. Na tradição pedagógica brasileira, identificam-se a presença de quatro grandes tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas.

Sabe-se que essas tendências pedagógicas que marcam a tradição educacional brasileira trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, realizando uma leitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas, nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes Estados e Municípios do Brasil.

Havia no Brasil no final dos anos 70, PCNs (1997) entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende buscar a integração entre essas abordagens. E assim, se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e dos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética.

O enfoque social dado ao processo de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se devem entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância das relações

interpessoais nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa, ajustadas às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade.

Segundo os especialistas do Ministério da Educação, através dos PCNs (1997), a psicologia genética propiciou aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento.

Sabe-se que a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita chegou ao Brasil em meados dos anos 80 e causou grande impacto, revolucionando o ensino da língua nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, provocando uma revisão do tratamento dado ao ensino e à aprendizagem em outras áreas do conhecimento. Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com a dos adultos, têm sentido para ela.

Para os especialistas da área, a metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino. Com esses equívocos, difundiram-se, sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”.

Nesse enfoque, a orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é reconhecer a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão de complexidade e da provisoriedade do conhecimento. De um lado, porque o objetivo do conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução.

E assim, tanto nos objetivos educacionais propostos pelos PCNs (1997), quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas de vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento.

2.3 Caracterizações da área de Língua Portuguesa

Desde o início da década de 80 do século XX, o ensino da Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no Brasil. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso

escolar, é a questão da leitura e da escrita. Essas afirmações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1997), indicam também que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade se expressa com clareza nos dois “gargalos” em que concentra a maior parte da repetência: no final da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

Por outro lado, a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para a leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou as universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório.

Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do Ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nos últimos dez anos, a quase-totalidade das redes de educação pública desenvolveu, sob a forma de reorientação curricular ou de projetos de formação de professores em serviço (em geral os dois), um grande esforço de revisão das práticas tradicionais de alfabetização inicial e de ensino de Língua Portuguesa. Essa publicação do MEC (1997) evidencia que, seja porque a demanda quantitativa já estava praticamente satisfeita – e isso abria um espaço para a questão da qualidade da educação –, seja porque a produção científica da área tornou possível

repensar sobre as questões envolvidas do ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí os Parâmetros Curriculares Nacionais soam como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nessa década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.

É possível então descrever em linhas gerais o processo de transformação das idéias que, nas últimas três décadas, tem circulado na escola e funcionado como referências para a prática dos professores das séries iniciais.

Grandes autores como Coll (1994) registram em suas publicações que, o conhecimento disponível nos anos 60 levava buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”. Pensava-se que os alunos que fracassavam, apresentavam falta de algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudesse aprender.² E ainda, que no início dos anos 80, começaram a circular, entre os educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita.³

² No Brasil, essa visão assumiu a forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como “pontidão para alfabetização”, costumava ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras prouzia as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.

³ Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la.

Na mesma publicação a autora evidencia que esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões de ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então e que não entravam na escola completamente desinformadas, já obtinham um conhecimento prévio. Mas, as famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcaram a vida escolar dessas crianças desde o seu início (Coll, 1994).

Os resultados dessa investigação também permitiam compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar,⁴ e que, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (mas ativa e comprometida) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização, confirma a autora na mesma obra. Referindo-se ainda que a primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha – confundido muitas vezes com a própria idéia de

⁴ Isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo

alfabetização – tem sido substituído por uma grande variedade de textos. A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, mas também, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação.

Sabe-se que as condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural, a psicopedagogia e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso.

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso (Machado, 1994).

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidade de conquistarem o uso desejável e eficaz.⁵ Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo

⁵ Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc.

levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

O autor lembra que a futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social. E que não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo – que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso – deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz.

Versando sobre o assunto, Soares (1986) confirma que o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessário para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de

letramento⁶ das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Na sequência do tema, Soares (1986) afirma que a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Dessa forma, produz-se linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se podem participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro⁷ e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu

⁶ Letramento, aqui, é entendido como produto da participação das práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

⁷ Registro refere-se, aqui, aos diferentes usos que se pode fazer da língua, dependendo da situação comunicativa. Assim, é possível que uma mesma pessoa ora utilize a gíria, ora uma falar técnico (“pedagogues”, o “economês”), ora uma língua mais popular e coloquial, ora um jeito mais formal de dizer, dependendo do lugar social que ocupa e do grupo no qual a interação verbal ocorre.

meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Para o autor, na mesma obra, a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Essas diferentes dimensões de linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre o mesmo. A linguagem, por realizar-se na interação verbal⁸ dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

Produzir linguagem significa produzir discurso, significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Para Soares (1986), isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de finalidade e do

⁸ Interação verbal, aqui, é entendida como toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual.

grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso realizar-se-á, a seleção de procedimentos de estruturação e, também, a seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Retomando as considerações de Machado (1994), ao afirmar que “o discurso quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos” (p. 85), assim, então, texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão⁹ e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido.

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, Machado (1994) se refere que os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se

⁹ Coesão, aqui, diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto.

tem chamado intertextualidade. Refere-se ainda que, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero.¹⁰ Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. E que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Nessa mesma linha de considerações o autor afirma ainda que, os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, podem-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas e outros.

2.4 Aprender e ensinar Língua Portuguesa na Escola

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo

¹⁰ O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly.

de desinformação – que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras – tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor.¹¹

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na escola são considerados por Chiappini e Citelli (1995) como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento¹². O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e escreve fora da escola, à língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Para os autores, a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjuntos de regras a serem aprendidas, bem como a

¹¹ Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro – o que exige conhecimento nem sempre disponível.

¹² Objeto de conhecimento é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer.

constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Toda a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Outra consideração feita pelos teóricos Chiappini e Citelli (1995) é que cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um planejamento com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa.

Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para um bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os

diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar e utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

Sabe-se que a Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais.¹³ Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

Se reportando ao assunto, Ferreiro e Teberosky (1990), afirmam que o dialeto deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação visando o respeito às diferenças. Por isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e porque se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais

¹³ Variedades dialetais ou dialetos são compreendidos como os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico.

variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da interação comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

As instituições sociais fazem diferentes usos da linguagem oral: um cientista, um político, um professor, um religioso, um feirante, um repórter, um radialista, enfim, todos aqueles que tomam a palavra para falar em voz alta, utilizam diferentes registros em razão também das diferentes instâncias nas quais essa prática se realiza. A própria condição de aluno exige o domínio de determinados usos da linguagem oral.

Dando validade a responsabilidade das instituições de ensino, as autoras afirmam que cabe a escola ensinar o aluno ao utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações e outros. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato,¹⁴ pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita (Ferreiro e Teberosky, 1990).

¹⁴ Quando se usa aqui a expressão “de fato”, a intenção é marcar a existência sociocultural extra-escolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não-escolarizadas.

Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português – o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos gramaticais.

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão metodológica e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem conceber as únicas possíveis.

Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era que compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1990), a compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza nacional:¹⁵ a escrita alfabética;¹⁶ o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

¹⁵ Entende-se por nacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.)

É evidenciada pelas autoras que a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos¹⁷ que lhes são característicos. Um aluno que produz um texto, ditando-o para que outro escreva, produz um texto escrito, isto é, um texto cuja forma é escrita ainda que a via seja oral. Como o autor grego, o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que se tornem necessários. Com essas afirmações, Ferreiro e Teberosky (1990) validam mais uma vez a função da escola e dizem que: “fora da escola escrevem-se textos dirigidos aos interlocutores de fato” (p. 58). Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador,¹⁸ servindo como fonte de referência, repertório textual

¹⁶ A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o sígnio gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

¹⁷ Recursos coesivos são os elementos lingüísticos da superfície de um texto que endicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem.

¹⁸ Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.

suporte da atividade intertextual.¹⁹ A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.²⁰

A ênfase dada ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – é essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social.

Na afirmação das autoras fica claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz.

A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor das séries iniciais: e de professor de Língua Portuguesa.

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüência de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva

¹⁹ A intertextualidade é construída do processo de produção e compreensão do texto. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido.

²⁰ Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, tal como especificado na nota 7.

levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases (Chiappini e Citelli, 1995).

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva,²¹ que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mais isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigem. Segundo Chiappini e Citelli (1995) um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada num asfalto num cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

E que, analisando os textos que costumam ser considerados adequados para leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever de próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

Essa visão, do que seja um texto adequado ao leitor iniciante, transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a

²¹ Competência discursiva, aqui, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questões, considerando todos os aspectos e decisões envolvidas nesse processo.

preocupação de evitar as chamadas “silabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças simplificando-os, no lugar de aproximar as crianças de textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

Se reportando ao mesmo assunto, Machado (1994) propõe que é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário.

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta.²² Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e constrangido pelo plano do imaginário com uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

²² Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito.

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens.

Ainda segundo Machado (1994) a questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Um dos pesquisadores que escreveu sobre o texto na sala de aula foi Geraldi (1993) afirmando que, quando se pensa e fala sobre linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüística e metalingüística. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa, um dos interlocutores pergunta ao outro “O que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?” ou ainda “Na falta de uma palavra melhor então vai essa mesma”. Em se tratando de ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a caracterização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

Já as atividades metalingüísticas segundo Geraldi (1993), estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação.

O ensino de Língua Portuguesa pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio pra melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

Ainda para Geraldi (1993) o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, concentrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Frente a todo o contexto especificado aqui de como aprender e ensinar a Língua Portuguesa, e, ainda, as especificidades, a construção, composição, expressividade, funções, caracterizações e normatizações que compõem a sua estruturação, no capítulo a seguir trata-se da questão da avaliação do ensino e da aprendizagem discorrendo sobre o seu percurso histórico, suas diversas concepções, princípios, funções e um contexto de uma perspectiva processual dessa avaliação.

Capítulo II

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: dos princípios às práticas

As idéias se enraízam a partir da tentativa de colocá-las em prática. Seria bom lembrar que não há “receita”, modelo; o que importa é cada coletivo escolar buscar práticas que concretizem os princípios assumidos (Vasconcelos, 1994 p. 21).

Este capítulo propõe enfocar como a temática da avaliação tem-se tornado, historicamente, uma das preocupações recorrentes no âmbito da educação. Para tanto, serão abordadas algumas das principais tendências teóricas e epistemológicas que, ao estabelecerem concepções e procedimentos relativos à prática avaliativa, têm conferido a esta estatutos diversos no percurso de reflexões sobre a educação.

Nessa direção, abordar-se-ão quatro concepções de avaliação, de acordo com Sant’Anna (1995), Demo e Damião (1997), Luckesi (1999), Perrenoud (1999), Hadji (2001) e outros: a denominada *tradicional*, que é caracterizada por sua função classificatória, incidindo sobre a ação do professor e o tratamento didático burocrático dado aos conteúdos selecionados pelas instituições de ensino; a *behaviorista*, que passa a ter um olhar mais individualizado sobre o aluno, buscando verificar cada momento do processo de ensino e aprendizagem, acompanhando o alcance dos objetivos que privilegiam o saber e o saber fazer, necessários ao ingresso na vida produtiva; a concepção *mediadora*, isto é, aquela que é desvinculada da concepção de verificação de respostas certas e erradas e, sim, voltada para o sentido investigativo e reflexivo, onde se tem a ação do professor sobre as manifestações dos alunos, voltando-se para a ação avaliativa como um dos modos de viabilização e estímulo à

reconstrução do saber, implicando, portanto, ação, movimento, busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa; por fim, a concepção *formativa e contínua* “como um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informal e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno” (Sant’Anna, 2002, p. 29).

1. Breve percurso histórico da questão da avaliação da aprendizagem

Sabe-se que a prática de avaliação remonta a longa data. Já em 2205 a.C., o Grande Shun, imperador chinês, examinava seus oficiais a cada três anos, com a finalidade de promovê-los ou demiti-los. O regime competitivo, nos exames da China antiga, tinha como propósito principal prover o Estado de homens capacitados. A avaliação era, na época, sinônimo de provas.

Na Idade Média, ao saírem da sala de aula, os alunos lançavam moedas dentro do barrete do professor. O dinheiro era proporcional à satisfação que eles tinham com relação ao palestrante. Isto seria uma forma de avaliação docente pelo discente?

Avaliar vem do latim a + *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado, porém, a compreensão do processo de avaliação do ensino e aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

A avaliação tem sido estudada desde o início do século XX, porém, segundo Goldberg – (1980), desde 1897 existem registros dos relatos de J. M. Rice sobre uma pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em

ortografia, revelando que uma grande ênfase em exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento.

As duas primeiras décadas desse século, de acordo com Boring (1957), foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente nos Estados Unidos, pelos estudos de Robert Thorndike. As pesquisas avaliativas voltavam-se particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano e os experimentos relativos à produtividade e à moral dos operários, à eficácia de programas de saúde pública, à influência de programas experimentais universitários sobre a personalidade e atitudes dos alunos.

Assim, o foco de interesse da reflexão sobre avaliação, no contexto educacional, é direcionado, historicamente, pelo aprimoramento dos instrumentos de medida, com destaque para a elaboração e aplicação de testes, estes vindos da psicologia educacional que teve influência maior de Edward L. Thorndike, sendo que esta área de conhecimento tornou-se distinta da psicologia e do estudo da criança. A proposta de Thorndike, estendida à psicologia educacional e ao movimento dos testes, é depois discutida por Boring (1957) e, no contexto dessa reflexão teórica, o cerne da prática avaliativa define-se como procedimento de mensuração das mudanças de comportamento dos sujeitos, as mudanças que pudessem ser cientificamente observadas e, se possível, qualificadas.

Esse paradigma, segundo Damião (1997), sustentou-se sobre o marco teórico do individualismo-liberalismo (que partia do pressuposto de que todos os seres humanos são iguais) e do cientificismo (cujos princípios vinculam-se à crença de que a validade de um fenômeno se expressa através da experimentação, quantificação e, ainda, da planificação). Acredita-se, assim, que para controlar e manipular é preciso prever. Logo, seria necessário

saber para prever. Conforme essa lógica surge a necessidade de criação de instrumentos de coleta de dados com escala de valores, critérios, categorias de análise, todos muito bem definidos para que a possível interferência do pesquisador fosse neutralizada.

Sabe-se que esse modelo – também nomeado objetivista – chegou até o campo educacional influenciando os professores que passaram a valorizar os testes e as escalas de atitudes. Os testes de avaliação eram tão difundidos que se criou uma ciência chamada Docimologia, que vem do grego *dokimé*, significando nota. Docimologia, portanto, é a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular dos sistemas de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores. A Docimologia, além da França, difundiu-se por países como Portugal, Estados Unidos e outros. Nos Estados Unidos destacaram-se grandes expoentes dessa técnica de avaliação e, no século XIX, foi criado um sistema de testagem com o objetivo de substituir os exames orais pelos escritos, de utilizar, em vez de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas e de buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

Foi também nos Estados Unidos que foram desenvolvidos os primeiros testes objetivos para o uso em pesquisas de alcance escolar. Esses estudos referiam-se basicamente à construção, ao uso e à correção de testes objetivos; à construção, ao uso e à correção de testes dissertativos; e à busca de diferenças entre esses dois tipos de testes no que diz respeito à função de medir, avaliar, prever e classificar. O desenvolvimento de testes objetivos tornou possível o estabelecimento de programas de exames estaduais e regionais.

Aí, então, a avaliação vista como sinônimo de exames era tão comum que foram criadas associações e comitês para o desenvolvimento de testes padronizados. Assim, nas

primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que era caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter exclusivamente instrumental ao processo avaliativo.

Os professores eram considerados competentes pela habilidade que apresentavam quanto à elaboração de planos de ensino que comportassem operacionalizações adequadas de objetivos educacionais e instrucionais, de estratégias, de procedimentos, bem como sistemática de avaliação (Damião, 1997). Pela ênfase exacerbada na chamada planificação educacional, em voga no início do século XX, ganharam destaque os treinamentos e qualificação de professores voltados para a questão da planificação.

Nos anos 30, surgem outros estudos sobre avaliação, como o Estudo dos Oito anos, de Tyler. E esse mesmo autor, em 1976, identifica que a noção fundamental de avaliação consiste em verificar em que medida os objetivos educacionais são alcançados pelo programa de currículo e ensino. Define avaliação como “(...) o processo mediante o qual se determina o grau em que mudanças comportamentais, estão realmente ocorrendo” (p. 98) e afirma que essa referência a objetivos torna-se relevante à medida que fornece um método adequado de se avaliar o comportamento dos estudantes. Nesse momento de seu percurso teórico, o autor reafirma o princípio funcional de avaliação que marcou a escola organizada na concepção behaviorista. Para ele, avaliar seria obter informações que pudessem permitir a constatação de mudanças de comportamentos no aluno a partir do que a escola ensinou.

Um dos primeiros estudiosos a fugir da idéia de avaliação final por meio de testes foi, assim, Tyler (1950), tendo provocado um grande impacto na literatura quando propôs atividades avaliativas como escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação e outras formas de coletar evidências sobre o desempenho dos alunos com

relação à consecução de objetivos curriculares. Para o autor, a avaliação não poderia ser considerada simplesmente sinônimo de aplicação de testes de papel e lápis. Apesar de considerar esses procedimentos extremamente importantes, pois permitiam determinar a habilidade dos alunos em alguns assuntos, defendia a idéia de que existem outras maneiras de avaliar os objetivos, principalmente aqueles que envolvem atitudes, práticas e interações sociais do aluno.

O autor também chamou a atenção para três variáveis que deveriam ser consideradas em estudos de avaliação: o estudante, a sociedade e a área de conteúdo a ser desenvolvida, de acordo com os princípios da psicologia da aprendizagem e de uma filosofia de educação bem definida. A abordagem de Tyler, na mesma obra, ainda que inovadora, considera a avaliação como atividade final de alcance dos objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, de que seriam constituídos julgamentos de valor.

Retomando ainda um pouco a história no final do século XIX, com o mundo passando por inúmeras crises, surgem então novos valores sociais e também um novo jeito de produzir, baseado na produção setorizada e em grande escala, o denominado Fordismo. Este período histórico, caracterizado pela segunda revolução industrial, foi um momento de transformações sociais, políticas e econômicas, em que foi alterado o modelo tradicional de educação. E neste contexto surgiu a Escola Nova, a qual

surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e

dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. (Aranha, 1996, p. 167)

Houve uma inversão de valores, devendo a criança ser tratada como criança, e não como pequeno adulto. Passou-se a valorizar o caráter psicológico, a respeitar o tempo da criança. O importante, para esta tendência, é atender as especificidades da natureza infantil. O objetivo é o homem integral, isto é, deve-se pensar no sujeito como um todo, valorizando não somente o aspecto racional, mas, também, os emocionais, sensoriais e físicos.

Para cumprir seus princípios, a pedagogia escolanovista entende que na relação professor-aluno “não há lugar privilegiado para o professor, antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (Libâneo, 1994, p. 53). Neste sentido, o método de ensino está baseado no aprender a aprender, ou no aprender fazendo. Deve-se levar o aluno a resolver problemas, a pesquisar, a estudar o meio social e natural. Dedicar-se ao trabalho individual, enquanto o trabalho em grupo serve apenas para garantir a socialização das experiências. Os conteúdos a serem ensinados são estabelecidos de acordo com o interesse e a experiência que resultou do processo de resolução de problemas. O importante não é o que se aprende, mas aprender a aprender, ou seja, “é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (Libâneo, 1994, p. 58).

Percebe-se que a Escola Nova veio para garantir o fortalecimento dos ideais liberais da época na formação dos indivíduos. Isso fica bem claro nas palavras de Aranha:

Compreende-se o ideário escolanovista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. Nesse sentido, a escola nova é típica representante da pedagogia liberal. (...) A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social. (Aranha, 1996, p. 168)

Esta tendência é implementada no Brasil no século XX, a partir da década de 20, mas seus princípios são encontrados claramente expostos só com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado em 1932. Com o Estado Novo (1937 a 1945) a Escola Nova perde sua força e somente volta à tona na década de 50, com o objetivo de ampliar os ideais do liberalismo brasileiro, como a ampliação da escolarização e a formação de trabalhadores para a indústria, em plena ascensão no Brasil.

Mesmo pregando uma educação universal, gratuita e democrática, a escola Nova mantém os ideais liberais jamais questionando a estrutura social. Reproduz, assim, a diferença para a educação dos filhos de operários e dos filhos da elite, com a maior elitização do ensino, pois ao dar ênfase à alta qualificação dos professores e às altas exigências das escolas particulares, acabou desqualificando as escolas públicas, que estavam impossibilitadas de introduzir as novidades didáticas, por falta de estrutura e dinheiro.

A teoria da Escola Nova, por sua vez, ressalta o comportamento do aluno em termos de assimilação do conhecimento real, ou seja, no que se refere a sua capacidade de “aprender a

aprender”, oportunizando-lhe uma suposta liberdade para construir o conhecimento, cabendo ao professor o papel de estimulador e orientador da aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, encontra-se sob a responsabilidade do professor e efetiva-se por meio da observação, por ele, do comportamento dos alunos. Nesse aspecto, a avaliação segundo a perspectiva escolanovista assemelha-se àquela defendida pelo modelo tradicional.

Considerando-se o histórico da reflexão sobre avaliação, particularmente no Brasil, percebe-se que a literatura sobre esta temática só começa a ser apropriada, entre nós, por volta de 1960. A produção norte-americana vem com defasagem de mais de uma década de atraso e chega ao Brasil por meio de estudiosos que iam aos EUA realizar pesquisas e traziam os resultados em textos escritos em inglês, os quais levariam algum tempo para serem traduzidos e publicados. Enquanto isso passam-se anos de estabelecimento de uma prática carente da devida reflexão.

Durante décadas, a influência do pensamento positivista impregnou o âmbito acadêmico brasileiro, tendo-se projetado e difundido por meio da tradução de autores como Mager (1974) e Tyler (1976), que tiveram suas obras adotadas nos cursos de formação de educadores e em vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação escolar, definindo os vários níveis de ensino em que elas incidiriam, bem como, o modo como deveriam ser estruturadas, fundamentadas e quais os mecanismos a serem utilizados para a obtenção de aprovação ou reprovação dos alunos.

Nas décadas de 60 a 70, a questão da avaliação escolar no Brasil pauta-se em teorias pedagógicas e modelos de ensino prestigiados na época, que variam de acordo com as teorias educacionais vigentes. No modelo de Escola Tradicional, por exemplo, o aluno era visto como um ser passivo, incompleto e imaturo que aprende através de um sistema de memorização. Nessa abordagem, o foco da avaliação se volta para as habilidades de memorização dos conhecimentos que emergem na superfície da lembrança quando invocados através de instrumentos técnicos formais (trabalhos escritos, provas e outros), cuja finalidade seria o acompanhamento do comportamento do aluno, visando à formação de hábitos e de novos conhecimentos.

Na reflexão de Saul (1999) sobre avaliação no Brasil, a autora propõe um percurso histórico em que apresenta três enfoques com que esse tema tem sido tratado incidindo o primeiro sobre a aprendizagem, isto é, o objeto é a aprendizagem do aluno. Esta corrente predomina no Brasil até meados de 1970. O segundo enfoque apontado por Saul é o curricular, pelo qual a avaliação, centrada no aluno e buscando medir seus rendimentos, passa a abordar o currículo como elemento do processo avaliativo. Por fim, a autora mostra que, por volta de 1978, começaram a aparecer trabalhos privilegiando uma ótica qualitativa, que redimensionam a reflexão sobre avaliação. Autores como Moacir Gadotti, Demerval Saviani, Paulo Freire, por exemplo, inscrevem-se nesse terceiro enfoque, isto é, nessa perspectiva qualitativa da avaliação.

Após essa breve incursão histórica, a proposta da discussão, a seguir, de modo mais detalhado, são algumas concepções de avaliação de aprendizagem, bem como as implicações destas no estabelecimento de funções, princípios e instrumentos da prática avaliativa. A explicitação dessas concepções subsidiará a tese que será apresentada mais adiante, que

propõe considerar a avaliação segundo duas lógicas: a racionalidade classificatória e a racionalidade dialética.

2. Das concepções de Avaliação de aprendizagem

Tratar das concepções de avaliação exige considerar que a reflexão sobre essa questão não se dissocia dos modos como as práticas avaliativas se estabelecem, historicamente, na dinâmica de uma determinada instituição. A avaliação é norteada pela consideração dos modos por meio dos quais são organizadas as propostas, bem como a forma de agir dos que fazem parte dessa proposta de ensino e aprendizagem.

Deliberando sobre o assunto, Luckesi (1999) considera que “importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, não são meios e fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam” (p. 82). Desse modo, para o autor, “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada, por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (p. 87).

Com base nessa percepção, serão traçadas aqui algumas das principais concepções de avaliação que orientam a organização da escola e, conseqüentemente, norteiam a prática avaliativa.

2.1 Avaliação tradicional

Se referindo à escola tradicional, Demo (1997) lembra que o papel do professor e dos alunos é bem definido. Cabe ao professor a ação da pedagogização (tratamento didático dado

aos conteúdos selecionados pela escola) dos conteúdos elencados no currículo oficial ou nos livros didáticos indicados pelo professor. O professor, então, expõe os conteúdos aos seus alunos que devem dispensar uma atenção especial às palavras daquele e, em seguida, recorrerem aos livros recomendados (quando estes existem) de maneira a assimilar, memorizar e compreender os conhecimentos transmitidos. Ao final de uma unidade ou bimestre letivo, em momentos determinados pelo próprio professor ou pelo calendário escolar de avaliação, são elaborados instrumentos propícios para que o aluno reproduza o que aprendeu. Nesse contexto, acaba-se formando uma tríade: aula-prova-cola, uma espécie de ciclo em que “tudo é cópia. O professor que vive de aula e prova, pratica e impõe a cópia dos outros” (p. 89).

Questionar essa dinâmica não implica, para o autor, eliminar a prática de avaliação como procedimento integrante do contexto escolar, mas problematizar os limites de uma concepção que toma determinados instrumentos – em geral, os testes e provas – como modelo único de avaliação. Segundo Demo, as provas não são “expediente exclusivo, nem preferencial de avaliação” (p. 92). Traduzidas em notas ou conceitos, elas em geral assumem uma finalidade redutora: classificam os alunos em aptos ou não aptos, comparando desempenhos e estabelecendo distinções entre os melhores – que podem prosseguir os estudos – e os piores – que devem permanecer na mesma turma ou, ainda, ser excluídos.

Dentro dessa perspectiva, o autor afirma que a avaliação exerce a função classificatória e burocrática, reforçando a atomização do ensino. Os registros de notas ou conceitos são atribuídos aos alunos com base em um exercício finalístico que acaba por impedir uma prática conjunta de retroalimentação do processo de construção do conhecimento, descaracterizando a avaliação como procedimento investigativo e dinamizador da ação de ensinar e aprender.

Assim, continua Demo (1997), na escola tradicional a avaliação assume a função de motivação extrínseca e de controle da aprendizagem, já que a nota ou conceito serve como prêmio ou castigo para impulsionar o aluno a estudar mais e mais e, ainda, para que se possa controlar o desempenho de cada um. É esse modelo de avaliação que tem “lugar de honra” na escola tradicional. Nessa perspectiva, o aluno é visto como um ser passivo, incompleto e imaturo que aprende através de um sistema de memorização. Nesta direção, a aprendizagem é medida por meio de memorização dos conhecimentos, que emergem na superfície da lembrança quando invocados através de instrumentos técnicos formais.

Na organização tradicional da escola, sustentada sobre uma concepção que restringe a finalidade da educação à transmissão de conteúdos, a avaliação exerce também a finalidade de classificação dos alunos para selecionar aqueles que darão continuidade ao processo de escolarização e aqueles que serão reprovados, definindo e direcionando, em torno dessa função, toda a ação pedagógica da escola.

Como assinala Luckesi (1999), a escola encerra sua ação na verificação dos resultados, transformando “o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos”; no entanto, a avaliação da aprendizagem deve ser “um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação” (p. 75). Para o autor, os resultados da avaliação, tal como usualmente utilizados, não alteram a dinâmica pré-estabelecida, recaindo apenas sobre o aluno a responsabilidade sobre o fracasso ou sucesso escolar. Essa organização rígida e seletiva da escola, estruturada para um aluno idealizado, estigmatiza parcela significativa da população e, sob aparente neutralidade, a avaliação legitima a exclusão. E assim,

sob a afirmação de que a todos foram oferecidas iguais oportunidades, negam-se as diferenças dos alunos decorrentes das classes sociais de que provêm (...) São, assim, excluídos os alunos de origem desfavorecida social e economicamente, pois estes é que mais se distanciam das expectativas, exigências e normas que caracterizam a dinâmica escolar. Assim, desigualdades sociais convertem-se em fracasso escolar, que em última instância, representa a dissimulação da seleção social. (Souza, 1997, p. 209)

Ainda, segundo Luckesi (1999), discutir avaliação exige pôr em questão a própria finalidade da educação: para quê a escola? Quais os seus objetivos? A escola é um direito de todos? Se defendermos a efetiva democratização do ensino – uma escola para todos e de qualidade – torna-se necessário repensar a organização escolar e ressignificar a avaliação. A avaliação da aprendizagem não poderia, nesse caso, ter um papel classificatório, seletivo e punitivo; ao contrário, deveria ser um instrumento para o acompanhamento constante do desenvolvimento dos alunos, representando um compromisso com sua aprendizagem. Em outras palavras, seria uma das interfaces da avaliação escolar que possibilitaria uma reflexão coletiva do trabalho pedagógico, uma vez que “seu processo final culmina[ria] não na aprovação ou reprovação, mas em prescrições pedagógicas que [poderiam] tornar o ensino mais efetivo” (Souza, 1997, p. 144).

2.2 Avaliação behaviorista

Na concepção behaviorista, a aprendizagem é atribuída à influência de fatores externos sobre os sujeitos, ou seja, “é o ambiente (escolar, família) o primeiro responsável pela formação de nossos comportamentos ao propiciar experiências nas quais o sujeito, a partir da sua ação, estabelece conexões neurofisiológicas entre certos estímulos e certas respostas que assim ficam reforçadas” (Damião, 1997, p. 24).

Na mesma obra, o autor evidencia que essa concepção é resultante de estudos empíricos sobre a aprendizagem e que a mesma ganhou prestígio no contexto educacional, a partir dos anos 20 do século XX, nos EUA. O behaviorismo, além de ter sido sustentado por fatores de ordem científica, também foi influenciado, nas décadas de 30 a 70, por fatores de ordem social que privilegiavam, para além do saber, o saber fazer necessário ao ingresso na vida produtiva (Damião, 1997).

Criou-se, portanto, o paradigma do processo-produto que se caracterizava pela definição do ensino como uma “atividade absolutamente cuidada, pois se supunha que certos comportamentos concretos do professor em contexto de sala de aula (processo) deveriam correlacionar com as mudanças desejáveis na aprendizagem (produto)” (Damião, 1997, p. 20).

Esse modelo de ensino, centrado na influência do professor sobre o aluno, exigia do primeiro um planejamento rigoroso que serviria como guia para a aula. Como se considerava que nem sempre o professor estaria suficientemente preparado, ganhou destaque, nesse período, a intervenção dos especialistas a quem caberia a construção dos currículos padronizados. O papel do professor nesse modelo era de mero executor, já que os especialistas preparavam até o material de apoio.

Na organização da escola a partir da concepção behaviorista, a avaliação se afasta do modo classificatório e passa a ter um caráter mais individualizado que busca verificar cada momento do processo, acompanhando o alcance dos objetivos. Ganham destaque, nessa direção, os instrumentos, tais como as fichas, as grades de observação e os testes.

Um dos precursores deste modelo foi Tyler, nos anos 40, para quem o ensino deveria ser organizado na perspectiva do processo e do produto. Assim, deveria haver estreita relação entre o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” das aprendizagens; esse último seria o mesmo para todos os alunos já que o processo ocorria em etapas claramente pré-definidas (Damião, 1997, p. 24).

A primeira das etapas consiste na explicitação de todas as mudanças desejáveis no comportamento dos alunos (objetivos), assim como das experiências pedagógicas que permitirão alcançar esses objetivos e das estratégias destinadas a avaliar a concretização dos objetivos. Na segunda etapa, o professor, independentemente de ter sido ou não construtor do plano, deve aplicá-lo em contexto de sala de aula, procurando não se afastar dele, mesmo que surja algo inesperado na interação. Por fim, far-se-ia a avaliação dos produtos de aprendizagem, só se podendo medir os objetivos que foram explicitados no plano. Se esses objetivos fossem atingidos, poder-se-ia passar para a próxima seqüência de ensino-aprendizagem, se não, procurar-se-ia repetir a seqüência executada ou encontrar, em alternativa, outra equivalente.

A concepção behaviorista, centrada no plano por objetivos, fazia com que os professores desconsiderassem as manifestações espontâneas dos alunos. Damião (1997) evidencia que o enfoque dado por Tyler à avaliação é o comportamentalista, com ênfase na

mudança de comportamentos. O enfoque adquiriu ampla divulgação no Brasil, nos anos 60, subsidiando a proposta de “avaliação por objetivos”. A autora assinala, ainda, que muitas críticas foram dirigidas ao modelo proposto por Tyler; contudo, não foram suficientes para colocar em crise essa concepção de avaliação, que ainda continua fortemente sedimentada em universidades, escolas e documentos oficiais.

2.3 Avaliação mediadora

Os estudos sobre avaliação evidenciam que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, está relacionada à concepção que eles têm de avaliação, reflexo de suas experiências como aluno e professor (Hoffmann, 2008).

Analisando o cotidiano do professor, em todos os graus de ensino, Hoffmann indica que, em geral, as idéias e as determinações daquele imperam sobre as dos alunos, paralisando-os em suas possibilidades de discussão, de contra-argumentação, de opinião. Ainda segundo Hoffmann, a desproporção do poder do adulto em relação às decisões das crianças e jovens é enorme, existindo muitos professores afetuosos e gentis, mas que, contudo, não oportunizam ao aluno liberdade de expressão ou desconsideram totalmente as condições próprias de desenvolvimento de seus alunos, sendo

necessária a tomada de consciência dessas influências para que a nossa prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo que contestamos pelo discurso. É preciso desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática ressignificando a avaliação e

desmistificando-a de fantasmas de um passado ainda muito presente.
(Hoffmann, 2008, p. 19)

Para a autora, a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, historicamente, é aquela que define a ação de avaliar como julgamento de valor dos resultados alcançados. Daí a presença significativa dos elementos como provas, nota, conceito, reprovação, registro e outros nas relações estabelecidas. Afirma que a maioria dos educadores pratica a ação de educar e avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, ou seja, percebem a educação e a avaliação de forma dicotômica. Por isso, torna-se imprescindível a tomada de consciência e a reflexão, pois a percepção equivocada de avaliação como julgamento vem se transformando numa perigosa prática educativa.

A avaliação na perspectiva de construção de conhecimento – segundo uma perspectiva, portanto, mediadora – partiria da recusa a essa dicotomização. Estaria baseada em duas premissas básicas: a confiança na possibilidade de o aluno construir suas próprias verdades e a valorização de suas manifestações e de seus interesses. Seria, assim, inerente e indissociável da educação quando concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

Em outros termos, a avaliação mediadora corresponderia à reflexão transformada em ação. Ação essa que impulsiona novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo através do qual educando e educador aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

A avaliação, portanto, deixa de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das necessidades educacionais do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento, em que o erro perde a conotação de fracasso e a dúvida de desvio. Nesse sentido, os erros e as dúvidas dos alunos são considerados como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa.

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa como acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando é necessário revitalizá-la no dinamismo que envolve ação-reflexão-ação, ou seja, reconhecer sua inerência à educação, como ação observadora e investigativa, no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. Entende-se, assim, por reflexão “o manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e por ação a viabilização de situações de aprendizagem enriquecedora” (Hoffmann, 2008, p. 53).

A ação avaliativa deve, então, ser, concebida como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do educando frente a qualquer situação proposta, bem como acompanhamento, não como um caminho de certezas do professor, mas uma trajetória de entendimento e troca de idéias pelos atores da ação educativa. É nessa perspectiva que a autora assinala ser a avaliação uma ação mediadora que está desvinculada da concepção de verificação de resposta certa ou errada e, sim, voltada para o sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos.

Na mesma publicação, a autora vê a ação avaliativa como uma das mediações em que se estimula a reconstrução do saber. Exige ação, movimento, busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa (professor e aluno) com o propósito de

coordenar seus pontos de vista, trocando idéias e organizando-as. Essa forma de avaliar constitui-se em um elo entre uma etapa de construção de conhecimento e a etapa possível de produção realizada pelo aluno; trata-se, assim, de um processo contínuo de construção e reconstrução do conhecimento, em que se deve analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino.

É ainda nessa perspectiva que se pode tomar a avaliação como um complexo processo educativo, a partir da análise das hipóteses formuladas pelo educando, de suas ações e manifestações, visando essencialmente o entendimento. Tais processos mediadores objetivam incentivar e orientar os alunos à produção do saber qualitativo, superar pelo aprofundamento as questões propostas, pela oportunidade de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores do tema em estudo.

O objetivo do conhecimento, por sua vez, não se reduz à cópia ou repetição, mas sempre resulta de uma construção, que pressupõe a organização da experiência de modo a tornar esse “dado” compreensível ao sujeito. Ou seja, compreender não significa repetir ou memorizar, mas descobrir as razões das coisas, segundo uma compreensão progressiva das noções, pois as incompreensões de um aluno sobrevivem, muitas vezes, por séries a fio, escamoteadas, por fórmulas mágicas de atribuição de conceitos, o que esconde os problemas reais de aprendizagem.

Como bem evidencia Hoffman (2008, p. 85), “a ação avaliativa é uma ação consciente e libertadora”, por isso é preciso legitimar a responsabilidade ativa do professor quanto a um processo avaliativo mediador. Essa ação requer que o professor reflita sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o movimento e favorecendo a iniciativa e curiosidade no perguntar e responder, construindo, assim, novos saberes junto com os alunos.

Nesse processo, a ação de intervenção do educador deve favorecer a compreensão e o desenvolvimento da autonomia dos educandos. O exercício da descentração torna-se fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que esse exercício incentiva o aluno a analisar situações do ponto de vista do outro e diferenciadas das suas. Se a oportunidade dessa reflexão não for oferecida ao aluno, ele limitar-se-á a repetir e imitar respostas, sem criticá-las, numa atitude passiva que não permite a formação de personalidades autônomas. Por meio de uma atitude mediadora, as respostas dos alunos passam a ser analisadas numa dimensão do “ainda não é, mas pode ser”, sendo da responsabilidade do professor uma ação educativa favorecedora do “vir a ser”. Isso supõe que a dinâmica da avaliação se efetive a partir da análise das respostas do educando frente às situações desafiadoras nas diferentes áreas de conhecimento.

Ainda discorrendo o mesmo assunto, na mesma obra, a autora sugere que o professor abra mão da “autorização” dada pelo sistema e pelos pais para que faça uso autoritário da avaliação e que estabeleça uma ruptura prática (não idealista/voluntarista) com o *status quo* autoritário. Trata-se de modificar a postura diante da avaliação. Muitos fatores que interferem no problema da avaliação estão fora do raio da ação imediata do professor, no entanto a mudança de postura está ao seu alcance. Exige-se um esforço ativo e consciente no sentido

contrário, qual seja, de não reproduzir a regra dominante; é necessário desejar e se empenhar na transformação do que está aí, através de uma nova prática.

Para Hoffmann, muitas vezes as pessoas sentem-se divididas: de um lado, a percepção da necessidade de mudar, de outro, a resistência, o medo do novo. Tem-se de lutar contra esses sentimentos! Se o professor se abre, se procura mudar sua postura, com um pouco de esforço, trabalho coletivo e criatividade, encontra os melhores meios de realizar a avaliação.

A autora considera que um ambiente livre de tensões e limitações favorece as tentativas de construção do saber, assim como permite ao professor a análise das relações estabelecidas em termos da lógica existente nas soluções apontadas pelo aluno. Assinala, assim, a necessidade do acompanhamento pelo professor das tarefas realizadas pelo educando, tendo em vista a pesquisa e reflexão sobre as soluções apresentadas pelo aluno, anotando respostas diferentes, questões não respondidas, registrando relações entre as soluções apresentadas por ele. É esse acompanhamento ativo do processo de construção de hipóteses pelos educandos que fundamenta o processo educativo intermediador entre uma tarefa e as que lhe sucedem, no sentido de favorecer e observar os avanços na construção do conhecimento.

Finalmente, isso pressupõe que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce compreensivamente sobre todas as expressões do educando. O erro lido em sua lógica e as hipóteses preliminarmente construídas pelo aluno são elementos dinamizadores das ações avaliativas, significativo na discussão, contra-argumentação e elaboração de intervenções superadoras. E lembra que não há “receita”, modelo, o que importa é que cada coletivo escolar busque práticas que concretizem os princípios assumidos.

Em resumo, tal perspectiva de avaliação, segundo a autora, teria como linhas norteadoras:

a conversão dos métodos de correção tradicional (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem; o privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas, em superação à função de registro periódico por questões burocráticas e o compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do aluno, numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização. (Hoffmann, 2008, p. 67)

Priorizando o processo de construção de conhecimento do educando, o educador estará contemplando o “aprender a aprender”. Tendo consciência de que “aprender a aprender” é mais do que uma técnica de como se faz. É a capacidade do indivíduo de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e limitações.

O processo avaliativo mediador fundamenta-se sobre construções de sentido do educando, que expressam sua relação com o saber. Identificando que essa é uma tarefa complexa do avaliador, Charlot (2000) refere que

analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social. (Charlot, 2000, p. 79)

Se manifestando também sobre a ação mediadora, Rabelo (2009) observa que os entraves no diálogo entre professores e alunos devem ser considerados como positivos na busca de reciprocidade. Nessa interação, cada um acaba por captar diferentes sentidos construídos pelo outro, muitos deles não expressos verbalmente. Para o autor, o professor precisa aprender a falar a linguagem dos alunos e fazer leitura de suas manifestações, o estudante precisa interpretar suas solicitações, suas posturas, suas expressões de agrado e desagrado frente ao seu fazer. A interpretação dos sentidos, expressos por ambos, está sempre sujeita a ambigüidades, inseguranças, indefinições. Obstáculos nessa relação podem significar grandes obstáculos de aprendizagem. É preciso buscar a reciprocidade de pensamento, minimizando o caráter defensivo nessa relação pela ampla oportunização de espaços de diálogo que favorecerão a convergência de significados.

Quanto às tarefas articuladas e gradativas, Rabelo (2009) informa que uma prática avaliativa mediadora precisa, assim, desenvolver-se em sintonia com o ciclo de aprendizagem que evolui continuamente de propostas mobilizadoras às experiências educativas e que se traduzem em expressões de sentido construídas pelos educandos. Surge, assim, a necessidade de se refletir sobre a finalidade de todas as formas de tarefas e trabalhos propostos aos estudantes, pois poderão estar ou não coerentes aos princípios anteriormente delineados.

Nesse sentido, avaliar as respostas construídas pelos alunos acarreta a reflexão sobre a interpretação das condições oferecidas para se obter determinada qualidade e/ou dimensão de respostas. Para acompanhar cada aluno em sua expressão única e singular do conhecimento, é iniludível então a necessidade da oportunização de muitas tarefas, menores, gradativas e analisadas imediatamente pelo professor. Questionários, exercícios, textos e outras tarefas escritas são instrumentos indispensáveis em avaliação mediadora, pois “é impossível ao

educador compreender e otimizar percursos individuais de aprendizagem sem ter tempo e instrumentos adequados para uma leitura atenta e curiosa sobre os sentidos que vão sendo construídos por cada aluno” (Hadji, 2001, p. 103).

2.4 Avaliação formativa e contínua

Tratando-se aqui de avaliação formativa e contínua, Domingos Fernandes (2006) defende que “a aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno ator da sua aprendizagem; nesta perspectiva a avaliação formativa é interna ao processo, é contínua, analítica e mais centrada sobre o aprendiz do que sobre o produto acabado” (p. 27). Uma avaliação formativa e contínua, com seus vários momentos, permite que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem, tornando-o mais consciente e autônomo na busca de recursos que o auxiliem a desenvolver o domínio de seu aprendizado.

Outro autor que propõe considerar como formativa toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino, é o francês Philippe Perrenoud. Conforme suas considerações, essa ampliação corre o risco de fazer com que a idéia de avaliação formativa perca seu rigor, mas, de um ponto de vista descritivo, essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante um determinado período escolar (Perrenoud, 1999).

Para esse autor, em toda prática de ensino, quando há a preocupação do educador com os efeitos de sua ação e em modificá-la para melhor atingir seus objetivos, mesmo quando tal regulação não é diferenciada e se limita a modular o ritmo e o conteúdo de um ensino

contextualizado, pode se chamar essa forma de avaliação de formativa, em sentido amplo, já que regula o ajuste do currículo real ao nível e ao ritmo de trabalho da turma. No amplo sentido assim proposto, Perrenoud (1999, p. 79) considera que “a avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda a avaliação contínua”. Tomando como base uma abordagem pragmática, também trata como formativa “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999, p. 103).

Considere-se, aqui, a idéia de avaliação formativa de Perrenoud, assim como os processos avaliativos citados por Domingos Fernandes (2006) em que a avaliação é dinâmica, não é estática; é contínua, não é terminal; é integrada, não é isolada do ensino; é progressiva, não é estanque; é voltada para o aluno, não para os conteúdos; é abrangente, não restrita a alguns aspectos da personalidade do aluno; é cooperativa, não realizada somente pelos professores e é versátil, não se efetivando sempre da mesma forma.

A avaliação da aprendizagem não deve ser uma demonstração dos erros cometidos pelos estudantes, e sim “uma reflexão problematizadora coletiva, a ser devolvida ao aluno para que ele, com o professor, retomem o processo de aprendizagem” e, assim, em determinados momentos, a sala de aula torna-se um “verdadeiro círculo de investigação do conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento” (Romão, 2003, p. 102). Portanto, caracterizando-se o processo de avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e formativo, Romão sugere os seguintes passos necessários da avaliação: identificação do que vai ser avaliado; constituição, negociação e estabelecimento de padrões; construção dos instrumentos de medida e de avaliação; procedimento de medida e da avaliação; análise de resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem.

Postulando as mesmas idéias, Hadji (2001) defende que a avaliação deve sempre auxiliar o aprender, assumindo uma função essencialmente formativa. Portanto, deve afastar-se das idéias clássicas de atribuição de notas ou conceitos e, mais ainda, da idéia de seu uso como instrumento de punição. E que a avaliação formativa é também informativa, uma vez que contribui para a regulação das ações pedagógicas, inscrevendo-se, assim, num projeto educativo mais amplo que é o de favorecer o desenvolvimento das pessoas. Esta forma de trabalho tem como pressuposto a flexibilidade dos métodos de ensino e das atividades dos professores, devendo ser de natureza contínua.

Ressalta, ainda, que a avaliação formativa não se insere em nenhum modelo científico, nem é um modelo de ação operatória. Hadji considera uma utopia, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma avaliação colocada, tanto quanto possível, a serviço da aprendizagem. Essa utopia é legítima, na medida em que visa relacionar as atividades avaliativas com aquelas de ensino. A idéia central é a realização de um trabalho pautado na crença das possibilidades infinitas de transformações do ser humano, qualquer que seja sua condição.

Para que a avaliação formativa seja implementada, é preciso superar três obstáculos. O primeiro consiste em modificar a representação da avaliação como medida, que está presente na maioria dos agentes escolares. O segundo é superar a pobreza atual dos saberes necessários à avaliação, uma vez que este processo implica necessariamente em um trabalho de interpretação das informações coletadas. Tal interpretação deve apoiar-se em um quadro teórico que dê conta de múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo e social) das aprendizagens. Nesse sentido, os progressos na avaliação estão ligados à compreensão do processo de

aprender e do objeto a ser conhecido, foco do ensino. O terceiro obstáculo é o medo ou a falta de desejo dos professores que não ousam criar e desenvolver atividades mediadoras que permitam trabalhar com o erro. Esta atitude coloca limites na variabilidade e flexibilidade do trabalho didático e impede que os professores mudem seus procedimentos pedagógicos a partir dos dados coletados na avaliação (Hadji, 2001).

Adverte ainda que, embora a avaliação formativa não se limite a nenhum dispositivo, é preciso que algumas decisões sejam tomadas. Hadji (2001) insiste que se deve decidir o que será avaliado, quando ocorrerá a avaliação, o tipo de atuação que será levado em conta, qual o comportamento que será privilegiado. E mais, quando se desenvolve uma observação não instrumentalizada, esta até pode se revelar útil, porém sua utilidade se restringe ao professor que observa e aprecia, não ao aluno, salvo se lhe for comunicado o resultado das observações às quais foi submetido. E que a explicação dos critérios de avaliação formativa é fundamental, caso contrário essa modalidade de avaliação funcionará apenas como uma “pedagogia do invisível”, em prejuízo principalmente dos alunos.

Trazendo-se aqui reflexões sobre a natureza do planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo sabe-se que a esta será imposta uma aproximação com as novas produções teóricas que alimentam o paradigma das “aprendizagens significativas”, aprendizagens essas definidas por Ausubel (1963). Este paradigma está inserido em um complexo de paradigmas que seguem diversos credos teóricos e políticos, que legitimam vários projetos de sociedade e que compõem o imenso leque de tentativas de superação da crise da sociedade capitalista transformando-a, em oposição aos paradigmas que intencionam apenas aperfeiçoá-la (Fernández, 2007).

O paradigma das “aprendizagens significativas” vem se constituindo em um movimento de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre quando considera que os estudantes possuem a potencialidade de aprender – princípio da educabilidade – e o que os diferencia são seus processos de aprendizagem. Tais percursos são condicionados pelas histórias de vida dos aprendentes e pela diversidade sociocultural das escolas.

Outro aspecto importante nesse paradigma é sua concepção de conhecimento, o qual é compreendido como uma “construção histórica e social dinâmica que necessita de contexto para poder ser entendido e interpretado” (Fernández, 2007, p. 32). Baseado nesse entendimento, o ensino não pode ser visto como uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares fechados e prontos do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende e, conseqüentemente, se avalia. Assim, “para assegurar a aprendizagem reflexiva de conteúdos concretos, quem aprende necessita explicar, argumentar, perguntar, deliberar, discriminar, defender suas próprias idéias e crenças e, simultaneamente, aprender a avaliar” (Fernández, 2007 p. 32).

Nessa linha de pensamento, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação do cidadão.

Esse paradigma exige uma nova compreensão da avaliação. Entre as diversas perspectivas acerca do campo da avaliação educacional, Domingos Fernandes (2006) refere

que se deve trabalhar com a formativa reguladora, que, por sua vez, insere-se numa prática pedagógica intelectual reflexiva transformadora. Intelectual por exigir do professor e da professora que sejam intelectuais, autores e atores de sua ação docente, que desenvolvam a capacidade epistemológica de criar e de modelar o seu trabalho, transformando os conhecimentos científico, artístico e popular em saberes escolares contextualizados. Nesse sentido, a prática docente por ser entendida como inacabada e contingente é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo dos ensinantes uma postura reflexiva. Assim, a sala de aula é o laboratório dos que ensinam e dos que aprendem. A prática pedagógica, ao ser objeto de pesquisa e de reflexão, torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda.

Quanto ao aspecto utópico desta avaliação, Perrenoud (1999) opõe-se a Hadji (2001). Para aquele, “falar de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marcianos. Talvez passemos – muito lentamente – da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. Todavia, nada está pronto” (Perrenoud 1999, p. 53). E assim, Hadji (2001) considera uma utopia, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma avaliação colocada, tanto quanto possível, a serviço da aprendizagem.

A avaliação escolar, na perspectiva de Perrenoud (1999), tem sido tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são classificados de acordo com uma norma definida em absoluto critério criado pelo professor a partir do desempenho dos melhores alunos. Enquanto alguns professores falam de exigências das normas preestabelecidas, outros constroem sua escala de classificação *a posteriori*, em função da

distribuição dos resultados obtidos nos testes, sem, contudo, chegar a dar, por meio de um processo sistemático, a melhor nota possível ao trabalho “menos ruim” porque, para eles, ninguém atinge a excelência.

Assim, há várias funções que as escolas têm dado tradicionalmente à avaliação. A primeira delas é o estabelecimento do êxito ou do fracasso escolar. Como a hierarquia se baseia em uma escala, fica fácil estabelecer uma dicotomia, criando dois conjuntos a partir de um ponto de ruptura. Num deles estariam os reprovados, os relegados às habilitações pré-profissionais ou os que, por inúmeros fracassos, abandonam a escola e são obrigados a entrar prematuramente no mercado de trabalho. No outro, aqueles que estão aptos a avançar no curso e a prosseguir em etapas mais adiantadas de escolaridade.

Outra função da avaliação tradicional é a certificação. Um diploma garante aos empregadores em potencial que seu portador recebeu uma formação adequada, o que permite contratá-lo sem a exigência de novos exames. Uma certificação análoga funciona também dentro do sistema escolar, de um ciclo de estudos para outro e entre as séries ou graus de escolaridade.

Nos dois casos, essa certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas. Uma de suas vantagens é de servir de passaporte para o emprego ou para a hierarquia posterior na formação escolar. E assim, dentro do sistema escolar, ela é, sobretudo, um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico, fornecendo aos professores, que recebem os alunos oriundos do nível ou ciclo anterior, a informação de que eles podem trabalhar de maneira habitual.

Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si mesmo. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir o fluxo escolar. Sendo que, toda a ação pedagógica apoia-se em uma parcela intuitiva de avaliação formativa, pois há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou dos desempenhos observáveis dos alunos. Porém, para que ela se torne uma prática seria necessário que fosse regra e se integrasse como um dispositivo pedagógico diferenciado (Perrenoud 1999).

E assim a avaliação formativa deve

forjar seus próprios instrumentos, que vão de testes criteriosos, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais nos alunos. O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação própria. Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais da estruturas escolares. (Perrenoud, 1999, p. 89)

O autor afirma que este tipo de trabalho encontra obstáculos, tanto na mente dos profissionais da educação como na prática. Em primeiro lugar, porque exige a adesão à visão mais igualitária da escola e ao princípio de educabilidade. No entanto, essa concepção está longe de alcançar a unanimidade. Embora, hoje, todos, ou quase todos, estejam conscientes do peso do meio cultural no êxito escolar e da ideia de que uma diferenciação mais sistemática do

ensino poderia atenuar o fracasso, a democratização do ensino permanece um termo pouco mobilizante para uma fração significativa de professores e de instituições de ensino. Mesmo quando a política da educação e as aspirações dos agentes vão nesse sentido, não se faz muito esforço, na situação de sala de aula, para remediações individualizadas, fundamentadas em uma avaliação criteriosa e para a individualização dos percursos de formação.

Um segundo obstáculo é que, no Brasil, nos cursos de formação de professores a avaliação não tem merecido muita atenção, menos ainda a avaliação formativa.

Uma pedagogia diferenciada supõe uma qualificação crescente dos professores, tanto no domínio dos conhecimentos didáticos, baseados nas ciências cognitivas, como no domínio de temas transversais. Entre eles estão a psicanálise, a sociologia, a filosofia, por exemplo, que fornecem formas de explicar e compreender o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto educacional.

Na falta de conhecimento que lhe permita elaborar um projeto de avaliação, o professor segue a sua rotina. Ao término de cada unidade do programa ele aplica uma prova ou outro tipo de atividade para verificar a aprendizagem dos alunos e, a partir dos resultados obtidos, atribui-lhes uma nota ou conceito. O conjunto dessas apreciações sistemáticas serve de base para decidir, no final do ano, se os alunos avançarão em sua trajetória escolar ou se ficarão retidos na série ou na disciplina específica.

Os esforços que têm sido feitos pelos agentes educacionais na formação continuada dos professores só surtirão os efeitos desejados se os conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas, que são difundidos aos professores, sejam articulados com suas experiências práticas no cotidiano do ensino. É necessário que os professores se apropriem verdadeiramente desses saberes para, a partir deles, mudar sua prática de avaliação.

O terceiro obstáculo com o qual o professor se depara é a falta de tempo e a dispersão contínua entre vários problemas que surgem na sala de aula. Ele deve cuidar de tudo, “estar em todos os lugares ao mesmo tempo”, administrar o material, dar atenção aos alunos, orientar aqueles que apresentam um problema específico, levar em conta o tempo que passa e prever a continuação das atividades, confrontar-se com interrupções, manter a ordem sem interromper o trabalho e outros.

Contudo, se o professor souber administrar o tempo e tiver vontade de contemplar um ensino diferenciado, é possível não trabalhar constantemente com a classe toda. Ele pode dedicar-se a subgrupos ou indivíduos, estabelecendo, assim as condições mínimas de regulação individualizada ou diferenciada da aprendizagem, que seria um primeiro passo para uma pedagogia diferenciada. Resta saber a forma como o professor gerencia a divisão do seu tempo entre os subgrupos e entre os alunos, tendo em conta que as suas intervenções não podem ser inacabadas ou fortuitas.

Do ponto de vista da regulação das aprendizagens, pode-se considerar que os desempenhos inadequados de muitos alunos são resultantes de uma seqüência de ocasiões em que seus raciocínios não foram devidamente analisados ou suficientemente explorados para que houvesse um verdadeiro progresso.

O quarto obstáculo com o qual se choca a regulação da aprendizagem é a prioridade, às vezes até involuntária, que muitos professores dão ao controle da realização das tarefas estabelecidas. Para eles, o mais importante é que as produções sejam realizadas, que os alunos façam todas as tarefas, que participem das aulas e das atividades coletivas. A regulação se atém, basicamente, às atividades e à progressão das tarefas e não às aprendizagens subjacentes a estas. Embora muitas vezes o professor auxilie os alunos a terminar a tarefa, estes não

aprendem com essas intervenções, pois as decisões foram tomadas pelo professor, os erros foram prevenidos ou corrigidos muito rapidamente, as dificuldades foram ultrapassadas sob vigilância.

A avaliação formativa, na medida em que se articula ao processo de ensino e de aprendizagem, converte-se em instrumento fundamental de regulação deste, conforme a intencionalidade do projeto educativo. E, assim, o projeto não apresenta apenas informações sobre os progressos realizados pelos alunos, mas também sobre a adequação dos processos de ensino empregados para alcançá-los. A avaliação formativa converte-se em um importante meio de interrogar a pertinência dos diferentes elementos que configuram o currículo, sua organização e as relações concretas num contexto específico (Perrenoud, 1999).

Esses fatores justificam a exigência de que este tipo de avaliação seja habitual no ensino e de que se capacitem os profissionais da educação para realizá-la, indo para além da boa vontade e da boa dose de intuição com que um significativo número de professores aborda esta difícil tarefa.

Contrapondo a aprendizagem por repetição e memorização com a aprendizagem significativa, Ausubel (1980) argumenta que, em um trabalho pedagógico que considere fundamental a construção do conhecimento pelo aluno, é necessário levar em conta as idéias que o aprendiz já possui, pois elas podem constituir-se em um ponto de apoio à nova aprendizagem ou em obstáculos à mesma.

Algumas vezes, os conceitos, idéias, crenças, valores, com os quais os alunos chegam à escola, podem, a partir do processo de ensino e de aprendizagem, sofrer mudanças ou ser substituídos por outros mais significativos para o sujeito. E mais, o aluno pode, ainda, adotar aquilo que foi recém aprendido por ser significativo para ele dentro do contexto estudado,

sem, contudo, abandonar seu conhecimento prévio, que se torna alternativo e será usado em contextos diferentes. No entanto,

qualquer mudança no processo de ensino só pode ocorrer efetivamente no cotidiano de sala de aula, pois este é o lugar onde os dois elementos desta relação se encontram: o professor e o aluno. Porém nem sempre o professor conta com ajuda para dominar tarefas relativas a propostas renovadoras de avaliação, que são bastante complexas. (Campos, 2001, p. 68)

Defende-se aqui um processo de parceria nas ações desenvolvidas na escola. Para que a mudança ocorra, o professor deve contar com uma equipe em que juntos possam se debruçar no seu cotidiano escolar, esmiuçando as características de cada uma das tarefas em termos de vantagem, desenvolvendo, juntos, um conhecimento e controle das estratégias, oferecendo, assim, segurança para caminhar na renovação (Campos, 2001).

Na mesma obra, Campos evidencia que as instituições de ensino brasileiras estão tentando modificar o processo de ensino e de aprendizagem em resposta à exigência da qualidade. A qualidade pede a um professor que não somente seja um transmissor de conhecimento, mas também um produtor e investigador de conhecimentos. O docente deve voltar sua atenção para o desenvolvimento das habilidades necessárias e específicas de sua disciplina, como também para os mecanismos cognitivos importantes na formação profissional e humana.

A natureza qualitativa da avaliação independe da expressão final dos resultados, pois ela se constrói durante o processo. Quanto aos aspectos quantitativos, Romão (2003) julga que estes nunca serão totalmente descartados, uma vez que a oposição absoluta entre quantidade e

qualidade constitui um falso dilema, tanto no âmbito educacional quanto na vida em geral, “já que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), qualquer contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso” (p. 48).

Combinando os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação, com predominância dos últimos, Bloom (1956/1972) apresentou competências cognitivas numa seqüência de dificuldade crescente. O critério do autor foi a complexidade das operações mentais para abordar situações diferenciadas, encontradas no processo de aprendizagem. Na taxionomia de Bloom (1956/1972) os objetivos visavam à construção do conhecimento e eram propostos em níveis crescentes de complexidade, aqui representados no Quadro 1.

Quadro 1

Competências cognitivas

Competências cognitivas
Conhecimento
Conhecimento Compreensão
Conhecimento Compreensão Aplicação
Conhecimento Compreensão Aplicação Análise
Conhecimento Compreensão Aplicação Análise Síntese
Conhecimento Compreensão Aplicação Análise Síntese Avaliação

O respeito a esta seqüência teve implicações profundas nos processos de avaliação. Os professores passaram a ter mais cuidados no sentido de não proporem tarefas avaliativas cujo grau de complexidade não tivesse sido atingido nos objetivos previstos. A taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom (1956/1972) na área cognitiva foi de grande ajuda na

diminuição das arbitrariedades praticadas na avaliação da aprendizagem, pois de alguma forma passou a explicitar-se mais o que se estava avaliando através de um determinado teste.

Retomando Perrenoud (2001), o autor traz a reflexão de que os professores não passam algumas horas por semana junto a uma classe sem construir uma quantidade significativa de conhecimento. Isso ocorre porque o desenvolvimento do processo de ensino os obriga a elaborar várias tentativas de trabalho, para controlar uma série de situações que se desencadeiam no cotidiano escolar. Essas ações não se opõem aos saberes técnicos, mas apenas traduzem a capacidade de operar com uma rotina ou responder às emergências. O professor não se engaja facilmente em um movimento de renovação, não por uma questão de rigidez ou passividade; sua resistência deve-se, em grande parte, à sua percepção da aprendizagem e do êxito que ele acredita ter com seu sistema didático.

A avaliação da aprendizagem, diz o autor, é uma prática difícil em sua construção e raramente encontramos um professor que não se preocupe com esse fazer. Trata-se de uma tarefa complexa que não se resume à aplicação de provas, trabalhos e outras atividades para a atribuição de notas.

A avaliação da aprendizagem, para Perrenoud (2001), implica dois conhecimentos específicos: o planejamento de uma pesquisa e a definição do que é aprender. O primeiro envolve a definição dos elementos, critérios, método de análise (quantitativo ou qualitativo) e a periodicidade da avaliação. Portanto, depende não só de decisões do professor, mas sobretudo da organização da escola e do próprio sistema de ensino. O segundo envolve a formação do professor, uma vez que as teorias da aprendizagem apresentam divergências entre si.

Compreender como se processa a aprendizagem não é uma tarefa simples. A dificuldade, muitas vezes, está relacionada com a própria concepção do que é aprender na situação escolar. Se for compreendida como aquisição de conteúdos, a tarefa de avaliar torna-se simples e se resume no estabelecimento de uma relação linear entre o que foi ensinado e o resultado apresentado pelos alunos na prova. Porém, se o objetivo é imprimir na aprendizagem uma dimensão ativa, é necessário ir além da mera aquisição de conteúdos. Nesta perspectiva, a avaliação configura-se como um processo de obtenção de informações sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo. Isto leva ao afastamento das idéias clássicas de atribuição de notas ou conceitos e, mais ainda, da concepção de seu uso como meio de punição.

É sobre essas concepções gerais de avaliação que se fundamentam determinados modos de conceber os princípios, as funções e os instrumentos da prática avaliativa escolar. A seção seguinte – complemento da que se encerra – propõe explicitar algumas das particularidades constitutivas das concepções de avaliação expostas anteriormente, especialmente no que se refere à avaliação mediadora e à formativa.

3. Dos princípios, funções e instrumentos da avaliação da aprendizagem

3.1 Dos princípios

Ao considerar as diferentes concepções de avaliação, podem estabelecer-se alguns princípios básicos que permeiam todas elas. Haydt (1997) afirma que a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa direção, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo de ensino e de aprendizagem, nele se integrando. Como tal, toda

a avaliação deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.

O autor se refere a três princípios básicos que se deve considerar no processo avaliativo: a avaliação é funcional porque se realiza em função de objetivos e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem consiste em verificar em que medida os alunos estão atingindo os objetivos previstos. Por isso, os objetivos constituem o elemento norteador da avaliação. A avaliação é orientadora, pois “não visa eliminar os alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objetivos previstos” (p, 12). Permite, assim, ao aluno conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir as falhas. A avaliação é integral, pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, ela incide não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor.

Os princípios da avaliação, propostos por Haydt, permitem pôr em questão um dado muitas vezes esquecido na prática educativa: o fato de que avaliar é um ato por excelência interativo, no sentido de que pressupõe a relação entre ensinar e aprender e, assim, coloca em relação pelo menos dois parceiros: professor e aluno. A avaliação informa, desse modo, tanto sobre o aluno quanto sobre a função docente. Para o autor,

ensinar e aprender são dois verbos indissociáveis, duas faces da mesma moeda (...) o rendimento do aluno é uma espécie de espelho do trabalho desenvolvido em classe. Ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho. (Haydt, 1997, p. 13)

E assim, tomando ainda como referência os três princípios básicos propostos, Haydt (1997) afirma ser possível pensar que tanto em uma perspectiva mais tradicional – classificatória –, quanto em uma perspectiva mais propriamente emancipatória - dialética ou, como designamos anteriormente, mediadora –, existem pontos que merecem ser considerados: a primeira se baseia em padrões sociais predefinidos, de cunho classificatório e quantitativo e se coloca como necessária se tomamos como essencial o “ponto de chegada”; a segunda, de cunho diagnóstico, qualitativo e baseado em códigos locais e sociais, considera as diferenças individuais, tornando-se fundamental como “ponto de partida” no percurso pedagógico de cada aluno. Em uma direção similar, Demo (2004) recusa a dicotomização extrema entre qualidade e quantidade na prática avaliativa. Para o autor,

é equívoco pretender confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, podem ser compreendidas em seu aspecto geral e restrito pela simples razão de que ambas as dimensões fazem parte da realidade da vida. Não são coisas estanques, mas facetas do mesmo todo. Por mais que possamos admitir qualidade como algo “mais” e mesmo “melhor” que quantidade, no fundo, uma jamais substitui a outra, embora seja sempre possível preferir uma à outra. (Demo, 2004, p. 9)

O autor evidencia, portanto, que os aspectos quantitativos e qualitativos devem perpassar todo e qualquer tipo de avaliação, não devendo as práticas avaliativas ficar restritas a apenas um desses aspectos.

Para falar de princípios de avaliação, Sant’Anna (2002) evidencia que, quer o professor utilize questões dissertativas, quer objetivas, terá obrigatoriamente de ser um elemento para

diagnosticar o rendimento escolar, verificando quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico. Evidencia, ainda, que jamais um aluno deverá ser comparado com o outro, e sim com o seu próprio progresso. As verificações deverão ser constantes e contínuas. Deverão ser, acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos.

Os princípios deverão ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação. Se isso não acontecer, “o fracasso do aluno será de fato o fracasso do mestre, que não foi competente em sua missão” (Sant’Anna, 2002, p. 65).

E para que o trabalho do professor se torne mais objetivo, a autora recomenda a utilização de um quadro referencial que embase a operacionalização de alguns comportamentos. A autora sugere, então, um conjunto de componentes representativos, ilustrados no Quadro 2.

Quadro 2

Produtos e seus componentes representativos

Produtos que requerem procedimentos de avaliação, que vão além da típica prova escrita.	
Produto	Comportamentos representativos
Habilidades	Falar, escrever, escutar, leitura oral, realizar experimentos no laboratório, desenhar, tocar um instrumento musical, habilidade de trabalhar, de estudo e habilidades sociais.
Hábitos de trabalho	Uso do tempo, uso do equipamento e uso de recursos, demonstra iniciativa, capacidade criadora, persistência.
Atitudes sociais	Preocupação com o bem-estar dos outros, respeito às leis, à propriedade alheia, sensibilidade ante as questões sociais, preocupação com as instituições sociais, desejo de trabalhar em prol da melhoria social.
Atitudes científicas	Mente aberta, sensibilidade para as relações de causa e efeito, mente indagadora.
Interesses	Sentimentos expressos com respeito a várias atividades educacionais, mecânicas, estéticas, científicas, sociais, recreativas, vocacionais.
Apreciação	Sensação de satisfação e prazer que se expressa com o respeito pela natureza, música, arte, literatura, habilidades físicas, contribuições sociais notáveis.
Ajustes	Relação com os iguais, reação ante o que se pensa e a crítica; reação ante a autoridade, estabilidade emocional, adaptabilidade social.

(Sant'Anna, 2002)

Complementando, retoma-se aqui Domingos Fernandes (2006) ao considerar que procedimentos deste tipo são subsídios importantes para o professor utilizar a observação no processo de ensino e aprendizagem, principalmente como um recurso de avaliação, e que as tarefas desenvolvidas pelos alunos devem necessariamente ter uma função organizadora relativamente ao domínio ou aos domínios do currículo a que se referem. Isso significa que, por meio das suas ações ou do trabalho por elas provocados, os alunos terão que definitivamente relacionar conceitos e idéias fazendo uso de conhecimentos de um ou mais domínios. E mais,

que as tarefas têm um papel crucial na aprendizagem dos alunos e deverão ser selecionadas de tal forma que facilitem e promovam a integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Por isso, para além de nos interessar caracterizar o tipo de tarefas utilizadas nas salas de aula, interessamos perceber como é que os alunos e professores lidam com uma variedade de tarefas, nomeadamente no que se refere à avaliação do trabalho desenvolvido, dos progressos alcançados e das dificuldades que é necessário enfrentar. Mas também nos interessa perceber que processo e estratégias cognitivas e metacognitivas estão associadas a cada família de tarefas propostas aos alunos. (Fernandes, 2006, p. 19)

Para o autor um dos aspectos de grande importância desse processo são as relações sociais que se desenvolvem antes, durante e após o trabalho realizado com cada tarefa até aos conhecimentos que professores e alunos dispõem para esse mesmo trabalho.

3.2 Das funções

A discussão sobre as funções da avaliação tem lugar significativo na reflexão sobre a temática da avaliação. Tyler, nos anos 70 do século XX, já adverte como já foi referido, para as funções da avaliação que visem clarificação dos objetivos educacionais. Adverte também para a necessidade de um conhecimento melhor dos antecedentes do aluno, seus pontos particulares para auxiliá-lo individualmente e constante informação à clientela da escola sobre seu sucesso. A posição do autor encaminha-se na direção de delinear determinantes da avaliação sempre a partir da formulação de objetivos. Para esse autor, “qualquer meio de obter

dados sobre as espécies de comportamentos representados pelos objetivos educacionais da escola é um procedimento apropriado de avaliação” (p. 99). Assim, destaca a importância da apreciação do comportamento do aluno na fase inicial e durante o processo, a fim de estimular mudanças, bem como a apreciação ao final do processo, quando o ensino se completar.

Nessa direção, Mager (1974) considera a importância da operacionalização de objetivos para se verificar, através da avaliação, o êxito do ensino. O planejamento de situações e de testes deve estar estritamente relacionado com os objetivos, alcances e propósitos destes. Para o autor, o mais importante na avaliação refere-se à precisão com que se especifica o que o educando deve realizar para demonstrar que efetivamente aprendeu e se domina um conteúdo. Assim, um objetivo só é útil quando identifica o tipo de conduta que será aceito como prova das destrezas adquiridas pelo educando.

Destacando outras funções para a avaliação, Bloom, Hansting e Madaus (1975) apontam as funções diagnóstica, de controle e de classificação. A função diagnóstica busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. A função de controle da avaliação visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Já a função classificatória, como o próprio nome indica, tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, semestre, ano, mês ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento. Referindo-se ainda à importância das funções da avaliação, os autores consideram que a “avaliação deve ocorrer no início de uma unidade, de um semestre ou ano letivo, durante o desenvolvimento do ensino e ao seu final” (Bloom, Hansting & Madaus, 1975, p. 173).

Na concepção desses teóricos, as funções diagnóstica, de controle e de classificação são as que dão origem a duas modalidades de avaliação: a formativa e a somativa²³. A avaliação formativa para os referidos autores é útil para a elaboração do currículo e para o ensino e a aprendizagem. Sendo um tipo de avaliação que acontece durante todo o processo de ensino, permite verificar se a aprendizagem está realmente acontecendo e não é apenas um elemento dependente do tipo de instrumento utilizado. Também identifica insuficiências de aprendizagem para modificações e incorporações no programa.

A avaliação formativa fornece resultados melhores quando dos testes não resultam notas e sim informações sobre os itens aprendidos. Quanto à avaliação somativa, esses autores afirmam que ela serve para indicar o tipo de avaliação utilizada ao final de um período de estudos, de um curso ou programa e cuja finalidade seria classificação, “certeza”, avaliação do processo ou investigação sobre a eficácia do currículo ou programa educacional. Por acontecer ao final de um curso, ou de um semestre, ou durante um certo período de tempo, esta avaliação tem como característica principal o resultado apresentado por notas ou conceitos e, por essa razão, é chamada classificatória ou final. Um instrumento somativo, um teste, por exemplo, tem por objetivo verificar o produto e aquilo que resultou do trabalho docente e discente.

Se pronunciando também sobre as funções da avaliação, Sousa (1986) aponta três importantes: o julgamento de valor de iniciativas educacionais, cursos ou procedimentos de ensino; o fornecimento de requisitos para tomada de decisões; a melhoria de seqüências de ensino e o valor delas em comparação com outras seqüências competidoras.

²³ Vale ressaltar que há somente uma mudança etimológica do termo entre linguagens distintas do português do Brasil e de Portugal, porém consideramos não haver diferença de conceituação entre avaliação somativa e/ou sumativa.

E mais, com o objetivo de clarificar a necessidade de mudança no enfoque e nas funções da avaliação, Luckesi (1999) analisa a prática da avaliação e constata que esta exerce, sobretudo, a função classificatória. Um dos problemas apontados pelo autor é que o enfoque classificatório não abrange a tomada de decisão da ação, quando se está avaliando a ação. Por outro lado, a função diagnóstica

(...) constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação do crescimento para a competência (...). Vista na prática a avaliação classificatória atende a um modelo conservador de sociedade e, conseqüentemente, de educação e serve a uma (...) pedagogia dominante, que por sua vez está a serviço de um modelo social dominante que genericamente pode ser identificado como modelo social liberal conservador (...). (Luckesi, 1999, p. 10)

A análise da prática escolar mostra que a classificação de indivíduos segue uma norma ou padrão de grupo. Ao serem enquadrados na norma, os indivíduos são classificados como “inferiores”, “médios” ou “superiores”, e os registros conseqüentes são numerados, somados e divididos em médias. Não é construtiva a repercussão que este tipo de avaliação tem para o aluno que, sendo julgado e classificado, sofrerá o estigma devido aos registros que constam no seu histórico escolar. Essa avaliação, que segue o modelo liberal-conservador da sociedade, é habitualmente usada na sala de aula, como uma medida disciplinadora que dá ao professor pleno direito de exercer sua autoridade, enquadrando seus alunos na normatividade estabelecida (Luckesi, 1999).

Discutindo sobre as funções da educação, Sant'Anna (2002) informa que esta tem duas funções primordiais: a interativa e a diferenciada. A primeira busca uma homogeneização entre as pessoas, no que concerne a idéias, valores, linguagem e ajustamento intelectual e social e a segunda visa destacar as singularidades dos sujeitos, respeitando estas diferenças e preparando-os para desenvolverem atividades para as quais tenham aptidões. Assim como Bloom, Hanstings e Madaus (1975), Sant'Anna (2002) afirma que a avaliação apresenta basicamente três funções: diagnosticar, controlar e classificar. Afirma, ainda, que o processo avaliativo está implicitamente atrelado às funções da educação. Nessa direção, a autora assinala que um programa de avaliação deve ser constituído de funções gerais e específicas. Como funções gerais de avaliação, a autora aponta: fornecer as bases para o planejamento; possibilitar a seleção e a classificação de pessoal (professores, alunos, especialistas e outros); ajustar políticas e práticas curriculares. E como funções específicas: facilitar o diagnóstico; melhorar a aprendizagem e o ensino (controle); estabelecer situações individuais de aprendizagem; interpretar resultados; promover, agrupar alunos (classificação).

O Quadro 3, indicado pela autora na mesma obra, traz a possibilidade de uma visualização mais clara das funções da avaliação com seus propósitos, objetivos, períodos em que é desenvolvida, além dos instrumentos utilizados para avaliar. Vale ressaltar aqui a grande influência que Bloom ainda hoje exerce no pensamento e nas ações relativas à avaliação.

Quadro 3

Funções da Avaliação

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO				
Diagnosticar / Controlar / Classificar				
		MODALIDADES		
		DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	CLASSIFICATÓRIA
Avaliação é a sistemática de dados por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorreram. (Bloom 1971)	Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> » Determinar a presença ou ausência de habilidades e/ou pré-requisitos. 	<ul style="list-style-type: none"> » Informar professor e aluno sobre rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> » Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
		<ul style="list-style-type: none"> » Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> » Localizar deficiência na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações no mesmo e aplicação de técnicas de recuperação do aluno. 	
	Objetivo da medida	<ul style="list-style-type: none"> » Comportamento cognitivo e psicomotor. 	<ul style="list-style-type: none"> » Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor 	<ul style="list-style-type: none"> » Geralmente comportamento cognitivo, às vezes comportamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo
	Época	<ul style="list-style-type: none"> » No início de um semestre, ano letivo ou curso. » Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> » Durante o ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> » Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> » Pré - Teste » Teste padronizado de rendimento. » Teste diagnóstico » Ficha de observação. » Instrumento elaborado pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> » Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos. 	<ul style="list-style-type: none"> » Exame, prova ou teste final.

(Sant'Anna, 2002, p. 38)

A função diagnóstica objetiva a busca de informações específicas sobre o desempenho do aluno. Assim, identifica e descreve os avanços e as dificuldades de aprendizagem procurando caracterizar as possíveis causas que geraram a dificuldade. Também levanta

informações referentes ao domínio de determinadas competências, habilidades consideradas propedêuticas, necessárias para a aprendizagem de algo novo. Sant'Anna (2002) assinala que a avaliação diagnóstica não deve ocorrer só no início de um programa, mas em cada etapa do seu desenvolvimento. Isto porque ela proporciona ao professor informações úteis para decidir sobre o nível de profundidade com que devem ser abordados os temas de cada unidade e as relações entre eles. Ela fornece também, ao aluno, informações sobre as lacunas, imprecisões e contradições dos seus esquemas de conhecimento e sobre as necessidades de superá-los.

A função formativa ou de controle cumpre o papel de propiciar *feedback* aos alunos e professores sobre os resultados das ações que estão sendo desenvolvidas, apontando as limitações e entraves do processo de ensino e de aprendizagem, visando à correção das possíveis distorções. Segundo a autora, dada a importância do ajuste pedagógico para o desenvolvimento correto e frutífero do processo de aprendizagem, é aconselhável que ela seja feita de forma sistemática e formal. Nesse caso, pode ser usado um tipo de observação utilizando planilha de acompanhamento, onde serão registrados os progressos, as dificuldades e outros fatores que podem interferir no processo de aprendizagem.

A função classificatória, por sua vez, busca determinar o nível de rendimento do aluno no sentido de estabelecer uma classificação, segundo seu rendimento. O parâmetro utilizado refere-se aos objetivos estabelecidos. Para a autora, esse momento é recomendável para verificar se o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos sobre os conteúdos abordados é suficiente para enfrentar com êxito a aprendizagem de outros conteúdos relacionados com os primeiros.

Na possibilidade de se pensar uma outra função da avaliação, Luckesi (2000) postula a designada inclusiva: tratar-se-ia, na verdade, de uma dimensão que poderia atravessar todas as

outras funções. Nesse caso, o caráter inclusivo da avaliação teria a ver com a possibilidade de, por meio dela, acolher o aluno. Para o autor a ação de avaliar deve estar pautada em objetivos claros e que permitam a aquisição de excelentes resultados, mas para que isso aconteça a postura do educador deve ser de acolhimento. Acolhimento esse, que possibilite conceber o sujeito aprendiz da forma como se apresenta, e mais, o ensinante deve ter a sensibilidade de identificar quais as potencialidades desse sujeito, para que juntos possam decidir como atuar sobre o conhecimento.

O autor ressalta que a disponibilidade de acolhimento deve estar no sujeito que avalia e não no avaliado. Ressalta ainda que, quem está na função de avaliar o processo de ensino aprendizagem é o adulto, por isso lhe cabe a disponibilidade de desejar acolher. E que não é concebível o ato de avaliar com qualquer postura negativa em relação ao que será avaliado, ou ainda com um pré-julgamento, visto que nada se poderá obter em relação aquilo que não se deseja.

A disponibilidade de acolhimento é o ponto inicial para o ato avaliativo (Luckesi, 2000). Nesse ato não existirá julgamento prévio, e nenhuma manifestação de exclusão, pois se assim for, as ações serão sempre de defesa e de ataque e jamais de acolhimento. Dentro da prática de avaliação não pode existir julgamento prévio porque o julgamento exclui. O acolhimento só acontece quanto se tem o desejo de acolher. E mais, para que esse desejo se manifeste deve existir a predisposição para construí-lo ao longo do tempo, construção essa que perpassa também pelo desejo de adquirir a capacidade de estar sempre atento ao outro.

A averiguação bem efetivada, como peça inicial do processo de avaliação, permite a estruturação e o avanço para o ato de diagnosticar, que é atribuir qualidade ao objeto que será avaliado. E assim, a qualificação “não se dá no vazio, será estabelecida a partir de um

determinado padrão, de um determinado critério de qualidade que se tem, ou que se estabelece, para este objeto” (Luckesi, (2000), p. 05).

E assim, para Luckesi (2000), feito os procedimentos de diagnóstico de identificação das reais qualidades positivas e negativas de algo ou de alguém (um objeto, ação ou pessoa), para complemento do ato de avaliar o passo seqüencial é uma ação com a deliberação de acolhimento de atuação sobre as decisões deliberadas para a situação. Sabe-se que as deliberações de ações a serem tomadas junto a pessoas, necessariamente devem acontecer através do diálogo, visto que a construção de relação de interação está fundamentada na troca de idéias e troca de saberes. Desse modo, o autor evidencia que “a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer um dos seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente” (Luckesi, 2000, p. 08).

Em suma, a avaliação diagnóstica praticada com aprendentes deverá possibilitar à instituição de ensino identificar como está atingindo seus objetivos, tanto quanto terá a possibilidade de autocompreensão. Os ensinantes, na medida em que estiverem atentos, perceptivos e comprometidos com o processo de aprender dos seus alunos, poderão através da avaliação da aprendizagem identificar o quanto o seu fazer está sendo eficaz e que desvios estão acontecendo. Os alunos, por sua vez, poderão estar permanentemente reconhecendo seu nível de aprendizagem e adquirindo consciência dos seus limites e das necessidades de buscas. Além disso, os resultados obtidos por meio dos diversos instrumentos utilizados no processo

avaliativo deverão permitir aos alunos ações de automotivação, à medida que tomam consciência da sua modalidade de aprendizagem²⁴.

3.3 Técnicas e instrumentos

Finalmente, um dos elementos significativos da reflexão sobre avaliação refere-se ao modo como ela se configura materialmente na prática educativa, ou seja, aos instrumentos que lhe dão visibilidade. Tal como acontece em relação aos princípios e às funções da avaliação, também no que se refere aos instrumentos, não se deve perder de vista que eles se articulam às concepções de avaliação e são produzidos no seio dessas concepções.

O enfoque, as características e os princípios da avaliação moderna demonstram não ser possível avaliar o aluno através de uma única técnica, de um único instrumento²⁵. No entanto, para que a avaliação seja coerente, constante, cumulativa e integral, busca-se o uso de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação (Hadji, 2001).

A definição e a escolha de instrumentos avaliativos estão relacionadas ao uso social da avaliação. Hadji (2001) distingue três possibilidades: “o da gestão didática (espaços das aprendizagens), o da gestão institucional (espaço de diálogos pais/professores/alunos), e o da gestão social (espaço de articulação escola/sociedade)” (p. 88). O autor afirma que o aluno pode ser encarado como aprendente, como educando sujeito de uma ação de socialização na

²⁴ O conceito de modalidade de aprendizagem, dado por Alicia Fernández (1990), propicia-nos uma passagem do universal para o particular, da análise estática do aqui/agora para o estudo de um processo dinâmico; de um objeto de conhecimento construído para um objeto de conhecimento em construção. O fundamental aqui é o modo como ocorre o processo de construção de conhecimento no interior do sujeito que aprende.

²⁵ É importante salientar que há uma diferença entre técnica e instrumento. A técnica seria um meio, um procedimento que nos informa o que queremos: por exemplo, a técnica de observação, de entrevista, de testagem. Assim a técnica refere-se ao “como” se procede. Por outro lado, instrumento seria um recurso que se usa na avaliação como: testes objetivos, de ensaio, fichas de testes de atitudes, inventários e outros (Medeiros, 1982).

escola (espaço de diálogo com os parceiros do ato educativo) e como pessoa que irá se incorporar a uma estrutura sócio-econômica.

Esses diversos modos de inserção do indivíduo em processos avaliativos são definidos pelo autor como um jogo. Trata-se, segundo ele, de um jogo com três facetas: jogo social que exige a eliminação dos que não têm sucesso nos exames, sob a lógica da triagem, da avaliação para “cortar e separar” os que continuam e os que vão ser eliminados (orientação/seleção do futuro produtor econômico); jogo institucional sob a lógica de auxiliar a orientação/seleção exigindo a compreensão e a transmissão da informação e o jogo pedagógico com a função de ajudar o desenvolvimento individual, ajudar e facilitar a aprendizagem. Assim, sob a ótica do uso da avaliação, o autor argumenta que ela pode centrar-se em três funções – formar, ensinar, educar. E completa: “a escolha dos instrumentos avaliativos está relacionada ao uso do que se quer fazer da avaliação, e, portanto, aos objetivos que presidem a avaliação” (Hadji, 2001, p. 88).

Complementarmente, a escolha dos instrumentos está relacionada aos objetivos de aprendizagem que se busca, ou seja, às competências e habilidades que se deseja desenvolver e avaliar, pois um instrumento deve estar adequado a objetivos determinados e ser eficiente em sua colaboração. Como os objetivos de aprendizagem são diversos, há aqueles mais voltados aos conteúdos cognitivos e outros aos atitudinais ou aos procedimentais, o que exige diferentes técnicas e instrumentos avaliativos.

Para o autor, as clássicas perguntas – por que vamos avaliar? O que queremos avaliar? E que decisões vamos tomar? – presidem às decisões consistentes em avaliação e confirmam que não existe, de fato, uma melhor maneira de avaliar ou uma técnica ou um instrumento de

avaliação útil para todos os fins. E, sim, defende diversas técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação, cada um com suas intenções e usos possíveis.

São as técnicas e os instrumentos de avaliação que permitem sistematizar competências cognitivas, atitudinais ou motoras que os alunos necessitam desenvolver e servem de orientação, norte ou direção no processo de ensino e de aprendizagem, assegura Sant'Anna (2002). Alguns instrumentos de avaliação da aprendizagem tanto podem ser utilizados só pelo professor, quanto pelo professor em colaboração com os alunos, sendo essa última possibilidade condição para que os alunos tomem consciência de suas aprendizagens.

Na mesma obra, a autora indica alguns instrumentos de avaliação de aprendizagem e sugere que os mesmos podem ser eleitos pelos ensinantes e/ou pelos aprendentes conforme os objetivos pré-estabelecidos pela proposta pedagógica. E que “os educadores precisam adquirir melhores condições de lidar com a realidade dos seus alunos e, a partir desse conhecimento, construir métodos e técnicas que os auxiliem na direção de uma pedagogia libertadora” (Sant'Anna, 2002, p. 43).

Ao afirmar que o primeiro ato básico da avaliação é o de diagnosticar, Luckesi (2006) aponta como passo inicial a coleta de dados relevantes que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. Para tanto, faz-se necessária a consideração de três aspectos básicos: dados relevantes, instrumentos e a utilização dos instrumentos. Cada um desses aspectos merece atenção.

Inicialmente, os dados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os dados essenciais para avaliar aquilo que se pretende avaliar. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta, de avaliação. Ou

seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino e da aprendizagem, mas sim, sobre os que efetivamente configurem a conduta ensinada e aprendida pelo educando. E, nessa perspectiva, afirma que

quaisquer que sejam os instrumentos - prova, testes, redação, monografia, dramatização, exposição oral, argüição... - necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de se estar qualificando inadequadamente os educandos, e conseqüentemente, praticando injustiças. (Luckesi, 2006, p. 83)

Muitas vezes os educandos são competentes em suas habilidades, mas os instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, são julgados, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está nos instrumentos e não no desempenho dos educandos. Bons instrumentos de avaliação de aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola. Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, já que os educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes.

Na mesma obra, o autor evidencia que os resultados obtidos na fase de diagnóstico, devem indicar de forma bem clara a realidade da aprendizagem do educando; após esse momento, importa saber se esta realidade é satisfatória ou não. Disso decorre a necessidade que se tem de qualificar a aprendizagem, manifestada através dos dados coletados. Para isso, é necessária a utilização de um padrão de qualificação. Frente a esse padrão será confrontada com as condições de aprendizagens do educando e assim projetado o planejamento de ensino

que, por sua vez, estará sustentando em uma teoria de ensino. Assim, para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos, importa tanto a teoria pedagógica que a sustenta, quanto o planejamento de ensino construído. E assim, avaliar a aprendizagem é uma ação composta que possibilita identificar o resultado do planejamento de ensino sustentado por uma construção teórica, que antecede uma deliberação política. Nesse sentido os resultados deverão coexistir com a estruturação teórica e a práxis utilizada. Para tanto,

avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher os educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, são necessários cuidados com a teoria que orienta as práticas educativas, assim como cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e reorganizar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede. (Luckesi, 2006, p. 95)

Nesse mesmo sentido, Hoffmann (2008) aponta alguns princípios coerentes a uma ação avaliativa mediadora: oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias; oportunizar discussões entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes; fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de

descobrirem melhores soluções e transformar os registros de avaliações em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. E assim

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente. (Hoffmann, 2008, p. 105)

Contemplando a similaridade, Hoffmann (2008) afirma que a avaliação deve articular-se a uma proposta político-pedagógica. E que os instrumentos de avaliação da aprendizagem são parte do processo avaliativo, importando para o aluno – como indicador de sua evolução e estímulo –, para os pais – no sentido de acompanhamento do desenvolvimento global dos seus filhos – e para o professor – para redimensionar sua prática.

Os instrumentos ou procedimentos de avaliação devem envolver, assim, indicadores que facilitam a análise dos contextos e das práticas em que as pessoas se desenvolvem; fornecer uma visão compreensiva e contextual do aluno, oferecer dados sobre como se organizam e funcionam as escolas e, nelas, as salas de aula; substituir a tradicional finalidade de controle, feita por meio da avaliação como aferição realizada no dia da prova ou dos exames, por práticas de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em

todos os espaços de aprendizagem. E, assim, criar condições necessárias à inclusão social, a partir da mudança de atitudes frente às diferenças, pois a avaliação da diversidade está na base de todos os movimentos de inserção social.

4. Entre duas racionalidades: a vertente liberal-conservadora e a vertente dialética

As considerações arroladas anteriormente apontam para a síntese de pelo menos duas lógicas na abordagem da questão da avaliação. Levando-se em consideração que a avaliação da aprendizagem se funda em concepções – de que decorre o estabelecimento de princípios, de funções e de instrumentos para a prática avaliativa –, e que essas concepções têm uma eficácia prática, no sentido de que orientam e são orientadas por determinados usos sociais, como propôs Hadji (2001), deveria indagar-se em quais racionalidades se definem as práticas avaliativas escolares. Luckesi (2006) propõe que a avaliação seja pensada, por um lado, em termos de seu uso a serviço de uma “pedagogia dominante” e, por outro, a serviço de uma “pedagogia transformadora”.

Para o autor, a avaliação da aprendizagem está a serviço de uma “pedagogia dominante” e serve a um modelo social dominante quando tem um caráter autoritário e dominador. Nesse caso, baseia-se em um modelo liberal conservador que

exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de “propaganda ideológica”. Nesse modelo “liberal conservador”, (...) a avaliação da

aprendizagem será, assim, instrumento disciplinador não só de condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (Luckesi, 2006, p. 31)

De um ponto de vista mais propriamente sociológico, Soares (1981) adota a postura da avaliação da aprendizagem como meio para incrementar as oportunidades educacionais e sociais. Para a autora, a avaliação é

um dos mais eficazes instrumentos de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais e de dissimulação de um processo de seleção em que, sob uma aparente neutralidade e equidade, a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e, em consequência, oportunidades sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas, processo que se desenvolve segundo critérios que transcendem os fins declarados da avaliação. (Soares, 1981, p. 45)

Com base nos “fins declarados”, a avaliação escolar atribui um grau ao estudante em função dos objetivos. A avaliação também exerce o controle do conhecimento quando se define como uma forma de medir aquilo que o aluno sabe e a forma como sabe. Vista assim, a avaliação é uma forma de dominação. A autora complementa essa afirmação recorrendo aos dizeres de Bourdieu-Passeron (1977), quando comentam sobre a consequência legitimadora dos exames:

O exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura. (Bourdieu-Passeron, 1977, p. 47)

Ainda com base nesses autores, Soares (1981) discute que o controle estabelecido pela avaliação através das hierarquias sociais é consequência do controle que faz do conhecimento.

Portanto,

a avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional. (Soares, 1981, p. 48)

Para a autora, é significativa a contribuição das ciências sociais no campo da educação, pois estes estudos permitem desmascarar a ideologia que proclama a existência de desigualdades sociais no rendimento acadêmico aliada às desigualdades naturais, sendo que esta ideologia favorece a classe dominante. A avaliação pode ser, dessa maneira, um grande instrumento de “dissimulação, camuflagem e mistificação”, vista ainda como isolada das condições culturais do aluno e de sua situação social e econômica.

Fica patente que sob esta ótica a intenção é promover o aumento da eficiência da escola, medida pelo alto índice de aprovação e rendimento dos estudantes para posterior adaptação destes ao mercado profissional. Deste modo, a consequência discriminatória dos exames é ideológica, pois impede a ascensão dos menos favorecidos, que não conseguem enfrentar em igualdade de condições aquilo que cultural, social e economicamente é domínio das classes favorecidas.

Ao se referir às práticas de avaliação que se inserem em “pedagogias transformadoras”, Luckesi (2006) considera que essas práticas

deverão estar atentas aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. (Luckesi, 2006, p. 56)

É exatamente no quadro de uma pedagogia transformadora que se torna pertinente pensar na avaliação como modo de inclusão.

A distinção entre uma concepção de avaliação a serviço de uma sociedade liberal, capitalista e uma perspectiva de avaliação mediadora e libertadora aparece também nas reflexões de Hoffman (2008, p.19) afirmando que: “a avaliação, na perspectiva de uma pedagogia libertadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações”.

O Quadro 4 resume a distinção proposta pela autora.

Quadro 4

Avaliação numa perspectiva liberal e numa perspectiva mediadora e libertadora

Avaliação numa visão liberal	Avaliação numa visão mediadora e libertadora
<ul style="list-style-type: none">• Ação individual e competitiva	<ul style="list-style-type: none">• Ação coletiva e consensual
<ul style="list-style-type: none">• Concepção classificatória e sentenciva	<ul style="list-style-type: none">• Concepção investigativa e reflexiva
<ul style="list-style-type: none">• Intenção de reprodução das classes Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Proposição de conscientização de desigualdades sociais e culturais
<ul style="list-style-type: none">• Postura disciplinadora e diretiva do professor	<ul style="list-style-type: none">• Postura cooperativa entre os elementos da ação educativa
<ul style="list-style-type: none">• Privilégio à memorização	<ul style="list-style-type: none">• Privilégio à compreensão
<ul style="list-style-type: none">• Exigência burocrática periódica	<ul style="list-style-type: none">• Consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano

(Hoffmann, 2008, p. 19)

Um outro modo de conceber essa distinção pode ser expresso por meio das Figuras 1 e 2 nas quais se procuram representar duas visões de avaliação segundo dois paradigmas²⁶: A primeira figura está centrada no paradigma científico dominante (princípio da exclusão) e a segunda, centrada no paradigma científico emergente (princípio da inclusão).

²⁶ As figuras a seguir, inspiradas nas reflexões de Moraes (2003), foram elaborados pela autora deste estudo.

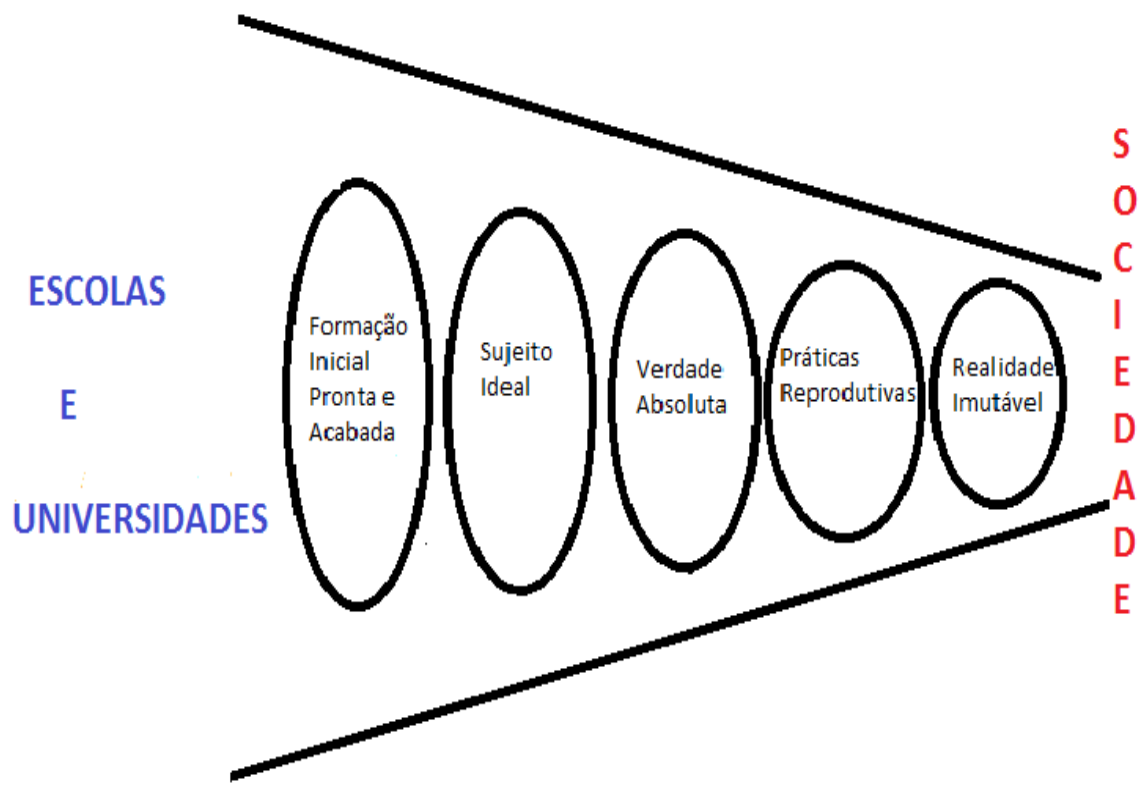


Figura 1. SELEÇÃO → CLASSIFICAÇÃO → EXCLUSÃO

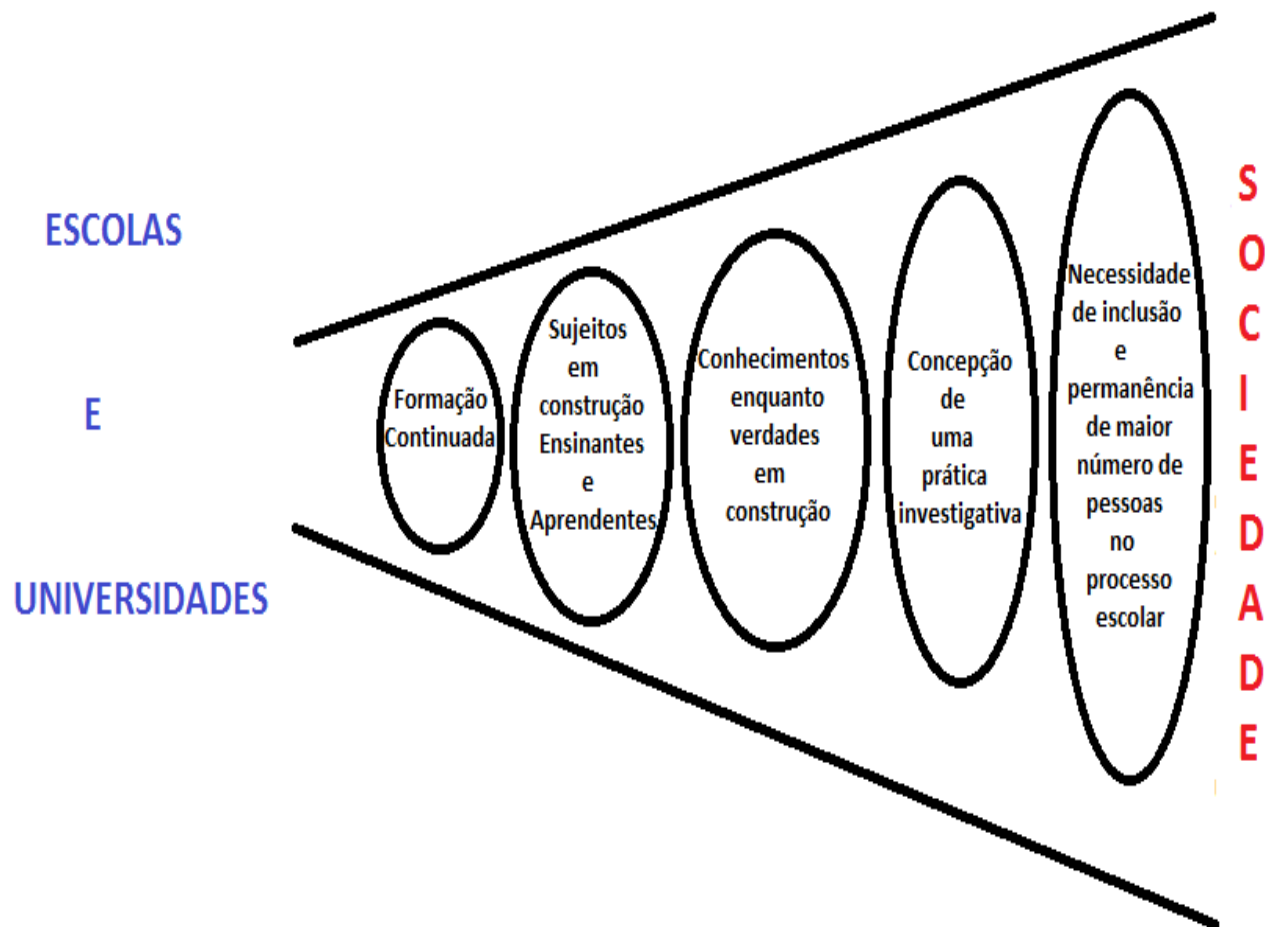


Figura 2. ACOLHIMENTO → VALORIZAÇÃO → INCLUSÃO

É na base dessa distinção geral – e do que ela implica em termos de concepções e de práticas de avaliação – que se pretende fundamentar os resultados da investigação deste estudo. E, ainda, registrar, descrever e analisar uma proposta pedagógica de avaliação da aprendizagem escolar. Cabe antecipar que o estudo proposto norteia-se segundo uma perspectiva de avaliação como modo de inclusão dos indivíduos nas práticas educativas

escolares, no meio social, pautando-se, desse modo, numa visão mediadora, formativa e libertadora de avaliação.

Considera-se que pautados num processo de Acolhimento → Valorização → Inclusão, os sujeitos que integram uma comunidade escolar devem detectar os contornos do caminho perseguido por todos na construção de uma proposta de avaliação em uma perspectiva diferente daquela que se convencionou nomear tradicional, ou seja, o que de mais significativo deve aparecer nas percepções de todos os atores envolvidos no processo de avaliação é a idéia de que a avaliação é uma ação coletiva e consensual. Nesse modo de perceber a avaliação esboça-se a recusa a um modelo de avaliação baseado em uma concepção racionalista, cartesiana ou positivista. Em outros termos, esboça-se a crença de que considerar a avaliação pela ótica da ordem, da regra, por aquilo que pode ser apenas mensurado e classificado, não encontra eco nos modos de interação estabelecidos no mundo atual, marcado pela complexidade e pela incerteza.

5. A Avaliação na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

5.1 Práticas avaliativas no Ensino Médio

A realidade parece mostrar que os professores do Ensino Médio no Brasil têm se colocado como mais resistentes frente às propostas de inovações no campo avaliativo. Segundo Hoffmann (2007), tal fato se legitima mediante uma necessidade implícita sentida por este grupo de professores de colecionarem “evidências comprováveis dos alunos para tomarem decisões finais sobre aprovação e reprovação” (p. 77). Pesa também, neste sentido, a necessidade colocada pela sociedade às escolas que ofertam o Ensino Médio de obterem uma “boa” classificação no “ranking” de aprovação nos vestibulares das universidades públicas.

Criou-se entre as escolas públicas, e de forma significativamente mais acentuada entre as privadas, uma verdadeira “disputa” pelos primeiros lugares. Este movimento aliado à exigência nacional de participação do aluno de Ensino Médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, ainda, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acaba por influenciar as práticas de avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino. Para os professores inseridos nesse contexto é muito difícil conceber os procedimentos avaliativos dissociados de parâmetros de medida. Assim, referente à prática avaliativa continuam a existir mitos que acabam gestando o fracasso escolar e que negam o caráter inclusivo numa perspectiva social das práticas avaliativas.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo próprio INEP em 2007 e adotado como indicador da qualidade da educação no Brasil. Este índice representa uma iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Na apresentação do Quadro 5, aparecem alguns dados do IDEB entre os anos de 2005 a 2009 sobre a progressão do ensino no Brasil a partir dos programas de avaliação.

Quadro 5

Resultado final do Censo Escolar e a relação da prova Brasil/SAEB – Ano 2009

Dados gerais – 2009	
Prova Brasil/ SAEB <ul style="list-style-type: none">Anos Iniciais (1ª a 4ª séries)<ul style="list-style-type: none">5.467 (Municípios)44.765 (Escolas)2.559.566 (Alunos)Anos Finais (5ª a 8ª séries)<ul style="list-style-type: none">5.498 (Municípios)32.901 (Escolas)2.017.221 (Alunos)Ensino Médio (1ª a 3ª séries)<ul style="list-style-type: none">750 (Municípios)1.644 (Escolas)56.307 (alunos)	Censo Escolar <ul style="list-style-type: none">Matrículas Ensino Fundamental: 31.705.528 Matrículas Ensino Médio: 8.337.160

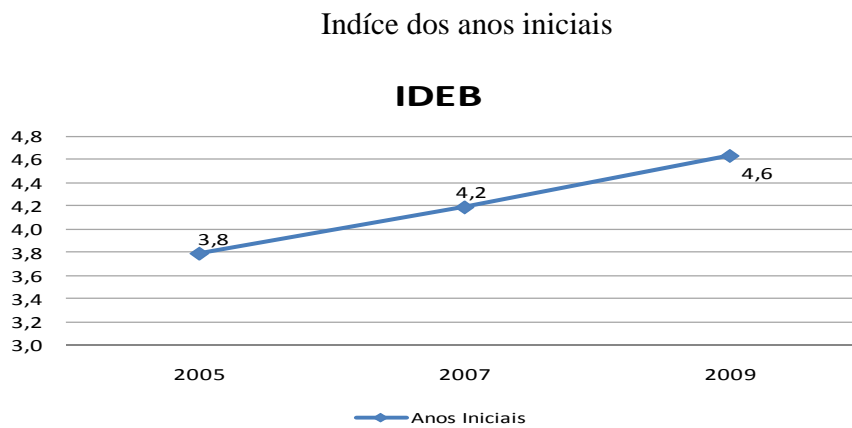
Fonte: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013798.pdf>> acessado em 02_11_10.

O quadro acima permite uma análise de diversas redações para se abranger os objetivos do SAEB. Esses objetivos podem ser resumidos em três acompanhamentos: o primeiro seria ao do sistema educacional que registrou um percentual de 12,39% dos alunos das séries iniciais e 15,72% dos alunos das séries finais matriculados no ensino fundamental, num total de 31.705.528 alunos em todo Brasil, número este registrado pelo Censo Escolar de 2009.

O segundo ao de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais, é o caso do ensino médio que representa 14,81% do total de matriculados.

E, finalmente, o terceiro seria a apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares acima mencionados, isto é, o número de matrículas no ensino fundamental ainda é bastante preponderante em relação ao ensino médio.

De acordo com os dados estatísticos divulgados pelo INEP, o desempenho educacional nas séries iniciais do ensino fundamental, no Brasil, vem crescendo nos últimos dois anos, como demonstra o Gráfico 1.



Fonte: MEC/INEP, 2009.

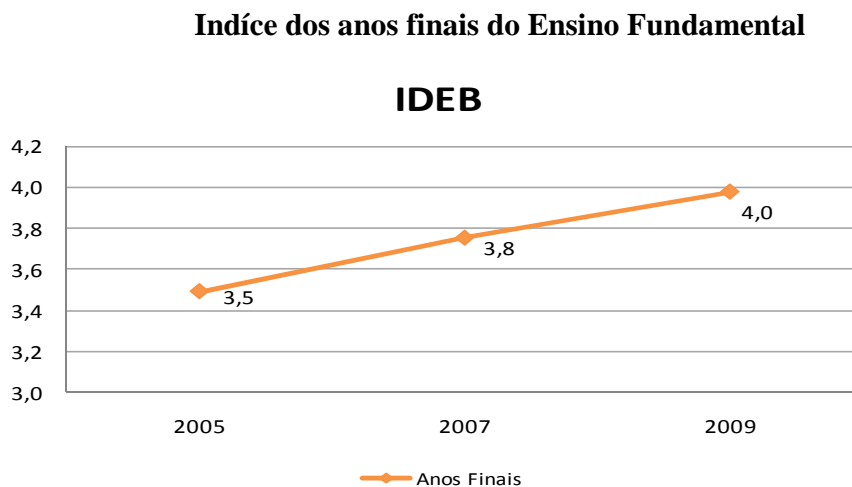
Gráfico 1. Desempenho do IDEB referente aos anos iniciais (1ª a 4ª) do ensino fundamental.

Percebe-se que, nesta fase do ensino fundamental, o IDEB passou de 3,8 em 2005 para 4,2 em 2009, numa escala que vai de 0 a 10, contemplando assim, um rendimento de 11,05% entre dois anos, e de 2007 para 2009 o crescimento apresentou 9,13%, superando a meta prevista que foi de 4,0 e atingindo antecipadamente a de 2011.

Esta análise do crescimento demonstra que o aumento de notas dos estudantes nas provas corresponde em média a 70% do acréscimo no IDEB, um percentual de

aproximadamente 27% da evolução e se deu em razão da melhora nas taxas de aprovação escolar, segundo dados do próprio INEP.

Os Indicadores do IDEB demonstram uma grande evolução na qualidade da educação brasileira, inclusive no segundo ciclo do ensino fundamental, como é percebido no Gráfico 2.

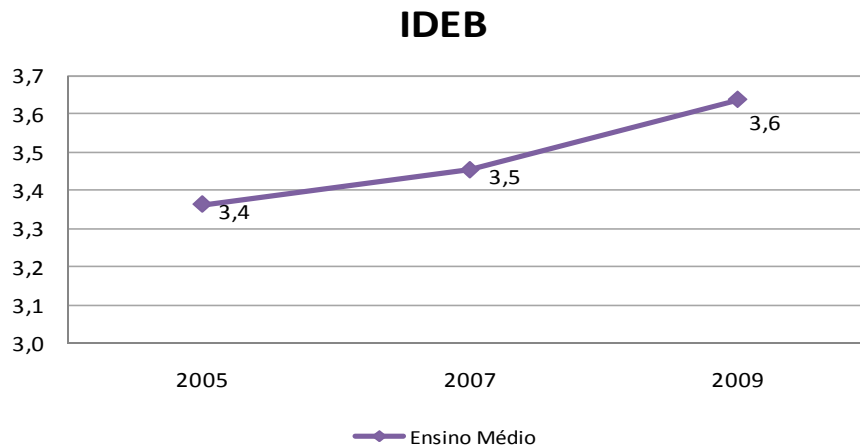


Fonte: MEC/INEP, 2009.

Gráfico 2. Desempenho do IDEB referente aos anos finais (5^a a 8^a) do ensino Fundamental.

Os anos finais do ensino fundamental são marcados pela fase transitória na educação, primeiro por ser uma fase educacional de mudanças em relação ao ensino e aprendizagem, relação professor-aluno, gestão da sala de aula (metodologia), enfim, diversos são os fatores preponderantes que acabam por influenciar os dados. Entretanto, vale ressaltar que o IDEB brasileiro melhorou muito e isto é percebido quando os dados revelam que de 3,5 em 2005, passou para 3,8 em 2007, e, conseqüentemente para 4,0, atingindo a meta 4,0 para 2009.

No Gráfico 3, a seguir, exemplifica-se a trajetória do IDEB, podendo ser percebido um aumento considerável.



Fonte: MEC/INEP, 2009.

Gráfico 3. Trajetória do IDEB no Ensino Médio.

O ensino médio, particularmente, fase final da Educação Básica no Brasil, contempla uma Política Pública Nacional, onde abrange um nível de avaliação não tão satisfatório como o do ensino fundamental, é o que mostram os dados do IDEB 2009, pois a nota dos estudantes passou de 3,5 para 3,6, também numa escala que vai de 0 a 10.

Mesmo que para o MEC o resultado tenha sido positivo, o gráfico apresenta um desempenho de 2005 a 2009, que era de 3,4 para 3,6, respectivamente, isto não demonstra um rendimento significativo no avanço do ensino e aprendizagem dos estudantes, haja vista que, este acréscimo foi muito pequeno e se tratando de um período de quatro anos de busca de desenvolvimento educacional no país.

5.2 Mitos da Avaliação no Ensino Médio

Descompassos existentes entre as teorias mais recentes que vêm orientando as práticas de avaliação da aprendizagem, aliado a uma cultura convalidada, acabaram por gerar alguns consensos de caráter mítico.

Um dos significados da palavra mito refere-se a “ideia falsa, sem correspondente na realidade” e um outro significado que nos remete à ideia de “imagem simplificada de pessoas ou acontecimento, não raro ilusória, elaborada e aceita pelos grupos humanos, e que representa significativo papel em seu comportamento” (Vasconcelos, 1998, p. 106).

Ao analisar essa falsa idéia o autor afirma que,

a presença destes e de outros mitos influenciando as práticas avaliativas acabam por fazer o professor retroceder de certa forma ao “período mítico”, já que este se nega a busca do “por que” da avaliação, fugindo de uma “busca racional” que, embasada em novas teorias, deveriam sustentar o seu fazer. Há, portanto, que se desmistificar a avaliação, mas para que isso ocorra é preciso identificar e discutir alguns destes mitos. A necessidade de discuti-los emerge como um desafio necessário a ruptura de práticas estandardizadas de forma que novas posturas avaliativas, numa perspectiva “construtiva” e “libertadora” possam se legitimar. (Vasconcelos, 1998, p. 116)

Ainda contribuindo com o tema, Vasconcelos (1998) traz a existência de dois mitos: o mito da facilidade e o mito da impossibilidade. O primeiro está atrelado à falsa idéia de que

avaliar é uma ação fácil e simples. Assim, não é preciso conhecimentos específicos para fazê-lo. Essa crença acaba por repercutir na sala de aula, quando na dinâmica da prática pedagógica se torna necessário avaliar e pela força do “mito” todos acreditam estarem aptos a fazê-lo. Para a desmitificação só há um caminho, esse caminho está vinculado à formação do profissional, à competência técnica e ao compromisso político de cada professor.

O segundo mito, numa crença antagônica ao primeiro, o mito da impossibilidade se apóia no discurso de que é impossível julgar as ações do outro, considerando que cada ação humana é singular e complexa. Singular por partir de uma intencionalidade que é desconhecida, toda a ação é única, assim não cabe a ninguém julgá-la; complexa por envolver fatores cognoscíveis e influências sociais.

O mito da impossibilidade, para Vasconcelos, na verdade, serve como um escudo, um mecanismo de defesa dos que temem a avaliação. Emerge, assim, uma resistência às práticas avaliativas como a resistência por acomodação – nesse contexto se colocam os professores que percebem que é preciso haver uma mudança, no entanto, mudar posturas é penoso, trabalhoso. Desse modo, uma acomodação no sentido de ficar “preso” aos velhos modelos avaliativos esconde uma possível falta de tempo para planejar procedimentos de acompanhamento dos alunos, medo de colocar em risco o prestígio acadêmico, medo de reações adversas do aluno e da própria família a novos procedimentos.

Outro tipo de resistência é a resistência às críticas – “os professores percebem a avaliação como processo contínuo. Sabem que é preciso haver mudanças. No entanto, desconfiam de certos “modismos”. Assim, questionam as mudanças no sentido de verificarem

se elas não são apenas mais uma panaceia, modismo passageiro que após algum tempo de implantação logo será esquecido” (Vasconcelos, 1998, p. 128).

Outros mitos mais específicos perpetuados entre os professores do Ensino Médio e Superior também são destacados por Hoffmann (2007). A qualidade dos cursos diminui quando a maioria dos alunos é promovida, o que quer dizer que cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam. Aqui é reforçada a idéia de que a qualidade do curso está, de certo modo, atrelada ao rigor da avaliação; é assim impossível utilizar-se conceitos ou outras formas de registros qualitativos na análise de desempenho de um estudante universitário.

Somente o sistema de atribuição de notas e cálculo de médias é justo e preciso na aferição da aprendizagem dos estudantes. Este mito defende a idéia equivocada da medida, ou seja, um aluno que iniciou o bimestre, alcançando em uma dada disciplina uma nota 4.0, mas que no próximo bimestre se recupera e alcança uma nota 8.0, tem a sua nota reduzida pela média aritmética para 6.0. E mais, provas finais extensas e, sobretudo, objetivas são os instrumentos mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento. No Estado do Pará, está em alta a nova organização do vestibular (PRISE / PSS),²⁷ no qual as provas extensas são realizadas ao final do bimestre como “simulados” em nome do discurso da escola em aproximar o modelo avaliativo do Ensino Médio do processo de ingresso às universidades. Nesse modelo, as provas são geralmente objetivas e corrigidas através de gabaritos²⁸ não permitindo aos alunos analisar o próprio desempenho e/ou questionar e discutir os resultados.

A avaliação, nessa perspectiva, ainda segundo Hoffmann (2007), deixa de se constituir num momento de construção do conhecimento e passa a ter um caráter meramente

²⁷ PRISE – Programa de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Pará – UEPA. PSS – Programa Seletivo Seriado da Universidade Federal do Pará – UFPA.

²⁸ Gabarito: s.m. Modelo que serve para traçar, verificar ou controlar o perfil ou as dimensões que devem ter certos objetos/processos.

classificatório. Outra crença que se expressa através de outro mito, é que não se pode admitir que um estudante universitário cometa erros! Que profissional se estará formando? – Alunos de Ensino Médio e ou Ensino Superior não podem mais cometer “erros” e, ainda, avaliação é uma exigência do sistema que se cumpre rigorosamente. Embora muitas vezes arbitrária e controladora.

Na mesma obra a autora sugere que as inovações dos processos avaliativos no Ensino Médio e Superior devem ser colocados como uma necessidade para o desmonte dos mitos e para o repensar da escola. Essa inovação do processo avaliativo passa pela revisão do currículo, ajuste das metodologias e criação de novos procedimentos que permitam acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, definindo os aspectos em que se torna necessária a intervenção do professor para que a permanência do aluno na escola se dê com sucesso.

A concepção que se tem é de que, para que a escola avance no sentido da inovação, é imprescindível que ocorra a desmitificação, derrubando “velhas práticas avaliativas” que fundamentadas em idéias distorcidas ainda hoje defendem e explicam a reprovação como necessária à manutenção da qualidade do ensino. E que os embates e debates referentes à avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas construtivas têm se encarregado dos desmontes dos mitos, comprovando que estes não são verdadeiros.

5.3 A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso do aluno

Discutir o fracasso/sucesso do aluno no contexto educacional sem dúvida é algo complexo considerando-se que não se tem especificamente uma definição conceitual sobre os termos. No entanto inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre a questão, discutindo-a e

apontando alguns resultados. Esses resultados, na maioria das vezes, apontam para o próprio aluno como sujeito desse insucesso, sem um questionamento específico quanto às causas que o gestaram. Vasconcelos (1998, p. 82) afirma que, “o aluno que fracassa é aquele que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e *savoir-faire* que a instituição, em conformidade com os programas previa que ele tivesse adquirido.”

Discussões mais recentes sobre a questão do fracasso/sucesso do aluno já abordam discussões de forma mais ampla incluindo questionamentos referentes ao contexto em que ocorre o processo de construção do conhecimento, as formas de intervenção didáticas adotadas e outros intervenientes.

Na mesma obra, Vasconcelos aponta que a causa do insucesso do aluno pode estar inserida na própria proposta educacional, que acaba por ser excludente através da forma como a escola está organizada. Cita ainda alguns exemplos como: “a disciplinarização (fragmentação dos saberes), a centralização de conteúdos (que passam a ser definidos a partir dos interesses econômicos), a hierarquização (determinadas disciplinas são consideradas como mais relevantes que outras)” (p. 86). Para o autor, avaliação da aprendizagem na perspectiva classificatória e, portanto excludente, também se inclui como uma das possíveis causas do fracasso escolar.

Apoiando-se nos estudos do MEC/Semtec,²⁹ Melchior (2005) aponta como um grande impasse para o desenvolvimento regular do aluno a repetência, o que conseqüentemente leva à distorção idade/série. No Ensino Médio, em 2004, de cada 100 alunos matriculados, 54 não tinham idade adequada à série que cursavam. Um fator agravante é que as avaliações

²⁹ MEC – Ministério de Educação e Cultura do Governo Brasileiro / Semtec – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

desenvolvidas pelo Saeb³⁰ demonstradas no Quadro 6, comprovam que o estudante que frequenta uma série não correspondente à sua idade tem desempenho inferior aos alunos que estão em séries próprias à idade.

Quadro 6

Taxas de rendimento e distorção idade/série no Ensino Médio – Brasil (%) por Regiões

Taxas de rendimento e distorção idade/série no Ensino Médio – Brasil por (%) Regiões				
Abrangência Geográfica	Distorção Idade/Série	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
Norte	72,7	73,1	6,4	20,5
Nordeste	70,0	76,0	6,6	17,4
Sudeste	45,3	79,5	8,0	12,5
Sul	37,3	73,7	11,4	14,9
Centro Oeste	54,8	73,3	8,7	18,0
Brasil	53,3	77,0	8,4	15,0

Fonte: (MEC / Inep / Deab, 2004)

Os números da evasão escolar apresentados no Quadro 6 são mais altos que os de reprovação. A Região Norte lidera o ranking com a taxa de 20,5%. A evasão engloba os alunos que abandonam a escola durante o período letivo.

Na mesma obra, Melchior faz as seguintes reflexões: Por que os alunos abandonaram a escola? Foram trabalhar? Não querem nada com o estudo? Caíram no mundo das drogas e da violência? O insucesso é do aluno? O insucesso é da escola? Da sociedade? Geralmente, as causas que levam à evasão são atribuídas ao próprio aluno. Ele se evade por motivos particulares e a escola se inocenta, não tendo nada a ver com isso.

Aponta também alguns fatores que levam os alunos a se evadirem: falta de pré-requisitos, a visão negativa que o aluno tem de si próprio, considera-se incapaz, inferior aos demais colegas por não conseguir acompanhar a turma; a sua percepção é de que as suas

³⁰ Saeb – Sistema de avaliação de educação básica.

chances de sucesso escolar são pequenas. O boletim bimestral destaca as notas consideradas abaixo da média. O aluno então se evade porque “não tem condições”. O segundo fator são os “rótulos” que já “receberam” em anos anteriores. São as formas de tratamento: “fracos”, “lentos”, “burros”. E o terceiro fator é a “distância entre o que os alunos vivenciam na sociedade e o que a escola propõe” Melchior (2005, p. 93). Este fator destaca a desarticulação do currículo com o contexto social dos alunos.

Refletindo ainda sobre a situação dos alunos que ingressam e permanecem na escola e para se saber se os mesmos estão alcançando o sucesso escolar, Melchior (2005) traz os estudos desenvolvidos pelo Saeb (2004) que apontam para um insucesso caracterizado pela não consolidação dos conhecimentos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Aqui o autor informa que o Saeb trabalha com cinco categorias de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado. No Quadro 7, são indicadas as competências e desenvolvimento de habilidades de cada estágio com dados relativos à Língua Portuguesa e na sequência no Quadro 7, o percentual de alunos nos estágios de construção de competência.

Quadro 7

Construção de competências e desenvolvimentos de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios

Construção de competências e desenvolvimentos de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios	
Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a 4ª e a 8ª séries
Crítico	Ainda não bons leitores. Apresentam algumas habilidades mais aquém das exigidas para a série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples)
Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série (textos poéticos mais complexos, textos dissertativo-argumentativos de média complexidade, texto de divulgação científica, jornalístico e ficcionários).
Adequados	São leitores competentes, demonstram habilidade de leitura compatível com as três séries do Ensino Médio

Fonte: (MEC / Inep / Daeb, 2004)

Quadro 8

Percentual de alunos nos estágios de construção de competência – Língua Portuguesa, 3ª série do Ensino Médio – Regiões / Brasil

Percentual de alunos nos estágios de construção de competência – Língua Portuguesa, 3ª série do Ensino Médio – Regiões / Brasil						
Estágio	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro Oeste	Brasil
Muito crítico	7,1	7,5	4,2	3,0	3,1	4,9
Crítico	46,6	44,9	34,4	31,3	33,0	37,2
Intermediário	43,9	44,3	55,0	59,4	57,9	52,5
Adequado	2,5	3,2	6,4	6,3	6,0	5,3
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: (MEC / Inep / Daeb, 2004)

Os resultados do Quadro 7 demonstram que não existe uma equidade entre os níveis de estágios de desempenho nas diferentes Regiões. Dos alunos matriculados no Ensino Médio – 3ª série – nas Regiões Norte e Nordeste, mais de 50% estavam (em 2004) nos estágios muito críticos e crítico no que se refere ao desempenho em Língua Portuguesa. Pergunta-se:

estes números também não indicam um certo fracasso escolar? Não basta garantir o acesso à escola, é preciso garantir que a permanência se dê com sucesso. Se o fracasso escolar está representado pelos alunos que reprovam, pelos que evadem, e também pelos que são aprovados que não conseguem alcançar um desempenho sequer regular, seria a falência do Sistema Educacional Brasileiro? O que será então o sucesso escolar?

Refletindo sobre estas questões, Melchior (2005) considera que o sucesso escolar não está atrelado apenas à aquisição de determinados conteúdos, ao “rendimento escolar” traduzido, na maioria das vezes, por um caráter meritocrático que leva à estratificação social, que considera a inclusão do sujeito numa dada classe social como algo natural vinculado às diferenças individuais. Ao contrário,

o sucesso escolar vai além da mera permanência do aluno na escola. Envolve permanência e mudança de postura tanto do aluno quanto do professor para que além da oportunidade de acesso à escola também seja dada oportunidade de continuidade na vida escolar e, acima de tudo, que a vivência escolar seja meio de inserção social, prévia e posterior à vida escolar. (Melchior, 2005, p. 98)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais o sucesso do aluno poderia ser representado pela:

- Formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A preparação e a orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- O desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Se o fracasso escolar é um desafio a ser vencido, o processo avaliativo deve estar vinculado à necessidade de requalificar o processo educacional, como forma de assegurar que a permanência do aluno na escola se dê com sucesso (Melchior, 2005). Para tanto, a avaliação da aprendizagem deveria ocorrer num sentido investigativo e reflexivo, que orientaria a reorganização do saber. A avaliação da aprendizagem deveria se colocar a serviço da inclusão social.

Na mesma linha de pensamento, o autor afirma que não se pode vincular a qualidade de um curso ou escola exclusivamente a dados estatísticos referentes à aprovação/reprovação. As inúmeras causas da má qualidade do ensino são, na maioria das vezes, de origem endógena. E aponta algumas causas: não definição das competências a serem alcançadas; currículos ultrapassados e desvinculados da realidade; formas de intervenção didática inadequadas; modelo de gestão inadequado; má formação dos professores; ausência de material didático, dentre outras.

Na mesma obra o autor afirma ainda que:

no processo dialógico, que deve permear a relação professor aluno, a autoridade não pode ser imposta e, sim, conquistada. Uma conquista que se

sustenta principalmente na competência técnica do professor: o domínio do conteúdo que ensina, a forma como organiza as aulas, o relacionamento com os alunos no interior da própria escola. O professor que não tem competência técnica recorre, na maioria das vezes, ao autoritarismo, usando inclusive a avaliação como forma de punição para se impor perante a turma. (Melchior, 2005, p. 16)

Sabe-se, portanto que o processo de avaliação não pode ser unidirecional. Ele deve envolver entre outros, alunos e professores. A avaliação deve proporcionar a coleta de informações relevantes que permitam conhecer as dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem, identificar os alunos que precisam de plano de apoio pedagógico. Melchior (2005, p. 19) lembra que, “uma escola de qualidade avalia de forma contínua a aprendizagem dos alunos para melhorar a qualidade do ensino que oferece” e se a avaliação ocorre de forma processual, as provas finais, os testes objetivos não podem ser considerados como únicos e nem os mais eficazes instrumentos de avaliação. Existem outros diferentes instrumentos com eficácia comprovada: tarefas de casa, questionários, relatórios, portfólios, observação, auto-avaliação, dentre outros.

5.4 A avaliação da aprendizagem como prática de Inclusão Social

Na concepção de Luckesi (2006, p. 112) “toda escola, para cumprir a sua função social, precisa ter um projeto educacional claro e definido coletivamente, a partir das concepções filosóficas e psicopedagógicas de um grupo” e que a avaliação da aprendizagem deve ir ao encontro dessas concepções, tendo em conta que “(...) a prática da avaliação da

aprendizagem não se dá em separado do projeto pedagógico, mas sim, o retrata”. Com estas afirmativas, o autor discute sobre o que, de fato, representa o projeto pedagógico, como a comunidade escolar se coloca frente às exigências oficiais, como se expressa no projeto pedagógico o modelo social vivido pelo sujeito professor e como este modelo social acaba por influenciar na prática do professor.

Na mesma obra, o autor considera que

nem sempre o professor consegue assegurar o alcance dos propósitos emanados do projeto pedagógico, ainda que esse tenha sido desenvolvido considerando os aspectos socioculturais voltados para uma formação cidadã. E, assim, a prática avaliativa acaba lançando mão de modelos pré-fabricados que refletem a ideologia das forças que os gestaram. Nesse sentido, nem sempre a avaliação da aprendizagem se coloca como uma ação de inclusão social, às vezes, contrariamente, se torna uma ação de exclusão. (Luckesi, 2006, p. 112)

A qualidade social da educação só será alcançada pela escola se esta se transformar, de fato, num espaço privilegiado de construção de conhecimento; num espaço democrático de decisão voltado para a formação do homem crítico, participativo que possa romper com a lógica seletiva excludente e que, para além do acesso à escola, trabalhe na perspectiva de permanência com sucesso. Um projeto pedagógico desenvolvido nessa perspectiva só é possível a partir da reorganização da escola (Luckesi, 2006). E essa reorganização deve envolver uma discussão coletiva sobre gestão, currículo, avaliação, formação continuada, dentre outros.

E, assim, a gestão deve ocupar o espaço de gerenciadora do projeto pedagógico; o currículo deve contemplar e se coadunar com a diversidade cultural que parte da construção social do conhecimento, rompendo com a centralização, hierarquização e fragmentação dos saberes e a avaliação a ser desenvolvida numa perspectiva emancipadora, respeitando as diferenças, os ritmos, os tempos de aprendizagem e valorizando o processo e não apenas o resultado. Uma avaliação que ocorra de forma contextualizada no cotidiano da escola e, para além do olhar específico ao aluno, seja um olhar amplo para a escola na sua totalidade e não apenas para um de seus segmentos; a formação continuada do professor não porque este seja o culpado pelo insucesso do aluno, mas, principalmente, porque se considera que é impossível operar mudanças na escola, sem que estas passem pela participação efetiva do professor.

A avaliação da aprendizagem, portanto, só poderá se constituir na perspectiva de inclusão social se for vista como processual, contínua, participativa e investigativa para que seja ponto de partida e, se for necessário, subsidiar a reorganização do projeto educacional, das ações do educador e do educando, de forma que possa sempre contribuir para a ressignificação do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação deve se colocar a serviço da formação plena do educando, respeitando a sua individualidade, apontando o ritmo do caminhar do aluno rumo ao alcance da sua emancipação, de forma autônoma e consciente de seu próprio desenvolvimento.

Sabendo-se que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e que ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino, ela requer um preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos.

A avaliação da aprendizagem, neste paradigma, “é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos” (Perrenoud, 2001, p. 96). E nessa gestão de aprendizagens,

o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. (Perrenoud, 2001, p. 108).

Hoje, tem-se exigido uma nova atitude diante do conhecimento: o objetivo não é mais as regularidades, a busca de leis reguladoras, mas, como diz Mario Ceruti (2006, p. 52) “a procura de vinculações na pluralidade, criando um quadro de possibilidades”.

Cada campo de estudo lança uma luz diferente para compreender o homem, a natureza e o universo, diz o autor na mesma obra. Esses campos, embora mantendo a fragmentação do real, estabelecem-se segundo um olhar cada vez mais complexo e integrante. Tem-se hoje verdadeiras simbioses – neurosociopsicologia, neuropsico-lingüística, biofísico-química, psicopedagogia e outras – que não são meras junções de conhecimentos, mas construções integradas de novas formas de olhar os fenômenos. No paradigma cartesiano, o mundo da ciência é o mundo do objeto.

Para se ter uma visão objetiva dos fenômenos foi preciso apagar o sujeito. No paradigma da ciência pós-moderna, se a realidade não é auto-evidente e natural, se o nada, o caos pode existir como processo de criação, a realidade pode ser construída, interrogada e questionada. Assim, o sujeito humano emudecido, ahistórico, isolado pelos critérios da cientificidade volta à cena no processo de construção do conhecimento.

No que se refere à compreensão do processo educacional, não parece possível, portanto, desconsiderar a subjetividade dos atores envolvidos na interação escolar. É nessa direção que se pode compreender a concepção de avaliação como processo que se constitui na reciprocidade das relações, coletivamente. Nessa concepção está implicada a idéia de avaliação como construção intersubjetiva em que intervêm saberes e práticas diversas, e não como conjunto de princípios e procedimentos preestabelecidos com o intuito de reger o processo educativo escolar.

Outro elemento que deve atravessar as percepções dos integrantes de uma comunidade escolar é a perspectiva investigativa e reflexiva das práticas escolares, de modo geral, e daquelas relativas à avaliação, em particular. Os atores de uma proposta de avaliação de aprendizagem interpretam, refletem sobre suas ações, repensam seus fundamentos, seus sucessos e seus fracassos e utilizam tudo isso como base para alterar o processo de ensino e aprendizagem. E assim: “apropriar-se da própria prática exige que ela se torne objeto de reflexão dos sujeitos” (Perrenoud, 2001, p. 106).

Pode-se dizer que uma proposta de avaliação com sujeitos envolvidos não é um objeto estranho, são ações consideradas a partir da vida real de cada um, de suas crenças, de seus modos de atuação. Tudo isso acaba provocando uma grande proximidade entre aquilo em que acreditam e o que fazem.

A dimensão investigativa e reflexiva das práticas escolares, que aparece nas percepções dos sujeitos que interagem em uma comunidade escolar, baseia-se em posturas, em crenças, saberes e valores que podem ser assim enunciados:

O professor como sujeito do seu fazer (...) A livre expressão (...) A observação mútua (...) A escrita (...) As vivências (...) As histórias de vida.
(Perrenoud, 2001, p. 152)

Repensando as práticas escolares de Perrenoud (2001), ao reconhecer o professor como sujeito do seu fazer, legitima um reconhecimento e o respeito pela “voz” desse professor oferecendo-lhe condições para que ele saia do caos que o assalta no início e construa conhecimentos sobre seu próprio trabalho como pressuposto indispensável a qualquer tentativa de transformar a escola; na livre expressão – falar sobre um problema ocorrido em qualquer espaço da comunidade escolar - “pensar em voz alta” em um clima que permita aos sujeitos externarem esse problema sem temerem o ridículo e a desaprovação, abrindo assim caminhos para a busca de soluções, e ainda que necessite da observação mútua, deve ocorrer um incentivo ao intercâmbio de práticas onde o observado torna-se observador possibilitando a percepção mais clara de suas ações.

Ainda, dentro das práticas escolares deve contemplar: a escrita onde os ensinantes e aprendentes registram sua própria prática, isso os conduz a uma reflexão constante sobre as ações e também sobre a melhor forma de objetivá-las e de transformá-las; as vivências onde experimentar as cenas do seu cotidiano possibilita a todos colocarem-se como elementos integrantes da própria cena, facilitando a tomada de consciência das ações; quando trabalhando com as histórias de vida e de aprendizagem dos sujeitos da ação educativa

possibilita o reviver de sua gênese, sua cultura social, sua cultura familiar que tem raízes em várias gerações, tornando assim mais clara as origens de certas reações. Possibilita, ainda, a percepção dos valores e das crenças desses sujeitos e de suas concepções do que é aprender e do que é ensinar, conduzindo-os à ressignificação de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem e a reflexão como prática social ao refletir constantemente sobre o conceito de educação, sobre a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem e sobre a melhoria das condições sociais dos indivíduos, incentivando os sujeitos de cada comunidade educativa a não entrarem na alienação.

Essa síntese dos aspectos em que se constitui a dimensão reflexiva e investigativa da prática escolar busca enfatizar a idéia de que trabalhar com uma atitude reflexiva não é confortável. A reflexão, segundo Hoffmann (2008, p. 55), “nos coloca em contato com as nossas ações práticas, mas também provoca o confronto com aquela parte do eu que se conhece menos e que se preferiria que não emergisse.” Nessa direção, as práticas educativas de uma comunidade escolar devem se sustentar em uma postura multidisciplinar que integre conhecimentos de diversas áreas em seu processo mesmo de construção, contemplando aspectos cognitivos, afetivos, sociais do ser humano em seu processo de aprender. Isso implica em abrir caminhos para que os sujeitos da ação educativa tomem sua própria ação como objeto de observação, fazendo um trabalho sobre si mesmos, tentando compreender sua maneira de pensar e agir.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que as práticas educativas construídas no interior de uma comunidade escolar não contêm apenas uma dimensão pedagógica constitutiva, mas uma dimensão psicopedagógica. Essa dimensão permite que os sujeitos possam compreender que a avaliação escolar não se constitui apenas de atividades racionais,

mas também em mudança de atitudes pessoais, na abertura para avaliar as próprias ações e para avaliar-se.

E, ainda, um processo de avaliação de aprendizagem escolar deve estar sustentado em dois princípios complementares: o princípio da cooperação e o princípio da interação. Em outros termos, a proposta de avaliação tem seus objetivos e caminhos traçados na direção de envolver todos os sujeitos (do ensino e aprendizagem) em tarefas cooperativas, para que as mesmas possam provocar conflitos sociocognitivos e, assim, favorecer a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada grupo por meio do confronto com outras maneiras de ver e agir. O confronto dos pontos de vista estimula uma atividade da qual todos extraem benefícios, mesmo que isso não leve imediatamente a uma ação coletiva.

A dimensão interativa da prática avaliativa supõe, entre outros aspectos, que o professor seja capaz de fazer com que seus alunos trabalhem em equipe. A organização do trabalho em equipes levanta problemas de gestão de classe, principalmente o da alternância entre as orientações e o trabalho coletivo e os momentos de trabalho em subgrupos. Essa complexidade sairá caro se seu único efeito for justapor atividades que cada um poderia realizar sozinho. O desafio didático dos professores e da escola como um todo parece dever ser o de criar tarefas que estimulem a cooperação. Isso se torna estimulante porque as tarefas passam a provocar as aprendizagens almejadas.

Na escola, o desenvolvimento da cooperação passa, assim, pelo estabelecimento de uma cultura da solidariedade, da tolerância, da reciprocidade e por uma prática regular de conselho de classe. Nessas ações cooperativas, aparece claramente o princípio de interação dentro de uma relação dinâmica que acontece entre os envolvidos na prática educativa. O processo avaliativo exige, portanto, flexibilidade e abertura para aceitação da diversidade de

personalidades, de pontos de vista. Em outros termos, os membros da comunidade escolar elaboram suas aprendizagens tendo como ponto de partida o seu conhecimento prévio, a ele integrando, significativamente, novas informações, ampliando conceitos, processo permeado por uma “interação constante com os seus pares, na articulação de pontos de vista, de dúvidas, de questionamentos, em processo lento de assimilação, com erros e acertos, com avanços e retrocessos” (Hoffmann, 2008, p. 86).

Finalmente, cabe assinalar que os agentes educativos de uma comunidade escolar, embasados em teorias, na formação continuada e em freqüentes debates, primam pela construção e reconstrução de suas próprias visões de mundo, e uma dinâmica em que a concepção, a execução e o redimensionamento das propostas avaliativas são acompanhados por todos, não havendo, portanto, dissociação entre quem concebe, quem executa e quem redimensiona o fazer educativo. Em outras palavras, cultivam-se alguns princípios de integração, tais como: aceitação das diferenças com naturalidade, valorização da diversidade humana, respeito mútuo, direito de pertencer e status de pertencer ao grupo, aprendizado cooperativo, crença no ensino mútuo entre os alunos (riqueza na troca), crença no papel inclusivo de toda comunidade escolar, importância de todos como parceiros educativos e importância da colaboração entre os professores.

Capítulo III

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Sabe-se que muitos são os caminhos para se chegar ao conhecimento de um acontecimento observável: pela sua representação, pela sua mediação, pela busca de um elemento referencial entre a conduta e o resultado, pela análise de contexto, pela descrição entre a forma manifesta e a essência, pela indicação das funções de seus componentes, pela visão de sua estrutura, pela comparação de estados alterados de sua essência, dentre outras. E assim, pelas diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo, existem formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto pesquisado que não se opõem nem se contradizem.

Com base na pesquisa dialética-crítica, os integrantes da Escola de Frankfurt fizeram notável esforço para buscar uma consolidação entre os paradigmas quantitativo e qualitativo. Esses teóricos não negam a possibilidade da explicação e quantificação dos fenômenos sociais. Segundo essa perspectiva, “a totalidade conceitual compõe-se do idêntico e do distinto e ambos entram na dialética em sua união e contradição” (Cerdeja Gutiérrez, 1993, p. 57). No entanto, a totalidade conceitual se encontra limitada e negada pela totalidade real.

E assim, parece fictícia, e mesmo simplista e artificial, a contradição entre “pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa”. Na prática da pesquisa é possível superar as aparentes contradições epistemológicas, metodológicas e operacionais entre os paradigmas quantitativo e qualitativo, valendo-se dos princípios de complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação (Cerdeja Gutiérrez, 1993). Portanto, torna-se necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, mas especialmente buscar sua articulação e complementação, a fim de superar as limitações dos métodos quantitativos e qualitativos. A propósito, escrevem Cook e Reichard (1979, p. 26): “Os vazios de um paradigma são as virtudes do outro, um vínculo tão vital e necessário como o é a luz em relação à escuridão”.

Donde, a competição entre teorias e não entre paradigmas se dará somente quando elas estiverem tratando de um mesmo problema. Nesse caso, o teste da eficácia prática da teoria identificará qual delas é mais adequada para solucionar os problemas práticos da vida humana.

Tomando como referência que a metodologia, em seu sentido lato, se define como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (Heermann, 1998, p. 28), necessário se torna que se defina a questão de pesquisa, os seus objetivos e os procedimentos metodológicos a adotar, bem como os participantes do processo.

1. Uma aproximação ao estudo de caso

Tratando-se de abordagem qualitativa, destacam-se aqui dois tipos de pesquisa que aparecem associados a essa abordagem, enfatizando suas similaridades e diferenças, aponta-se a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

A abordagem do estudo de caso vem sendo usada há muitos anos em diferentes áreas do conhecimento como Medicina, Psicologia, Serviço Social, Enfermagem e outros em que se faz o estudo exaustivo de um caso para fins de diagnose, tratamento e acompanhamento. Alves (2006) aponta que, na área da Administração, o estudo de caso tem servido para estudar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de mudança ou de intervenção. Em Direito ele também tem uma larga tradição, destinando-se geralmente à ilustração dos procedimentos legais utilizados na resolução de um problema jurídico.

O estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia da pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o professor, um aluno ou uma sala de aula.

Já o estudo de caso etnográfico, segundo Alves (2006), só vai surgir recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso. Isso quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso incluem-se dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Da mesma forma nem todo estudo do tipo etnográfico será um estudo de caso. Na mesma obra, Alves identifica que para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico

é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira, o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade, estando atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (Alves, 2006, p. 116)

No estudo de caso qualitativo, segundo Martins e Bicudo (1994), as hipóteses e os esquemas de investigação podem não estar estabelecidos inicialmente, sendo que a complexidade do exame aumenta à medida que o pesquisador se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador pode conduzir a apreciações equivocadas sobre o valor científico do seu trabalho, “pela implicação do sujeito no processo e pelos

resultados do estudo e exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das idéias” (Chizzotti, 1991, p. 102).

O estudo de caso é conceituado por Chizzotti como uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que reúnem e registram dados de um caso particular ou de vários casos para organizar um relatório crítico de uma experiência, ou analisá-la, segundo um referencial teórico.

O caso é considerado também como um referencial de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tenta expor uma realidade de uma dada situação. O teórico, na mesma obra, apresenta o estudo de caso em três etapas:

1 – A seleção e delimitação do caso são decisivas para a análise da situação estudada, pois o caso deve ser uma referência significativa para a pesquisa e, por comparação aproximativa, adequado para fazer transposição a situações similares ou favorecer inferências em relação ao contexto da situação analisada. E se refere assim:

A delimitação deve precisar os aspectos e os limites do trabalho a fim de reunir informações sobre um campo específico e fazer análise sobre objetos definidos a partir dos quais se possa compreender uma determinada situação. Quando se toma um conjunto de casos, a coleção deles deve cobrir uma escala de variáveis que explicita diferentes aspectos do problema. (Chizzotti, 1991, p. 103)

2 – Na segunda etapa, o trabalho de campo, o investigador pretende reunir e organizar um conjunto probatório de informações. Pode exigir negociações prévias para se aceder a dados que dependem da autorização de hierarquias rígidas ou da cooperação dos informantes.

As informações disponíveis devem ser documentadas, desde aquelas apenas escritas, até às orais, gravadas, filmadas, que fundamentem o relatório do caso que será objeto de análise crítica e outros estudos.

3 – Finalmente, documentos, rascunhos, notas de observação, transcrições, estatísticas e outros, reunidos em campo, devem ser reduzidos ou indexados segundo critérios predefinidos para que se constituam dados que comprovem descrições e as análises do caso.

Um relatório final poderá ser narrativo, descritivo, analítico, ilustrado ou não, filmado, fotografado ou representado. E assim, segundo o autor, nas conclusões do estudo de caso, poderão ser apresentados os múltiplos aspectos que envolvem o problema em questão situado no contexto em que acontece, mostrando sua importância.

O estudo de caso, segundo Yin (2005), permite compreender fenômenos sociais complexos, e é útil quando se trata de compreender pessoas, problemas específicos ou situações únicas, em profundidade. O estudo de caso procura o detalhe não esquecendo o todo, na sua complexidade sistêmica, é ainda uma boa opção quando se pretende estudar um fenômeno em particular e o contexto no qual o fenômeno tem lugar, seja porque o contexto parece conter factores explicativos importantes, seja porque o fenômeno em estudo é difícil de separar desse mesmo contexto.

Existem características fundamentais no enquadramento dos estudos de caso, apontadas pelo autor, tais como: a pesquisa é levada a cabo no contexto próprio da entidade em estudo; as pessoas são a fonte principal de recolha de dados; os métodos qualitativos tendem a ser mais usados do que os quantitativos; o desenho definitivo da investigação emerge da interacção com o estudo, sendo, por isso, evolutivo; existe uma tendência para interpretar os dados idiograficamente (em termos das particularidades do caso) em vez de

nomoteticamente (em termos de generalizações); torna-se necessário usar de ponderação na aplicação alargada dos dados e são precisos critérios especiais de validade.

E assim, na mesma obra, o autor aponta as principais etapas no planeamento e desenvolvimento do estudo de caso: a fase pré-activa, que é a procura de conhecimento básico sobre o caso, das questões fundamentais e dos problemas implicados no mesmo; a fase interactiva, correspondendo ao trabalho de campo, procedimentos e desenvolvimento do estudo e finalmente a fase pós-activa, caracterizada como a fase da análise dos dados e reflexões críticas sobre o problema/caso estudado.

Com base na teoria de Alves (2006), identificou-se esta investigação como uma aproximação de um estudo de caso e não especificamente um estudo de caso, apesar de se tratar de uma proposta efetivada dentro de uma instância e enfatizando um conhecimento particular e, ainda, para se ter possibilidade de compreendê-la dentro dessa unidade, identificando o seu contexto, suas inter-relações com um todo e a sua dinâmica como um processo dentro de uma unidade em ação. Não se conseguiu efetivar um estudo de caso na sua aceção plena, pois apesar de se ter contado com o ponto de vista de diferentes grupos de indivíduos, isso não se constitui, por si só, uma efetiva triangulação.

Dentro desse contexto, teve-se como propósito identificar, ainda que preliminarmente, como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e na aprendizagem de língua materna, dentro do “Projeto Vestibular Solidário” e qual a importância que lhe é concebida dentro da construção de uma avaliação reflexiva e inclusiva, fundamental para a inserção social; que concepções de avaliação orientam as práticas avaliativas; quais os métodos e os procedimentos utilizados e como acontece a participação dos segmentos envolvidos nesse processo.

2. Configuração e estruturação do Projeto Vestibular Solidário

Instituído em 2001, com o objetivo de proporcionar aos estudantes das escolas públicas e à comunidade em geral a oportunidade de acesso ao conhecimento dos conteúdos descritos nos programas dos concursos de acesso às Universidades, e, portanto, prepará-los para concorrerem ao processo seletivo, o Vestibular, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) cria o Projeto “Vestibular Solidário” com o intuito de oportunizar a pessoas de baixa renda a melhoria da base da educação do ensino médio para estarem com um preparo mais elevado para os exames de seleção dos que ingressarão nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O Projeto desenvolve-se no período de abril a dezembro de cada ano, com a iniciativa da Gerência dos Cursos Superiores (GCS) das Licenciaturas e do Diretório Central dos Estudantes (DCE/CEFET-PA), possibilitando a disponibilidade de carga horária de estágio curricular aos alunos que estão vinculados ao Projeto Vivência, que prevê também outros subprojetos.

A Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC), através da Coordenação do Vestibular Solidário (CVS), ocupa-se da implementação, operacionalização e supervisão do projeto para que o mesmo aconteça. Tem como parceiro o Núcleo TEC/NEP Pará³¹ no sentido de disponibilizar recursos, junto a outras instituições, para os portadores de necessidades especiais inscritos no projeto.

³¹ Núcleo de Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais.

O Projeto envolve alunos dos Cursos Superiores de Licenciatura para atuarem como professores bolsistas na preparação dos candidatos às vagas no processo seletivo, o Vestibular, contribuindo, com isso, para a sua formação profissional.

A necessidade do Projeto se justifica no momento em que a demanda de estudantes querendo inserir-se nas Universidades Públicas e nas Particulares pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e Programa Universidade para Todos (PROUNI) vem aumentando nos últimos processos seletivos, ficando uma grande parcela de candidatos fora das universidades pela falta de vagas e pelo despreparo, e os alunos da rede pública são os que mais sofrem as conseqüências por sua má formação na educação pública Básica. O CEFET-PA vem com o propósito de tornar-se uma alternativa de preparação ao ingresso de alunos nos Cursos Superiores.

Entende-se que o compromisso social deve ser característica básica de todas as instituições de ensino. O CEFET-PA justifica ainda a ação do Projeto como prática de consolidação que possibilite a constante busca de equilíbrio adequado entre as demandas que lhe são socialmente exigidas e os saberes e as inovações que surgem das IES. Desta forma, o Projeto tem o compromisso social de não só propiciar a inclusão de alunos nas universidades, e que não podem pagar um cursinho vestibular, mas também fazer com que os alunos que ingressam no Projeto se envolvam em ações comunitárias, como, por exemplo, praticar doações de alimentos não perecíveis de forma regular (uma vez ao mês) para serem entregues às comunidades carentes, organizações não governamentais, e outras entidades que necessitem de tais alimentos. A doação de alimentos é uma das condições para o ingresso de alunos no Projeto, obtendo assim o direito ao curso preparatório para o vestibular.

Portanto, o CEFET-PA tem o claro propósito de, na formação profissional do aluno estagiário especificamente, ser imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, seja para se identificar culturalmente e/ou referenciar sua formação técnica com os problemas enfrentados no dia-a-dia de uma sala de aula.

O objetivo geral do Projeto é contribuir para a melhoria do desempenho de alunos oriundos do ensino médio, preferencialmente da rede pública, nos processos seletivos propostos pelas Instituições de Ensino Superior. O público alvo do Projeto Vestibular Solidário preferencialmente são alunos da Rede Pública das escolas de ensino médio, portadores de necessidades especiais, funcionários e alunos do CEFET/PA e todos aqueles de ensino médio completo e sem renda salarial suficiente para pagar um curso particular e que se mostram interessados em prestar seleção para o Vestibular.

Quanto aos objetivos específicos, são os aqui especificados: divulgar os cursos superiores de licenciatura do CEFET-PA perante a comunidade paraense; realizar doações de alimentos para comunidades que realmente necessitam; elevar a auto-estima dos alunos estagiários das licenciaturas, tendo em vista que, através de aulas e incentivos, pode-se obter um bom aproveitamento; implantar o Projeto permanentemente para que faça parte do calendário escolar; contribuir na formação profissional do aluno estagiário da licenciatura e incluir os Portadores de Necessidades Especiais – PNE – ao Projeto.

2.1 Estruturação organizacional e metodológica do Projeto

As aulas do Projeto Vestibular solidário são ministradas pelos alunos de Licenciatura Plena do CEFET-PA, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e de outras universidades, sob

a orientação dos professores formadores. E, assim, todo o planejamento das aulas, exercícios similares a questões de vestibulares, avaliação e atividades de reforço para reduzir as dificuldades em determinados assuntos, são realizadas sob supervisão.

As disciplinas contempladas pelo Projeto são as seguintes: Língua Portuguesa, Literatura, Redação, Língua Estrangeira (espanhol e inglês), História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Biologia, Física e Química. Essas disciplinas são distribuídas para compor uma carga horária semanal de trinta e duas horas.

A seleção dos professores bolsistas para o Projeto segue a normativa exposta por edital construído e publicado pela Coordenação do Vestibular Solidário (CVS) em locais de livre acesso e averiguação dos interessados, como Gerência dos Cursos Superiores (GCS) e quadros de aviso do CEFET-PA. O edital deve encontrar-se em comum acordo entre as necessidades do Projeto dentro das decisões tomadas entre DIREC, GCS, CVS e DCE/CEFET-PA.

Quanto ao número de professores bolsistas, é estabelecido pelo seguinte critério: para as disciplinas Sociologia e Filosofia um professor por disciplina; Física, Biologia, Química, Geografia, História e Língua Estrangeira (Espanhol) dois professores por disciplina; Matemática, Língua Portuguesa, Literatura e Redação, são estruturadas com três professores por disciplina. Os professores oriundos do Curso de Letras da UFPA são os responsáveis pela exposição das matérias Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

São constituídas 10 turmas a cada ano letivo, agrupadas com 50 alunos por turma, sendo que 04 turmas ficam em funcionamento pela manhã e 06 turmas no horário da noite, num total de 500 vestibulandos inscritos e isentos de qualquer tipo de taxa mensal. Dessas 500 vagas, 25 são destinadas aos Portadores de Necessidade Especiais.

A duração do curso é anual com funcionamento, como já foi referido, de abril a dezembro de cada ano, acontecendo férias no mês de julho, com seis dias úteis (de segunda a sábado) e contemplando uma carga horária diária de quatro horas e trinta minutos nas turmas da manhã e quatro horas nas turmas da noite.

O conteúdo programático trabalhado pelos professores estagiários do projeto segue prioritariamente o que de mais recente a Universidade Federal do Pará estabelece em seu processo seletivo. Devido à abrangência dos conteúdos estabelecidos pela UFPA, são usados como referência para a preparação de vestibulandos praticamente todos os processos de seleção ao ensino superior, não excluindo a análise do conteúdo programático de outras Universidades, sendo essas Públicas ou Privadas.

2.2 Acompanhamento e avaliação do Projeto

Professores Alunos de Estágio dos Cursos de Licenciatura são avaliados no projeto pela pontualidade, frequência nas aulas, participação nas reuniões mensais com a Coordenação do Vestibular Solidário, preparação de material didático tais como questões para os simulados em tempo hábil, sempre sob a supervisão de seus professores orientadores.

Quanto ao acompanhamento, controle e avaliação, tanto dos professores como dos alunos, é responsabilidade da Gerência dos Cursos Superiores, Coordenações dos Cursos das Licenciaturas e Coordenação de Extensão. Esse controle é realizado através de lista de frequência para cada disciplina, não podendo ultrapassar três faltas mensais para cada uma. O aluno atingindo essa contingência de faltas está automaticamente desligado do Projeto.

As avaliações são efetivadas através de simulados realizados aos sábados, seguindo os modelos das provas aplicadas pelas Instituições de Ensino Superior e testes mensais por disciplinas. O 1.º simulado geral é realizado no 2.º sábado de junho; o 2.º simulado geral no 3.º sábado de setembro e o 3.º simulado geral no 2.º sábado de novembro.

O Vestibular Solidário dispõe de um gerente, um coordenador de curso, dois pedagogos e dois assistentes de administração que são os profissionais diretamente envolvidos nas propostas realizadas no Projeto. Quanto aos recursos materiais, tanto permanentes quanto de consumo, dispõem de toda uma estruturação significativa para o seu funcionamento.

A cada ano o cronograma do Projeto Vestibular Solidário inicia com uma reunião tendo a presença de todos os professores e alunos de estágio, com o objetivo de fixar todo o planejamento e suas etapas, tais como: elaboração do projeto; divulgação do projeto nas escolas de Belém; divulgação do projeto através da imprensa (rádio e televisão); abertura das inscrições para alunos da rede pública e interessados; preparação do material didático a ser utilizado nas aulas; fechamento das inscrições; aula inaugural; prova PRISE I e II (data indefinida); Prova PRISE III (data indefinida);³² doação dos alimentos arrecadados na primeira semana de todos os meses em que o Projeto se realiza a partir do mês de maio do ano em curso; Prova PSS I (data indefinida); Prova PSS II (data indefinida); Prova PSS III (data indefinida)³³ e Prova de Vestibular do CEFET-PA, também com data a ser deliberada pelo calendário letivo da instituição.

³² PRISE – Programa de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Pará – UEPA, efetivados no final do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, respectivamente.

³³ PSS – Programa Seletivo Seriado da Universidade Federal do Pará – UFPA, efetivados no final do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio, respectivamente.

3. Procedimentos de recolha de dados

Após as diversas conversas informais que se teve com alguns sujeitos que iriam fazer parte deste estudo e ainda as observações efetivadas nos vários ambientes incluindo os alunos durante o período de aulas, nas turmas as quais foram escolhidas para serem investigadas, decidiu-se utilizar o questionário como instrumento de investigação, percebendo-se que esse mecanismo seria o mais apropriado para alcançar um maior número de sujeitos inquiridos, mesmo aqueles a que não se teve acesso direto, mas conciliando a possibilidade de se obter um livre levantamento de opiniões através do uso de questões abertas.

3.1. Preparação dos questionários

a) Guião dos questionários

Para elucidar o objetivo geral deste estudo, investigar como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e aprendizagem de língua materna, dentro do “Projeto Vestibular Solidário” do CEFET-PA (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará) e sua importância para a construção de uma avaliação inclusiva, fundamental para a inserção social”, foi necessário organizar o guião dos questionários (Apêndice 1), o qual ficou especificado em cinco blocos:

Bloco I: Consequência da Avaliação (para os alunos) e Concepção de Avaliação, para os demais sujeitos investigados.

Bloco II: Formas de Avaliação (para os alunos) e Métodos e técnicas de Avaliação, para os outros sujeitos.

Bloco III: Formas de Participação dos Segmentos (para os alunos) e Participação dos Segmentos, para os demais pesquisados.

Bloco IV: Avaliação da Formação (para os alunos) e Avaliação reflexiva e inclusiva para os demais sujeitos inquiridos.

Bloco V: Interesse (para os alunos) e Qualidade da formação, para os demais sujeitos.

Os blocos foram estabelecidos em consonância com os objetivos específicos correspondentes:

Bloco I – Aqui o objetivo era clarificar que práticas avaliativas orientavam o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA (investigação feita aos alunos) e que concepção os outros segmentos investigados tinham sobre essa prática.

Bloco II – Neste bloco, visava-se identificar que métodos e técnicas de avaliação eram utilizados na prática avaliativa do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA.

Bloco III – Para se perceber o funcionamento do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA., teve-se como um dos objetivos elucidar como acontecia a participação dos segmentos, no processo avaliativo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Bloco IV – Uma das finalidades de existência do Projeto estudado é a inserção dos sujeitos aprendentes no contexto do ensino de graduação. Neste bloco a finalidade foi analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação formativa, reflexiva e inclusiva.

Bloco V – O bloco final visava identificar junto aos alunos, professores estagiários, coordenador e técnicos, qual o interesse desses segmentos junto ao Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA e, ainda, se existia nos alunos o sentimento de pertença a

essa proposta. Já para os professores formadores, pretendia-se também investigar qual o compromisso com o processo de avaliação de resultados de ensino e de aprendizagem.

Na estruturação do guião dos questionários, em consonância com os objetivos específicos, construiu-se para cada bloco uma ou mais questões a serem respondidas pelos sujeitos pesquisados, com a intenção de dar mais clareza à investigação.

A versão final dos giões dos questionários que estão apresentados nos Apêndices 1A, 1B, 1C, 1D e 1E resultaram de um processo de validação por um painel de especialistas em Ciências da Educação. Na sequência, o instrumento foi submetido também a um estudo-piloto deliberado somente para um dos segmentos da investigação, os alunos. E, finalmente, frente à análise dos resultados do estudo-piloto, optou-se pela não alteração de nenhuma das questões do questionário a ser aplicado tanto para os alunos do Projeto Vestibular Solidário, tanto quanto aos outros segmentos a serem investigados neste estudo.

b) Participantes da pesquisa e construção do *corpus*

A composição de participantes deste estudo foi estruturada com duas professoras da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sendo que uma exercia a função de coordenadora do curso de Letras. Ainda dentro dessa composição de inquiridos, mais dois professores/estagiários, 46 alunos, dois técnicos e o coordenador do Projeto “Vestibular Solidário”.

Os dois professores/estagiários eram formandos da FALE e faziam parte do último período de formação de professores de Língua Portuguesa. Já os 46 alunos, 14 pertenciam a uma turma em funcionamento no turno da manhã e 32 de outra turma do período noturno.

Turmas essas escolhidas aleatoriamente, dentro das 10 existentes no Projeto “Vestibular Solidário”.

Segundo Bardin (1995), estando o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se vão efetuar a análise), a autora evidencia que muitas vezes é necessário proceder-se à constituição de um *corpus* e que: “o *corpus* é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição implica escolhas, seleção e regras” (Bardin (1995, p. 96).

Constituiu-se o *corpus* deste estudo com os dados informados pelos sujeitos inquiridos através dos questionários, assim como documentos internos do Projeto aos quais se teve acesso. Na apresentação do *corpus*, cada segmento de sujeitos pesquisados, assim como os documentos internos e estão identificados através de indicações colocadas entre colchetes, como se explicita a seguir:

- i) Professores estagiários: [PE1] e [PE2].
- ii) Técnicos: [T1] e [T2].
- iii) Coordenador do Projeto [CP].
- iv) Alunos: Os alunos foram indicados com a numeração de 1 a 46 [A1] a [A46].
- v) Professores Formadores: [PF1] e [PF2].
- vi) Documentos Internos [DI].

Essas indicações entre colchetes são colocadas ao final dos trechos extraídos das respostas dos sujeitos inquiridos e dos documentos internos, quando do tratamento dos dados. Dessa forma, é possível pôr em evidência as continuidades ou discontinuidades dos dizeres dos sujeitos. Ainda no que se refere à organização e apresentação dos dados, cabe lembrar que

as respostas foram agrupadas em cinco blocos definidos na construção dos guiões dos questionários.

3.2 Recolha de dados

a) Observações das ações em sala de aula e conversas informais.

Uma das formas de também recolher dados para este estudo foi através de registros de observações informais em sala de aula e conversas informais com os investigados e ainda manifestações espontâneas durante os encontros. Essas ações aconteceram com o objetivo de identificar evidências existentes nas práticas avaliativas entre os professores/estagiários de Língua Portuguesa e os alunos do Projeto Vestibular Solidário, assim como tentar perceber qual o movimento de discussões, efetivação de propostas e trabalho de resultados das práticas avaliativas entre os outros membros efetivos do Projeto. De acordo com Yin (2005) a coleta de evidências de uma maneira mais informal, pode ser realizada, através de observações diretas utilizando-se apenas a postura de ouvinte ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências.

O período de observação e das conversas informais aconteceu durante o mês de junho de 2009 todas as quartas-feiras pela manhã e quintas-feiras à noite, durante as quatro semanas do referido mês. Nesse período acontecia o encerramento do primeiro semestre do ano em curso e as atividades desenvolvidas eram as de revisão de conteúdos programáticos e de avaliações de aprendizagens. Com esta ação de investigação informal, pode-se utilizá-la como mais um procedimento de recolha de dados, com a finalidade de aprofundar mais este estudo e tentar comparar os resultados, buscando, sobretudo, obter convergências e divergências nos resultados, recorrendo-se, portanto a uma aproximação de um estudo de caso, num desenho de

pesquisa que se assemelha àquilo que Yin (2005) designa de “projeto de estudo de caso incorporado” (p. 65): o mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise.

Nos registros efetivados no percurso da observação e das conversas informais, tentou-se focar sempre nos objetivos do estudo, aqui evidenciados: concepções de avaliação que orientavam as práticas avaliativas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA; métodos e procedimentos que eram utilizados nas práticas avaliativas do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, do Projeto “Vestibular Solidário”; participação dos segmentos no processo avaliativo do ensino e aprendizagem; processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA e de que forma contribuía para uma avaliação reflexiva e inclusiva; sentimento de pertença dos alunos no Projeto e indagar sobre quais as finalidades e os desejos de ingressar em uma Universidade e, ainda, preferências de cursos de formação e de Instituição Formadora. Os registros desta ação investigativa estão contemplados nos anexos deste estudo, especificamente no Apêndice 4.

b) Estruturação dos questionários

O uso do questionário como instrumento de coleta de dados foi considerado o recurso mais apropriado para a realização deste estudo, visto que, com a utilização desse mecanismo de pesquisa, se percebeu a possibilidade de fazer as convergências e as divergências das informações recolhidas na fase inicial da proposta, quando em alguns momentos teve-se a oportunidade de realizar conversas informais com os diversos sujeitos a serem pesquisados, no

sentido de sondar qual o caminho mais adequado de se conseguir a disponibilidade desses sujeitos a participarem da investigação.

O questionário foi mais apropriado, por se compreender a coleta de dados como um instrumento de linguagem da pesquisa, e que esta resgata a leitura do signo e significado dos sujeitos de maneira autônoma e reflexiva, permitindo assim que a linguagem dos mesmos não sofra interferência do pesquisador, com isso legitimando um pensar-ação da pesquisa de forma psicológica, como afirma Neto (1991) “que considera que a linguagem influencia decisivamente a actividade de resolver problemas, na medida em que esta actividade pressupõe o recurso de formas elaboradas e abstratas de pensamento, ou seja, segundo Vygotsky (1984) as “funções psicológicas superiores”.

O questionário é um instrumento de coleta de dados em campo, composto de um determinado número de questões relacionadas a um determinado tema. Com esta afirmação, Gil (1999) continua: “entregues aos respondentes por escrito, com o objetivo de obter conhecimento de opiniões, crenças, situações vivenciadas, sentimentos e outros” (p. 176).

O autor chama a atenção quanto à construção desse tipo de instrumento, visto que o mesmo deve traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, onde as respostas a essas irão fornecer dados necessários para esclarecer o problema levantado pela pesquisa ou mesmo testar hipóteses. Assim, a elaboração de questões e/ou assertivas e sua organização devem ser consideradas elementos fundamentais em um questionário.

Neste estudo, a aplicação de questionários a dois professores estagiários de Língua Portuguesa; aos 46 alunos do Projeto; a dois professores do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, sendo que uma exerce a função de coordenadora do curso e, ainda, aos dois técnicos e o coordenador do Vestibular Solidário, teve como objetivo efetivar um paralelo

entre os dados obtidos; possibilitar uma maior liberdade de expressão aos investigados, já que os questionários foram compostos de questões abertas para permitir as respostas sem qualquer restrição e, mais ainda, viabilizar maior profundidade da investigação.

Para Martins e Bicudo (1994), no estudo de caso,

as hipóteses e os esquemas de investigação podem não estar estabelecidos inicialmente, sendo que a complexidade do exame aumenta à medida que o pesquisador se aprofunda no assunto. A simplicidade dos primeiros passos do investigador pode conduzir a apreciações equivocadas sobre o valor científico do seu trabalho. (Martins e Bicudo, 1994, p. 43)

3.3 Aplicação dos questionários

Feita a estruturação dos questionários a serem aplicados aos cinco segmentos já pre-estabelecidos neste estudo, definiu-se executar um estudo-piloto, com o objetivo de aferir a viabilidade ou não do instrumento em questão.

A realização do estudo-piloto foi deliberada somente para um dos segmentos (os alunos), visto que esse universo contemplava aproximadamente 500 sujeitos, ou seja, o total de vestibulandos inscritos no início de cada ano letivo no Projeto Vestibular Solidário e, com o funcionamento estruturado em 04 turmas pela manhã e 06 turmas a noite. Aos alunos, foram entregues 16 questionários em 08 turmas, dois em cada turma, sendo, três turmas no matutino e cinco turmas no noturno, as quais não seriam as investigadas posteriormente.

Após o período de uma semana contemplada para o preenchimento, 12 questionários foram devolvidos. Nesse estudo, além das questões da pesquisa, indagou-se, também, quanto à compreensão e às dificuldades encontradas para preencher o instrumento. Esse procedimento foi realizado no início do mês de agosto de 2009.

Frente à realização da análise dos resultados do estudo-piloto, optou-se pela não alteração de nenhuma das questões do questionário a ser aplicado nas duas turmas de alunos do Projeto já contempladas para este estudo, visto não terem participado do estudo piloto (Anexo 2D). Na continuidade de todas as questões definidas inicialmente percebeu-se a diversidade e riqueza das informações prestadas.

Em setembro de 2009, como estava previsto no cronograma do Projeto de Pesquisa deste estudo, aplicou-se todos os questionários para os cinco segmentos vinculados ao Projeto Vestibular Solidário (Apêndices: 2A, 2B, 2C, 2D e 2E).

Os questionários respondidos pelos Professores/estagiários, Técnicos e Coordenador do Projeto e ainda pelos Professores da UFPA, foram entregues a esses sujeitos tendo-se o retorno dado após uma semana conforme o combinado com esta pesquisadora.

Nas duas turmas compostas pelos alunos investigados, teve-se a oportunidade de estar presente no dia e hora acordada com os professores de Língua Portuguesa. Nesse momento se fez a leitura do instrumento, se esclareceram dúvidas surgidas e dentro do tempo proposto se obteve as respostas de todos os alunos presentes.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

De início se fez uma leitura exaustiva de todos os documentos a serem analisados, com o objetivo de tentar identificar as mensagens neles contidas, entrando em contato com as

impressões, representações, conhecimentos, emoções e expectativas dos sujeitos envolvidos.

Com esse procedimento se teve a sustentabilidade teórica de Bardin (1995), indicando que

esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos. (Bardin (1995, p. 96)

A análise dos dados deste estudo teve sua condução em separado, seguindo os conteúdos de cada um dos segmentos pesquisados. Num primeiro momento efetuou-se uma análise de conteúdo das respostas e/ou justificações dos alunos inquiridos, levando à criação de um sistema de categorias. E, assim, usando os conteúdos das informações dos alunos, realizou-se uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. Segundo Bardin (1995), a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 119).

Com a utilização da coleção de informações obtidas e com o guião do questionário que foi aplicado aos alunos, organizou-se uma versão preliminar da matriz de categorização dos dados, sendo reelaborada no percurso do processo de análise. Nessa organização obteve-se um número variável de subcategorias transformando assim os dados brutos em uma representação simplificada da análise, apresentada no Quadro 09 deste relatório.

Nessa construção teve-se a preocupação de seguir os principais requisitos necessários para criação de categorias, pois segundo Bardin (1995, p. 120) “um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as qualidades de: exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade”.

A partir daí, efetivando-se recortes no texto das respostas dos inquiridos teve-se a possibilidade de isolar as diferentes unidades de significado (segmentos de respostas dadas que transmitiram idéias), identificando-as como as unidades de registro e, dessa forma, passo a passo elaborou-se a categorização das unidades de registro da investigação realizada com os quarenta e seis alunos do Projeto Vestibular Solidário (Apêndices 3A, 3B, 3C, 3D e 3E).

O segundo momento de análise de conteúdo deste estudo foi destinado aos outros segmentos (professores estagiários, coordenador e técnicos do projeto e ainda professores formadores do curso de Letras da UFPA), tratamento esse realizado através dos recortes das falas dos sujeitos de cada grupo, tendo por base as categorias seguintes:

Concepção de avaliação;

Métodos e técnicas de avaliação;

Participação dos segmentos;

Avaliação reflexiva e inclusiva;

Qualidade da formação.

No caso destes questionários, como se estava em presença de um número reduzido de sujeitos, a análise foi realizada tomando o conteúdo de cada um dos questionários como um todo e a discussão dos resultados baseada nos textos das respostas, usadas de forma ilustrativa do discurso.

A seguir se tem o Quadro 09 ilustrando a Matriz de Categorização em uma versão preliminar, que foi construída utilizando a coleção de informações obtidas e com o guião do questionário que foi aplicado aos alunos.

Quadro 09. *Matriz de Categorização em uma versão preliminar*

Matriz de Categorização	
Categorias	Indicadores
1.1 Consequências da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar mais as aulas e os professores Ter confiança no que se aprende Ser capaz de desenvolver uma redação Saber analisar um texto Aprender a debater Melhorar a aprendizagem Ter medo de produzir redação Identificar falas incorretas Lembrar de episódios ruins ocorridos na Avaliação Identificar fatos importantes que acontecerem na Avaliação.
1.2 Formas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de leitura Produção escrita Pesquisa Interpretação de textos Simulados Testes e exercícios Participação em sala de aula
1.3 Formas de participação dos segmentos	<ul style="list-style-type: none"> Somente os professores Os professores e coordenadores Professores e alunos Só os alunos Todos os que compõem o projeto Atuação dos Professores Participação do Coordenador Ações dos Alunos Participação dos Técnicos
1.4 Avaliação da formação	<ul style="list-style-type: none"> Novas visões de Mundo Valorização dos estudos Melhor compreensão da realidade Mais possibilidades de enfrentamento da vida Melhor relacionamento com outras pessoas Visão mais ampla Valorização do Meio Ambiente Avaliação negativa Auto-avaliação Melhor senso crítico e reflexivo Busca de mais leitura, mais conhecimentos
1.5 Interesse da formação	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação dos conhecimentos Oportunidade de estudos Empenho e atenção dos professores Conhecimento atualizado Atenção do coordenador Possibilidade de ingressar em uma universidade Expressar opiniões Ampliar conhecimentos Seriedade do projeto Maior empenho dos alunos Ensino de qualidade

As cinco categorias elaboradas para os alunos investigados foram: Conseqüências da avaliação; Formas de avaliação; Formas de participação dos segmentos; Avaliação da formação e Interesse da formação. Cada uma fundamentada nos objetivos propostos para este estudo.

Capítulo IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo como referência os objetivos deste estudo, já evidenciados no item 2 da Introdução, serão apresentados aqui, dois pontos: o ponto 1 correspondendo à análise interpretativa dos resultados da investigação efetivada com os alunos através de questionários, resultados esses estruturados em tabelas, obedecendo a categorias e a indicadores construídos para o efeito. Já o ponto 2 apresenta uma análise interpretativa dos conteúdos expressos pelos outros participantes: professores estagiários, coordenador e técnicos do Projeto Vestibular Solidário e ainda os professores formadores do curso de letras da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Para tentar dar mais significado a este estudo tentou-se fazer as convergências ou as divergências dos resultados, tanto no primeiro momento da análise da investigação com os alunos, quanto no segundo momento com os demais investigados, utilizando-se assim os registros da observação informal e das conversas informais realizadas por esta investigadora no âmbito da investigação. Toda a apresentação dos resultados investigativos com os alunos do Projeto Vestibular Solidário obedece à disposição das cinco categorias construídas utilizando a coleção de informações obtidas e com o guião do questionário que foi aplicado aos referidos investigados.

1. Análise interpretativa dos resultados da investigação com os alunos

Para o entendimento dos objetivos propostos e melhor compreensão dos conteúdos obtidos através dos instrumentos de recolha dos dados, elaborou-se a categorização dos resultados dos alunos investigados e posteriormente a matriz de categorização, as quais já foram evidenciadas na estruturação metodológica deste estudo. Frente a essa organização,

obteve-se efetiva possibilidade de analisar todo esse material obtido e apresentado em tabelas que explicam as categorias criadas e seus indicadores ilustrativos.

As tabelas a seguir apresentadas resultam de uma análise prévia dos conteúdos recolhidos dos alunos investigados, visando a possibilidade de uma posterior análise contextualizada e para uma efetiva interpretação dos dados, assim como para a elaboração de uma versão final, estabelecendo a coerência entre os dados e a apropriação em relação aos objetivos propostos pela pesquisa.

Na seqüência, as tabelas apresentadas obedecem à disposição das cinco categorias já apresentadas e que aqui se retomam: Consequências da avaliação; Formas de avaliação; Formas de participação dos Segmentos; Avaliação da Formação e Interesse da Formação. Lembra-se, aqui, que os segmentos deste estudo foram dois professores estagiários de Língua Portuguesa; 46 alunos do Projeto, compondo duas turmas, uma do turno da manhã e outra do noturno; dois professores do curso de Letras da Universidade Federal do Pará, sendo que uma exerce a função de coordenadora do curso e, ainda, de dois técnicos e o coordenador do Vestibular Solidário. Lembra-se ainda que, das cinco categorias evidenciadas acima, emergiram os indicadores, os quais serão analisados. Esses indicadores foram os resultados das falas dos indivíduos alunos, onde se utilizou uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (Bardin 1995), critérios esses considerados relevantes para os objetivos do estudo (Apendices 3A, 3B, 3C, 3D e 3E).

A Tabela 1, a seguir, ilustra as unidades de registro referentes à categoria “consequências da avaliação”.

Tabela 1: *Distribuição de indicadores explicitados pelos alunos nas unidades de registro, ao observarem as **consequências da avaliação** do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.*

INDICADORES EXPLICITADOS	U.de Registro	N
Identificar fatos importantes que acontecerem na Avaliação		15
Melhorar a aprendizagem		10
Ser capaz de desenvolver uma redação		05
Valorizar mais as aulas e os professores		04
Ter confiança no que se aprende		04
Lembrar de episódios ruins ocorridos na Avaliação		03
Identificar falas incorretas		02
Saber analisar um texto		01
Aprender a debater		01
Ter medo de produzir redação		01

As unidades de registro desta tabela apresentam um número relativamente pouco expressivo de indicadores sobre as *consequências da avaliação* do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Projeto Vestibular Solidário. O resultado dos indicadores aqui explicitados: **Melhorar a aprendizagem; ser capaz de desenvolver uma redação; ter confiança no que se aprende; valorizar mais as aulas e os professores; identificar falas incorretas; saber analisar um texto e aprender a debater**, não apontam positivamente para o objetivo principal do Projeto Vestibular Solidário, que é contribuir para o resgate do bom desempenho de alunos oriundos do ensino médio, preferencialmente da rede pública, nos processos seletivos propostos pelas Instituições de Ensino Superior.

Confirmando esses resultados com pouca expressividade de indicadores nas *consequências da avaliação* do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, identificou-se também 15 unidades de registro apontando para a **não identificação de fatos importantes ocorridos na avaliação** de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nas propostas às quais os inquiridos foram submetidos. E assim, desenvolver uma redação com objetividade e linguagem técnica e, ainda, ler e interpretar textos, pouco evidenciada pelos investigados, parece identificar que as propostas efetivadas nessa unidade curricular não estão resgatando o ensino e a aprendizagem dos envolvidos no Projeto.

Para repensar este contexto, se tem aqui três expressões registradas no período de observações indiretas desta pesquisa: *Tenho consciência que a minha formação até o Ensino Médio foi muito deficiente*, é a expressão de um aluno da turma noturna investigada; *Vestibulando tem que ler mais*, esta fala pertence à professora estagiária de Língua Portuguesa; *O que falta para os alunos do Projeto é tempo para estudar*, é uma afirmação do coordenador do Projeto.

O que se pretende identificar nessas expressões é que o aluno assume para si a responsabilidade do não saber e os profissionais da educação ainda continuam impondo aos estudantes a responsabilidade maior de resgatar as suas aprendizagens. E, assim, fica evidente que não existe conscientização, não só dos alunos, mas dos demais sujeitos envolvidos no processo, de que o resgate do ensino e aprendizagem pertence a todos. E que enquanto essa conscientização não acontecer, as ações de reestruturação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, tão evidenciada pela legislação brasileira, ainda deixa muito a desejar.

Para explicar esta afirmativa tem-se Chiappini e Citelli (1995) que consideram que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola é resultado da articulação de três

variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O primeiro elemento dessa tríade é o sujeito da ação de aprender (o aluno), o segundo elemento, o objeto de conhecimento (Língua Portuguesa) tal como se fala e escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente e o terceiro elemento, o ensino.

É esse enfoque teórico, concebido como a prática educacional, que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Passando agora à categoria “formas de avaliação”, foi identificado um elevado número de registro, conforme se pode observar na Tabela 2.

Tabela 2: *Indicadores explicitando que formas de avaliação são utilizadas nas práticas avaliativas dos alunos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.*

INDICADORES EXPLICITADOS	U.de Registro	N
Produção escrita		39
Atividades de leitura		30
Testes e exercícios		27
Interpretação de textos		23
Simulados		23
Participação em sala de aula		07
Pesquisa		05

Os indicadores de maior expressão que apontam as *formas de avaliação* utilizadas nas práticas avaliativas do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Projeto Vestibular

Solidário aparecem nas unidades de registro dos alunos pesquisados como práticas que os conduzem à **produção de escrita, atividades de leitura**, propostas estas que promovem aprendizagens. Por outro lado, e com um número também bastante elevado de unidades de registro, os inquiridos apontam que as *formas de avaliação* explicitadas como: **interpretação de textos; testes e exercícios e simulados**, são atividades desenvolvidas, mas que não promovem aprendizagens tão significativas. Isso se confirma nos registros das conversas informais que se teve com os alunos, dentro do período investigativo, que muito espontaneamente se manifestaram assim: *Apesar de nos ajudar e muito, ainda faltam muitas coisas para melhorar; Com relação à redação deixa muito a desejar; Só temos redação aos sábados e não posso participar porque trabalho como doméstica. Preciso recorrer a livros ou até aulas de reforço, principalmente de física; Não tem muita opção de ensino a não ser o básico; Não desenvolvem uma atividade de ensino para competir com alunos de outras instituições de ensino; A falta de materiais didáticos prejudica a relação aluno e professor e ainda entre o ensino e a aprendizagem; Nos moldes em que está sendo executado o projeto até aqui, deixa muito a desejar.*

Neste contexto de expressões dos pesquisados, verifica-se que existe a necessidade de ressignificação dos seus processos de aprendizagens e de direitos educacionais, pois aprender deve implicar, antes de tudo, garantia de qualidade e um ato de prazer. Não existe saber sem prazer, pois “é a estrutura desejante que impulsiona cada sujeito em direção ao conhecimento” e o saber que não foi registrado como algo prazeroso, acaba no esquecimento, “desvalorizado” (Roland Barthes, 1995, p. 119).

E para garantir a qualidade dos procedimentos e práticas avaliativas, sabe-se que a definição e a escolha de instrumentos avaliativos estão relacionadas ao uso social da avaliação.

Hadji (2001) distingue três possibilidades: “o da gestão didática (espaços das aprendizagens), o da gestão institucional (espaço de diálogos entre pais/professores/alunos), e o da gestão social (espaço de articulação escola/sociedade)” (p. 89). O autor afirma que o aluno pode ser encarado como aprendente, como educando sujeito de uma ação de socialização na escola (espaço de diálogo com os parceiros do ato educativo) e como pessoa que irá se incorporar a uma estrutura sócio-econômica.

Retomando aqui algumas falas da professora estagiária de Língua Portuguesa do Projeto, registradas no Apêndice 4, as quais configuram a consciência quanto à necessidade da gestão institucional e que está relacionada ao uso social da avaliação tão bem evidenciada por Hadji (2001): *Temos que trabalhar em equipe; Temos que estruturar um programa com muita qualidade para beneficiar mais os alunos.* Com essas afirmações a educadora ratifica o indicador **participação em sala de aula** evidenciado com apenas 07 registros pelos alunos pesquisados, demonstrado na Tabela 2, denunciando assim essa gestão institucional (espaço de diálogos entre pais/professores/alunos), aparentemente pouco vivenciada pelo Projeto Vestibular Solidário.

Na continuação da discussão dos resultados aparecem as questões de investigação que estruturaram a Tabela 3 apresentada na sequência: Quem participa dessas propostas de atividade de avaliação? E qual a opinião dos inquiridos sobre a participação das pessoas que integram o Projeto Vestibular Solidário? Questões essas que serviram para elucidar como vinha ocorrendo a **participação dos segmentos** no processo avaliativo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA.

Tabela 3: *Indicadores explicitando como os alunos avaliam as formas de participação dos segmentos no processo avaliativo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.*

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registro	N
Somente os professores		16
Os professores e coordenadores		11
Professores e alunos		11
Só os alunos		02
Todos os que compõem o projeto		02
Atuação dos professores		69
Participação do coordenador		61
Ações dos alunos		57
Participação dos técnicos		48

Os poucos registros apontados sobre “quem participa” e um outro número elevado sobre a “forma de participação” evidenciados na tabela acima, apontam para um descompasso entre as ações dos sujeitos envolvidos nessa proposta. Isso foi bastante evidenciado nas falas dos alunos quando em alguns momentos de realizações de atividades em sala de aula, observadas por esta pesquisadora. Vejamos as falas: *Só temos oportunidade de participação em sala de aula, mas isso só nas aulas de Língua Portuguesa, nas outras disciplinas é muito difícil acontecer; Pouco sabemos da organização do programa, não sabemos o que acontece; Só podemos contar com a contribuição de alguns professores, a maioria deles não tem compromisso; Os professores comprometidos são excelentes, nos dão muita atenção.*

Contrariamente a essas afirmações dos alunos, se tem aqui, também extraída da conversa informal com o coordenador do Projeto a afirmação: *Recebemos os melhores alunos estagiários, vindos das diversas IES, que fazem aqui um excelente trabalho.* O profissional se reportou assim de forma diversa da dos alunos, falando da qualidade de ensino e aprendizagem que o Projeto oferece aos vestibulandos.

Então, nessa ida e vinda de afirmações aparece realmente um grande descompasso na execução do processo. Descompasso esse no sentido de não serem interessantes ações sem reflexão, sem consciência clara para todos sobre o que se deve fazer no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, segundo Fleuri (1994, p. 48), “é necessário superar e evitar ações imediatas, buscando analisar o que foi executado e quais as possibilidades e desafios a serem alcançados”. Frente a um planejamento estratégico e participativo, é fundamental que:

o diálogo e a participação entre as pessoas ocorrem a partir e em função dos problemas que enfrentam em conjunto. Os problemas que emergem da vida e da prática social tornam-se, portanto, o objeto principal de conhecimento, o conteúdo próprio da prática educacional libertadora. Na busca de compreender e resolver os problemas que surgem da própria prática, as pessoas discutem, trocam opiniões e experiências, buscam informações e elaboram novos conhecimentos. O diálogo sobre os problemas vividos torna-se, pois, a base principal de aprendizagem e de elaboração teórica, que se faz de maneira estreitamente ligada à prática. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática e sua verdade é verificada pela própria prática. (Fleuri, 1994, p. 59)

Enfim, sabe-se o quanto é importante manter uma relação dialética entre a teoria e a prática, pela qual o professor, não isoladamente, analisa os diversos aspectos que envolvem suas práticas educativas. Esta postura não deve ser somente do professor, mas de todos os agentes envolvidos no processo, com o intuito de desenvolver uma educação mais ampla e democrática, preocupada com a formação de cidadãos.

Para ilustrar a importância das relações dos sujeitos na parceria do processo de aprendizagem, lembra-se aqui Drudi (2009), ao se referir ao trabalho de Bakhtin (1997) que é também relacionado à linguagem e, nesse sentido, diretamente relacionado com a dimensão pedagógica dos professores, com os seus processos reflexivos e com a sua aprendizagem continuada, considerando-a advinda de um pensar organizado sobre sua prática diária. Com o entendimento da linguagem como dialógica e polissêmica como o autor a define, tem-se aí um grande espaço para a reflexão, para o entendimento das ações, representações e de como o educador deve atuar na relação com seus alunos e com seus colegas de profissão. Que vozes permeiam as aulas dos professores, as interações servem a quem, a que objetivos? Todas essas reflexões são pertinentes para a busca de um melhor entendimento sobre a identidade de cada um e dos papéis a serem desempenhados.

O desenvolvimento da cooperação passa, assim, pelo estabelecimento de uma cultura da solidariedade, da tolerância, da reciprocidade e por uma prática regular de conselho de classe. Nessas ações cooperativas, aparece claramente o princípio de interação dentro de uma relação dinâmica que acontece entre os envolvidos na prática educativa. O processo avaliativo exige, portanto, flexibilidade e abertura para aceitação da diversidade de personalidades, de pontos de vista. Em outros termos, os membros da comunidade escolar elaboram suas aprendizagens tendo como ponto de partida o seu conhecimento prévio, a ele integrando,

significativamente, novas informações, ampliando conceitos, processo permeado por uma “interação constante com os seus pares, na articulação de pontos de vista, de dúvidas, de questionamentos, em processo lento de assimilação, com erros e acertos, com avanços e retrocessos” (Hoffmann, 2008, p. 56).

Nesse mesmo sentido, Sant’Anna (2002), ao discutir as funções da educação, afirma que esta tem duas funções primordiais: a interativa e a diferenciada. A primeira busca uma homogeneização entre as pessoas, no que concerne a idéias, valores, linguagem e ajustamento intelectual e social, e a segunda visa destacar as singularidades dos sujeitos, respeitando estas diferenças e preparando-os para desenvolverem atividades para as quais tenham aptidões.

Finalmente, cabe assinalar que os agentes educativos de uma comunidade escolar, quando embasados em teorias, na formação continuada e em freqüentes debates, primam pela construção e reconstrução de suas próprias visões de mundo, e uma dinâmica em que a concepção, a execução e o redimensionamento das propostas avaliativas são acompanhados por todos, não havendo, portanto, dissociação entre quem concebe, quem executa e quem redimensiona o fazer educativo. Em outras palavras, cultivam-se, desse modo, alguns princípios de integração, tais como: aceitação das diferenças com naturalidade, valorização da diversidade humana, respeito mútuo, direito de pertencer e *status* de pertencer ao grupo, aprendizado cooperativo, crença no ensino mútuo entre os alunos (riqueza na troca), crença no papel inclusivo de toda comunidade escolar, importância de todos como parceiros educativos e importância da colaboração entre os professores (Fernández, 2007, p. 32).

Na ilustração da Tabela 4, demonstrada na seqüência, aparece a compreensão dos alunos inquiridos quanto à contribuição da avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a **avaliação da formação**.

Tabela 4: *Indicadores explicitando como os alunos percebem a contribuição da avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a **avaliação da formação**.*

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registro	N
Melhor compreensão da realidade		20
Avaliação negativa		16
Melhor senso crítico e reflexivo		16
Busca de mais leitura, mais conhecimentos		12
Valorização dos estudos		11
Mais possibilidades de enfrentamento da vida		08
Melhor relacionamento com outras pessoas		06
Visão mais ampla		04
Auto-avaliação		03
Novas visões de mundo		02
Valorização do meio ambiente		01

Nas explicitações da Tabela 4, os maiores indicativos expressos pelos vestibulandos na *avaliação da formação* apontam que esse processo lhes trouxe **uma melhor compreensão da realidade**, que aprenderam a ter um **melhor senso crítico e reflexivo**, que **buscaram mais leituras e mais conhecimentos** e, ainda, maior consciência na **valorização dos estudos** frente às suas próprias competências e à clareza sobre as reais competências das instituições de ensino e do poder público. Contemplando esses indicadores, aparecem unidades de registro em que parte dos inquiridos revelam sua aprovação na condução do ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa do Projeto Vestibular Solidário: *Nos faz ter uma visão mais ampla das*

coisas; São assuntos que se podem relacionar com as coisas do cotidiano; Melhor compreensão da nossa realidade; Deixa-nos mais humildes e realistas; Sim, pois acabamos ficando perdidos mediante a muitas situações cotidianas; Trabalhamos temas atuais sobre a realidade de nossa sociedade; Me fez compreender o mundo que me rodeia; Devido sempre exigirem dos alunos uma opinião racional e crítica de diversos assuntos, com isso, nos propõe uma visão crítica; Alguns assuntos dados são sobre o nosso dia a dia e isso leva a refletir sobre a vida; O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa me ajuda a ser reflexivo e crítico a partir do momento que me leva a ler um texto e refletir sobre o mesmo.

Nessas unidades de registro demonstradas aqui, é possível assinalar que o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa do Projeto Vestibular Solidário, para alguns alunos, assumiu dimensões mais abrangentes, “não se reduzindo à mera aferição da apreensão de conteúdos conceituais, mas incidindo sobre o desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências dos educandos” (Perrenoud, 1999, p. 89).

Com essa perspectiva de ensino e de aprendizagem, proposta pelo Projeto e reconhecida por grande parte dos alunos, o processo “assume um sentido orientador e cooperativo” (Perrenoud, 1997), o que permite que o aprendente tome consciência de seus avanços e dificuldades, para poder continuar progredindo na construção do seu conhecimento e, mais importante, para que construa modos de inserção no meio social.

Ainda na investigação sobre a *avaliação da formação* aparecem indicadores apontando que os inquiridos se apropriaram de algumas aprendizagens significativas para as suas vidas, afirmando que esses novos saberes podem lhes ajudar a resolver questões do dia a dia com melhores condições de relacionar o conhecimento com as diversas situações que lhes são apresentadas no cotidiano. Esses empoderamentos de novas aprendizagens se confirmam

também nos registros efetivados no período de conversas informais, onde os vestibulandos se manifestaram assim: *Aqui nas aulas, através de alguns conhecimentos aprendemos e resgatamos alguns valores; O conhecimento nos permite lidar melhor com as diversas situações.*

Retomando ainda Perrenoud (2001, p. 108) quando afirma que “apropriar-se da própria prática exige que ela se torne objeto de reflexão dos sujeitos”, considera-se que esse é outro elemento que deve atravessar as percepções dos integrantes de uma comunidade escolar. Na concepção do autor, os sujeitos de uma proposta de avaliação de aprendizagem devem, assim, refletir e interpretar suas ações, repensar seus fundamentos, seus sucessos e seus fracassos, utilizando tudo isso como base para alterar o processo de ensino e de aprendizagem.

Pode-se dizer que uma proposta de avaliação com sujeitos envolvidos não é um objeto estranho, são ações consideradas a partir da vida real de cada um, de suas crenças, de seus modos de atuação. Tudo isso acaba provocando uma grande proximidade entre aquilo em que acreditam e o que fazem.

Aparece também na *avaliação da formação* o indicador **avaliação negativa** quanto às ações de avaliação do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa do Projeto Vestibular Solidário, que desfavorecem as reflexões dos sujeitos do processo. Algumas unidades de registro evidenciadas pelos investigados estão aqui especificadas: *Parte daquilo que é proposto vem sendo exposto de maneira pronta e acabada; O senso-comum operante em nós ainda torna-se muitas vezes imperativo; É muito superficial; O Projeto não nos leva a isso; Não somos consultados para falarmos sobre o funcionamento do Projeto; Sem direito de participação; Só somos deliberados a cumprir; Alguns professores faltam muito; Não seguem*

a sequência de conteúdos e de ações; A qualidade de alguns professores que é fraca; Não somos informados do que acontece aqui; Às vezes nos sentimos perdidos.

Ao se falar de aspectos que constituem a dimensão reflexiva e investigativa da prática escolar, tem-se consciência de que atuar com a investigação e a reflexão não é confortável para nenhum dos atores do processo ensino e aprendizagem. A reflexão, segundo Hoffmann (2008, p. 73), “nos coloca em contato com as nossas ações práticas, mas também provoca o confronto com aquela parte do eu que se conhece menos e que se preferiria que não emergisse”. Nessa direção, postula-se aqui a concepção de que as práticas educativas de uma comunidade escolar devem ser sustentadas em uma postura multidisciplinar que integre conhecimentos de diversas áreas, contemplando, assim, aspectos cognitivos, afetivos e sociais do ser humano em seu processo de aprender. Isso implica em abrir caminhos para que os sujeitos da ação educativa tomem sua própria ação como objeto de observação, efetivando reflexões sobre si mesmos, tentando elaborar e reelaborar sua maneira de pensar e agir.

Na sequência, este estudo teve como um dos seus objetivos, identificar qual o **interesse** dos vestibulandos em participar do Projeto Vestibular Solidário e se existia **sentimento de pertença** no programa e, ainda, quais as **finalidades** e os **desejos de ingressar** em uma Universidade. Assim, com o material coletado das questões que investigaram este objetivo, teve-se a possibilidade de estruturação da categoria **interesse da formação**, ilustrada na sequência dentro da Tabela 5.

Tabela 5: Indicadores explicitando qual o **interesse da formação** dos alunos em participar do projeto e a existência de sentimentos de pertença.

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registro	N
Oportunidade de estudos		13
Empenho e atenção dos professores		10
Conhecimento atualizado		10
Ensino de qualidade		08
Possibilidade de ingressar em uma universidade		06
Maior empenho dos alunos		06
Avaliação dos conhecimentos		05
Ampliar conhecimentos		05
Seriedade do projeto		05
Expressar opiniões		04
Atenção do coordenador		03

Especificando a categoria *interesse da formação* em participar do Projeto Vestibular Solidário, o maior número das indicações aponta para a **oportunidade de voltar a estudar**, em seguida aparece a possibilidade de obter **conhecimento atualizado** e de se sentirem valorizados com o **empenho e atenção dos professores**. As unidades de registro apontadas pelos investigados na sequência indicam que o Projeto Vestibular Solidário oferece um **ensino de qualidade** e a **possibilidade de ingressar em uma universidade**. Essas manifestações apresentadas aqui ratificam os desejos evidenciados por alguns vestibulandos quando das observações e conversas informais que se teve com as duas turmas pesquisadas durante o mês

de junho de 2009. Naquele momento, as expressões eram evidenciadas assim: *Esse Programa pode nos ajudar muito, só precisa ser mantido com mais qualidade e atenção de todos; É a possibilidade que temos para ingressar em um curso de graduação.*

Mas ainda dentro da categoria *interesse da formação* aparecem somente 03 unidades de registro que apontam para a **atenção do coordenador** como um fator que contribui para o bom andamento das propostas do Vestibular Solidário, 05 registros que indicam que o Programa possibilita **ampliar conhecimentos** e somente 04 apontando para o espaço que permite **expressar opiniões**. Com essas poucas manifestações dos vestibulandos, dentro de um universo de 46 investigados, percebe-se aí a fragilidade da estruturação do Projeto Vestibular Solidário, fragilidade essa, quanto a possibilidades de inclusão dos alunos no processo educativo, que só poderia ocorrer com o envolvimento de todos os atores, que só quando atentos às questões da avaliação da aprendizagem podem assim detectar e acompanhar os avanços dos sujeitos envolvidos. Sant'Anna (2002, p. 32) indica que a “aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno ator da sua aprendizagem; nesta perspectiva a avaliação formativa é interna ao processo; é contínua, analítica e mais centrada sobre o aprendiz do que sobre o produto acabado”. Uma avaliação contínua, formativa, com seus vários momentos, permite que o estudante seja protagonista de sua aprendizagem, tornando-o mais consciente e autônomo na busca de recursos que o auxiliem a desenvolver o domínio de seu aprendizado.

Ilustrando um pouco mais, lembra-se aqui Perrenoud (1999) que propõe considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Conforme o autor, essa ampliação corre o risco de fazer com que a idéia de avaliação formativa perca seu rigor, mas, de um ponto de vista descritivo, essa

ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes de avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante um determinado período escolar.

No amplo sentido assim proposto pelo autor, “a avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda a avaliação contínua” e tomando como base uma abordagem pragmática, também trata como formativa “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999, p. 85).

Na sequência, como já foi evidenciado no início deste capítulo, no item 2 está contida a análise interpretativa dos conteúdos expressos pelos sujeitos: professores estagiários, coordenador e técnicos do Projeto Vestibular Solidário, e ainda os professores formadores do curso de letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), análise essa, que dará a este estudo a possibilidade de pôr e contrapor os resultados manifestados pelos ensinantes com os resultados dos aprendentes.

2. Análise interpretativa dos resultados de investigação com os professores estagiários, coordenador e técnicos do projeto e com professores da FALE - UFPA.

O que se pretende detectar a seguir nas respostas dos sujeitos investigados é, como já de certa forma se mencionou, o modo como constroem uma representação sobre o processo avaliativo com o qual estão envolvidos. Por hipótese, pode-se supor que a apreciação dos

sujeitos quanto ao processo avaliativo, de certo modo, está condicionada à posição que os mesmos ocupam no projeto e a seu estatuto social.

Cabe lembrar que não há qualquer ilusão idílica no modo de análise dos dados coletados, o objetivo é descrever e analisar os contornos de uma prática de avaliação que de certa forma funciona, embora não esteja isenta de conflitos e contradições, como se irá perceber mais adiante. Em outras palavras, o foco da análise é a avaliação dentro de uma micro-dimensão que objetiva também registrar um processo educativo a partir das percepções dos sujeitos que nele estão envolvidos. E, assim, a análise de dados desses sujeitos foi realizada através dos recortes das suas falas, fundamentadas nas teorias pesquisadas e inseridas nas categorias já estabelecidas nos procedimentos de análise de dados deste estudo, que estão evidenciadas aqui: Concepções de avaliação; Métodos e técnicas de avaliação; Participação dos segmentos; Avaliação reflexiva e inclusiva e Qualidade da formação.

2.1 Concepções de avaliação

No que se refere ao problema de quais concepções de avaliação informam as práticas dos investigados, pode-se detectá-las a partir do modo como definem o ato avaliativo. Isso aparece no próprio modo de nomeação desse ato pelos sujeitos, como ilustram as seguintes falas: *É a forma utilizada pelo professor para saber o nível de aprendizado e de assimilação dos conteúdos propostos ao aluno [PE1]; É um mecanismo de verificar se atingi os objetivos do meu plano de Curso [PF1]; É uma metodologia aplicada com o objetivo de avaliar os conteúdos ministrados em sala e saber se os alunos estão acompanhando de forma satisfatória [CP]; Acredito que avaliação de ensino e aprendizagem é o processo pelo qual professores e alunos detectam os resultados do seu trabalho [T1].*

Aqui se pode inferir que, para estes sujeitos, a avaliação passa a ser concebida como um instrumento de verificação da progressão e do crescimento do aluno, tornando-se assim um instrumento de *feedback* para o professor e, ainda, que a avaliação ajuda o aluno na sua aprendizagem, estimula o seu crescimento, isto é, a avaliação pode ser um instrumento de aprendizagem. No entanto, limitam o seu âmbito a conteúdos e a resultados.

O que de significativo se pode pressupor desse modo de nomeação é a idéia da complexidade do ato avaliativo, ou seja, trata-se de uma ação que não se encerra em um único e só momento, e que, portanto, não é estanque, é vivenciada dentro de um processo, como se pode depreender dos seguintes enunciados: *Avaliação é um processo através do qual professores e alunos percebem se chegaram ou não aos objetivos pretendidos [PF2]; Avaliar é assumir a postura de contribuição mútua para o crescimento mútuo, analisar o próprio desenvolvimento e o do outro na perspectiva de avançar, melhorar [PE2].*

Ilustrando a forma como os sujeitos concebem a avaliação, evidencia-se aqui a afirmativa de Luckesi (1999, p. 82): “importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, não são meios e fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam”. Desse modo, para o autor, “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada, por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (p. 87). A “avaliação da aprendizagem” é, antes de tudo, uma questão política, intimamente relacionada às finalidades do projeto educativo da escola e “não pode, pois, ser concebida de forma isolada, uma vez que reflete uma concepção de homem, de educação e de sociedade” (Luckesi, 1984, p. 101). Nesta perspectiva, o conceito de avaliação relaciona-se assim com os conceitos de ensino e de aprendizagem e com o de relações sociais.

Mediante as respostas dos protagonistas, extraídas dos questionários usados como instrumento de pesquisa, na categoria “concepção de avaliação”, percebe-se existir uma conexão entre o saber e o fazer desses sujeitos, visto que os seus discursos revelam um conhecimento teórico e uma consciência do processo de ensino e de aprendizagem. Mas se traz aqui registros de manifestações emitidas por uma professora de Língua Portuguesa e de alguns alunos do Projeto, tais como: *A falta de compromisso de alguns professores estagiários, muitos alunos perdem o estímulo; Só podemos contar com a contribuição de alguns professores, a maioria deles não tem compromisso.*

Estas denúncias ocorreram no período de observações e conversas informais que se teve neste estudo, servindo agora para se identificar que a relação entre o saber e o fazer de alguns sujeitos fica a desejar e que o crescimento mútuo e a reestruturação dos saberes não acontecem de forma efetiva, sendo assim, os protagonistas desse fazer educativo não conseguirão cumprir o objetivo principal do Projeto Vestibular Solidário: “Contribuir para o desempenho de alunos oriundos do ensino médio, preferencialmente da rede pública, nos processos seletivos propostos pelas Instituições de Ensino Superior”.

2.2 Métodos e técnicas de avaliação

Os professores, técnicos e coordenador afirmaram conceber e vivenciar a avaliação como “processo contínuo” utilizando as estratégias e instrumentos e indo ao encontro de Hoffmann (2008, p. 27) quando destaca que a avaliação deve ocorrer no “processo de ensino e aprendizagem” e tem como função “auxiliar esse processo para a reelaboração de novas propostas”. Na ilustração desse encontro entre a teoria e a prática, aparecem aqui as seguintes explicitações desses especialistas de como vivenciam as suas práticas pedagógicas: *Procur*

passar outras atividades e muitas vezes utilizo como foco a vivência do aluno como exemplos em que evidenciem os meios de transportes, o lazer, a cultura e outros; Converso e ouço o que ele tem a me dizer a respeito do que produzira, pois muitas vezes o aluno conhece sobre o assunto, no entanto, trava ao passar para o papel [PE1]; A avaliação com os meus alunos desse projeto é a partir do desenvolvimento da escrita, o desempenho destes a produzir textos a partir de outros textos, tanto verbais quanto não verbais, impulsionando-os viabilizarem um mundo mais dinâmico na escrita [PE2].

Para os professores, a avaliação no processo permite o acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos, possibilitando a retomada desse processo a cada momento que se faz necessário. E ao serem indagados sobre como a avaliação se configura na prática didático-pedagógica, os professores explicitam um saber sobre o processo avaliativo que traz, por vezes, ecos de um certo conhecimento teórico sobre esse processo, advindo talvez de suas formações acadêmicas e participação em cursos de formação continuada.

O fato, por exemplo, de os professores utilizarem expressões como “a partir da experiência do aluno”, para se referirem à forma como a avaliação se realiza ou o fato de reconhecerem que “cada indivíduo elabora e re-elabora”, aponta para aspectos centrais da teorização sobre avaliação, principalmente para aqueles que a consideram em uma perspectiva qualitativa. Tais como: *Realizo 03 provas ao longo do semestre, 01 seminário temático e trabalhos extra-classe [PF1]; Utilizo vários processos. No decorrer das aulas, tenho um “mapa de posicionamentos”, no qual o professor anota os posicionamentos dados pelo aluno em relação a um conteúdo específico. Além disso, há as “rodas de discussão”, nas quais um grupo de alunos apresenta e discute assuntos específicos com o professor e, depois, com a turma. Há, também, provas escritas e trabalhos escritos variados; Fico preocupada com o seu*

desempenho e procuro dar mais atenção. Sempre passo um outro instrumento de avaliação após outras aulas ou discussões sobre o mesmo assunto. A idéia é que ele aprenda e modifique o seu desempenho ruim [PF2].

Quanto às pontuações feitas pelos técnicos e coordenador trazem a evidência de um trabalho objetivando resultados no processo avaliativo e ressaltam, ainda, a excelência de uma proposta conjunta. Os instrumentos utilizados nesse processo são os mais diversificados possíveis, mas com “propostas elaboradas” e com a finalidade de retratar a situação do aluno, dando assim um caráter contínuo e articulado à avaliação. É significativo perceber como as estratégias e os instrumentos de avaliação são vistos não apenas como parâmetros para o reajuste metodológico – “a necessidade de uma nova metodologia” –, mas também como um modo de desenvolver atitudes – o princípio da responsabilidade reaparece, junto a outros, como o da criatividade, da participação.

Assim, os instrumentos de avaliação parecem se constituir no jogo entre as necessidades de cunho mais curricular – daí que entram em um certo planejamento – e as finalidades mais gerais do Projeto – aquelas relativas à formação do homem integral, tal como exposto na proposta, são aqui evidenciados: *A coordenação e os professores discutem em reuniões sobre o processo avaliativo. Existem reuniões com os professores do Projeto. Aplicações de pré-testes [T1]; Elaboração do simulado. Participam desses momentos os professores, alunos e a equipe da coordenação; Durante o Projeto é oportunizado um encontro para os alunos conhecerem as áreas da UFPA e então verificar a opção de escolher para prestar o vestibular [CP].*

Nessas ocorrências evidenciadas por professores e técnico investigados aparecem efetivações de práticas avaliativas fundamentadas nos “princípios de integração, respeito às individualidades e a autovalorização do aluno” (Luckesi, 2000, p. 11).

Mas, contrariamente a essas afirmações do fazer pedagógico voltado para o investimento de qualidade no ensino e na aprendizagem desenvolvidos no Projeto, aparecem queixas registradas no anexo 4 (Registros das observações e conversas informais da pesquisa) que, tanto os alunos quanto os professores, denunciam a não existência de uma prática que corresponda ao saber teórico dos investigados, aqui transcritas: *Eu só penso que os professores tinham que ter mais tempo para preparar os nossos materiais; Precisamos capacitar mais os alunos, para isso o Projeto tem que investir mais na qualidade do material didático e no trabalho integrado dos professores/estagiários; Desse jeito, não dá para competir com os candidatos dos cursos de vestibular pagos; Temos que ter avaliações no modelo das provas do Vestibular; A coordenação do Projeto tem que olhar mais para nós e com mais atenção.*

3 Participação dos segmentos

O caráter comunitário da aprendizagem é de fundamental importância para todos os que fazem parte de uma comunidade escolar. A participação, ou melhor, a interação entre os membros de uma instituição educativa aparece como fator de crescimento mútuo, de responsabilidade social e de ajuda efetiva no processo de construção do conhecimento, como bem evidencia Dias Sobrinho (1997, p. 96): “É tarefa coletiva e não a apropriação privada de um conhecimento”.

Observando aqui as respostas dos professores da instituição formadora, são evidenciadas as afirmativas de que não existem momentos de discussão sobre avaliação de

ensino e de aprendizagem. Percebe-se, assim, que o formando não é conduzido a um aprendizado de participação e integração no fazer educativo. As falas dos professores formadores são produzidas assim: *Não há esses momentos. O que há é uma reunião mensal no chamado “Conselho” da Faculdade. O Instituto de Letras (ILC) tem 3 Faculdades – a Faculdade de Letras (FALE), a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e a Faculdade de Comunicação (FACOM); Faço parte da FALE. Pois bem, cada Faculdade tem um Conselho, uma reunião mensal. Mas não se discutem questões pedagógicas nessas reuniões. Geralmente são discutidas questões de liberação de carga-horária para pesquisa, banca de concurso e outros, ou seja, questões burocráticas [PF2].*

No pronunciamento do coordenador e dos técnicos do Projeto é evidenciada a concepção de que a relação de participação também é de funcionamento somente burocrático, visto que esses sujeitos afirmam existir realizações de propostas de avaliação de ensino e de aprendizagem e nas suas falas encontram-se somente evidências no tratamento de assuntos de funcionamento administrativo e deliberativo, como se pode constatar nos seguintes trechos: *Sim, na coordenação da elaboração das questões do simulado; na orientação e fiscalização dos atores envolvidos neste processo, como professores, alunos e coordenação de área; sim, reuniões realizadas mensalmente, com os chefes de turmas e a coordenação do Projeto [CP]; Colocando em prática as decisões sobre as avaliações discutidas pela coordenação e professores; sim, participo da execução das propostas definidas pela coordenação e professores [T2].*

Do mesmo modo, quando se investiga os professores estagiários, ao serem inquiridos como acontece a participação do coordenador do Projeto no processo de avaliação de ensino e de aprendizagem e, ainda, se existe uma orientação para a efetivação dessa avaliação, os

pronunciamentos evidenciados configuram-se somente no cumprimento de regras e procedimentos : *Constantemente são realizadas reuniões com os professores do projeto, para discutir os conteúdos do programa, a assiduidade, revisões para o vestibular e outros [PE1]; O coordenador assume a responsabilidade de atender alunos e professores, integrando um ao outro para que haja crescimento mútuo e principalmente do Projeto [PE2].*

E mais, os mesmos professores respondentes declaram não terem lido a proposta do Projeto Vestibular Solidário, tendo sido informados dos objetivos e justificativas assim: *No início do projeto, este ano, foi realizado um grande evento no auditório central que contava com a participação de alunos, professores e coordenadores, em que estes explicavam sobre o projeto [PE1]; O próprio coordenador me deixou a par de tudo no nosso primeiro encontro [PE2].*

Aí se confirma o sentimento expresso por parte dos alunos investigados que dizem não se sentir “com direito de participação”: *Não somos consultados para falarmos sobre o funcionamento do Projeto; Não temos direito a participação; Somos deliberados a cumprir.* E aí aparece a não integração dos sujeitos das ações, pois embora outra parte dos alunos inquiridos reconheça que participar do Projeto Vestibular Solidário lhes conduz à **possibilidade de voltar a estudar**, identifica-se que essa participação não se torna efetiva na construção do conhecimento.

E mais, os vestibulandos fazem mais denúncias afirmando não se configurar no Projeto a estruturação e execução de propostas de ensino e aprendizagem que contemplem os objetivos propostos pelo Projeto. *Esse Programa pode nos ajudar muito, só precisa ser mantido com mais qualidade e atenção de todos; Já deveríamos ter realizado outros simulados, a proposta do Projeto é que aconteça um simulado a cada bimestre; Estamos realizando este, porque foi a professora de Língua Portuguesa da nossa turma que elaborou;*

Os simulados deveriam ser elaborados por uma equipe de professores; Ainda temos sorte que a nossa professora se preocupa conosco; Com mais simulados poderíamos exercitar mais.

2.4 Avaliação reflexiva e inclusiva

Os diversos mecanismos usados para garantir a auto-valorização e inclusão dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem visam garantir a “liberdade de expressão e a valorização das várias manifestações desses alunos, colocando-os como centro do processo educacional” (Sant’Anna, 2002, p. 32).

Retomando aqui um dos objetivos deste estudo que era investigar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva dos alunos, uma das questões colocadas aos ensinantes foi: “Você acha que a sua forma de avaliação de ensino e aprendizagem contribui para que o aluno seja um sujeito crítico e reflexivo?” Frente a esta questão os professores se manifestaram assim: *Sim, porque utiliza o método de discussão nas avaliações. A defesa de posicionamentos está sempre presente nas avaliações, inclusive no TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), no qual o aluno tem que “defender” um trabalho desenvolvido, que inclui pesquisa [PF2]; Sim, pois verifico que a partir de algumas produções textuais e até mesmo a partir de debates, eles se posicionam a favor ou contra, explicitando o porquê da decisão tomada, ou seja, a todo momento eles me dão respostas responsivas ativas [PE1]; Sim, porque a forma com que avaliamos o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, não só abrange a linguagem técnica gramatical, mas muito mais o poder do discurso na vida de cada um [PE2].*

As afirmações dos professores estagiários trazem ecos das aprendizagens constituídas na sua formação, principalmente quando fazem a evidência ao uso do poder do discurso como práticas avaliativas, visto que o “discurso é espaço de materialização das formações ideológicas, sendo por elas determinado. Nesse sentido pode ser visto como uma abstração, porque corresponde à “voz” de um grupo social” (Drudi, 2009, p. 108).

Diversos alunos investigados confirmam essa abstração evidenciada pelo autor, quando parte significativa das unidades de registro expressas por estes indicam que a forma de avaliação de aprendizagem no ensino da língua portuguesa lhes trouxe uma **melhor compreensão da realidade; melhor senso crítico e mais possibilidades de enfrentamento da vida.**

Para clarificar as afirmações dos vestibulandos, continua-se utilizando aqui os pressupostos de Drudi (2009) considerando que o papel do docente como mediador é constitutivo da sua atuação pedagógica, na medida em que o professor é quem modela ou dá parâmetros e referências para os alunos. É por meio da mediação que o professor trabalha com o aluno para que ele consiga alcançar seus objetivos. É por meio da mediação que o professor poderá problematizar a sala de aula, colocando para os alunos questões a serem pensadas e solucionadas (*problem-solving*). É através da mediação exercida pelo professor que os alunos aprendem a interagir e, mais, buscar as diversas fontes de informações para a resolução dos seus problemas, pois “a mediação do professor é um dos fatores principais para determinar a qualidade da interação e da aprendizagem” (Drudi, 2009, p. 108).

Enfim, é importante sempre manter uma relação dialética entre a teoria e prática, pela qual o educador, não isoladamente, analisa os diversos aspectos que envolvem suas práticas educativas. Esta postura não deve ser somente do educador, mas de todos os agentes

envolvidos no processo, com o intuito de desenvolver uma educação mais ampla e democrática, preocupada com a formação de cidadãos.

Mas nas respostas dos técnicos e do coordenador do Projeto identifica-se a real ausência desses profissionais na participação das práticas educativas, quando se manifestam atribuindo a total responsabilidade do processo avaliativo aos professores: *Sim, porque os exercícios elaborados pelos professores são contextualizados e discutidos em sala [T1]; Todas as atividades desenvolvidas pelos professores tentam levar aos alunos uma proposta de contextualização [T2]; Sim, é possível o aluno identificar quais são as disciplinas que estão com alguma dificuldade [CP].*

Sabe-se que a avaliação numa perspectiva transformadora é aquela em que os seus resultados se constituem a partir de um diagnóstico e que, dessa diagnose, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados. Aqui entram dois aspectos centrais do processo avaliativo, estratégias e instrumentos os quais dependem da ação de toda comunidade escolar. Segundo Hoffmann (2008, p. 85), “a definição desses aspectos integra-se a uma dinâmica de cooperação na instituição educativa, em que a participação de toda a comunidade escolar é ponto-chave para uma concepção mediadora de avaliação”.

2.5 Qualidade da formação

Percebe-se que o processo avaliativo exige, portanto, flexibilidade e abertura para aceitação da diversidade de personalidades, de pontos de vista. Em outros termos, os membros de uma comunidade educativa elaboram suas aprendizagens tendo como ponto de partida o seu conhecimento prévio, a ele integrando, significativamente, novas informações, ampliando conceitos, processo permeado por uma “interação constante com os seus pares, na articulação

de pontos de vista, de dúvidas, de questionamentos, em processo lento de assimilação, com erros e acertos, com avanços e retrocessos” (Hoffmann, 2008, p. 56).

Nesse sentido, os agentes educativos, embasados em teorias, na formação continuada e em freqüentes debates, devem primar pela construção e reconstrução de suas próprias visões de mundo, em uma dinâmica em que a concepção, a execução e o redimensionamento das propostas avaliativas devem ser acompanhadas por todos, não havendo, portanto, dissociação entre quem concebe, quem executa e quem redimensiona o fazer educativo.

Na tentativa dessa **qualidade da formação**, os Professores Estagiários do Projeto informaram que participavam de eventos extra-curriculares oferecidos pela universidade onde estavam em formação, ou em outra instituição de ensino, afirmaram buscar frequentemente esses investimentos nas diversas abordagens e se pronunciam assim: *Sim, um dos mais recentes foi: Abordagem de língua e ensino, gêneros textuais, análise do discurso, literatura e ensino, estudos a cerca de autores paraenses [PE1]; A questão étnica racial e o ensino nas escolas públicas, AIDS e o direito de ser cidadão [PE2].*

Também em uma demonstração consciente de que a formação continuada é devidamente importante para as relações de integração significativas, novas informações e ampliação de conceitos, o coordenador e técnicos do Projeto evidenciam continuar em busca de atualização de conhecimentos participando de diversos cursos, tais como: *Trabalhar com portadores de necessidades especiais [CP]; Finalização da minha produção de Mestrado em Gestão[CP]; Elaboração de projetos, recursos humanos e planejamento de ensino [T2]. Elaboração de projetos; oratória; recursos humanos [T1].*

Já os professores formadores, buscando clarificar que a classificação, entre excelente, bom e regular, quanto ao preparo que os alunos do curso de Letras da UFPA levam para a vida

profissional, e se manifestaram assim: *Bom. Normalmente, os alunos de letras entram no Curso com uma formação bem lacunar. Entretanto percebe-se claramente um progresso no aluno. O aluno só não sai um profissional excelente, por conta da infra-estrutura do Curso[PF1]; Regular - Em Letras, seria mais conveniente trabalhar mais na linha enunciativa, ou de Análise do Discurso, pois a atualidade pede isso, entretanto há muitos professores (a maioria) que valoriza aspectos estruturais da língua. É importante dizer que mesmo considerando esses aspectos, abstratos, de língua, não relevando aspectos ideológicos, contextuais etc., os professores ainda assim incidem sobre o posicionamento dos alunos, o que os faz refletir sempre sobre o que estudam. O problema é que na maioria das vezes a reflexão é sobre questões ou conteúdos objetivos, fechados [PF2].*

Fazendo-se aqui uma incursão sobre trabalho pedagógico, sabe-se que este é fruto da reflexão dialética sobre a teoria e a prática. Esta dialética é informada pelo já vivido e pelo contato sistêmico com o que foi pensado e escrito por meio dos processos de aprendizagem. A instituição de ensino necessita, portanto, de instrumentos teóricos a partir dos quais possa estruturar sua ação pedagógica. Cabe aos educadores procurarem as melhores formas de utilizar essas informações.

Para alcançar uma transformação pedagógica, via de regra, inúmeros fatores são apontados como necessários, uns estão diretamente relacionados com os valores/objetivos da educação e da instituição e, outros, com as condições administrativas e organizacionais que ela oferece ao seu corpo docente e discente. Isso se confirma em Gadotti (2004), quando aponta que outros fatores, igualmente importantes, estão intimamente ligados ao educador, tais como: a formação e competência, valores, ideologias e compromisso, consubstanciados em sólida base teórico-metodológica, que irá apoiar e fundamentar o seu trabalho orientá-lo na sua

intencionalidade, nos desafios e nas contradições presentes no cotidiano escolar. É o que o autor evidencia aqui:

A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência do poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. a multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo. (Gadotti, 2004, p. 33)

A alusão ao fenômeno da globalização é necessária pelas conseqüências que o mesmo vem provocando em todos os aspectos da vida de cada um dos sujeitos, principalmente pela expansão desmedida das tecnologias digitais, que permite a conexão transnacional, por meio das redes de informações, dos centros econômicos e comunidades diversas como as de natureza cultural, étnica, política, científica, religiosa e outros. Do mesmo modo, trouxeram, também, o risco ainda maior da dependência dos países mais pobres e menos desenvolvidos científica e tecnologicamente, uma vez que, na competitividade, terão mais chances de êxito aqueles países que têm o domínio de conhecimentos e tecnologias de ponta e que conseguirem manter sua população preparada para o bom uso e proveito dos progressos alcançados.

Isso equivale a afirmar que a educação passa a ser o investimento mais atraente das

sociedades informatizadas. Assim, passam a prevalecer as exigências de educação continuada do cidadão, com ênfase na formação de competências múltiplas, no empreendedorismo, na solução de problemas, no trabalho em equipe de modo cooperativo e pouco hierarquizado, na flexibilidade para adaptar-se a novas funções e na capacidade de aprender a aprender para gerir e processar informações e atualizar conhecimentos e tecnologias.

Retomando aqui, quanto à forma de como os professores formadores percebem o gerenciamento e o processamento de informações e de conhecimentos efetivados pelos formandos da UFPA no curso de Letras, no seu processo de ensino e de aprendizagem e nos resultados obtidos no fazer educativo dentro do Projeto Vestibular Solidário, obteve-se este posicionamento quanto à aprovação de alunos no Processo Seletivo Seriado (PSS): *Considerando que o PSS trabalha com uma prova que suscita reflexão, uma possibilidade é que os estagiários tenham visto muita gramática teórica, em um ensino mais estruturalista de língua, na UFPA, e, sendo assim, não têm preparo para lidar com conteúdos que suscitam uma percepção mais ampla, que considera contexto e o “outro” no processo argumentativo de linguagem. Provavelmente, o que os estagiários tentam é reproduzir os ensinamentos da graduação, mas o ensino de graduação da UFPA, no geral, não prepara para a realização de tarefas tais quais as questões do PSS. E quem elabora as questões do PSS? Alguns poucos professores que trabalham na linha enunciativa, mais ampla, de linguagem [PF2].*

Se tem consciência e conhecimento que o modo como uma proposta de avaliação é construída deve permitir condições necessárias para interrogar, explicitar o sentido da prática pedagógica e apontar as mudanças, quando necessário. E, ainda, que a busca de alternativas, de espaços para que a teoria assumida se concretize na prática se dará sobretudo por meio de

um movimento contínuo de ação e reflexão, de um esforço coletivo e de busca de coerência entre princípios, metas e resultados.

Nesse processo, conforme indica Luckesi (1999), os professores devem estar sempre disponíveis para rever seus papéis e para abrir mão do uso autoritário e burocrático da avaliação, alterando não apenas a forma da avaliação, mas suas concepções acerca do significado da mesma no processo educativo. Por outro lado, cabe à instituição educativa criar oportunidades para a discussão ampla dessas questões e para a formação em serviço. Isso significa dedicar tempo para que os professores possam refletir, junto com seus colegas, sobre as transformações necessárias e desejáveis de sua prática e sobre questões fundamentais da ação pedagógica relativas à forma como o aluno aprende e à forma como o professor deve ensinar.

Nessa direção, a instituição escolar como um todo deverá estar sempre disposta a investir na formação de uma nova mentalidade por parte de toda a comunidade educativa, investindo sempre na conscientização de que a transformação de atitudes frente à avaliação demanda mudanças profundas, que transcendem o espaço da sala de aula e mesmo os muros da escola.

Mediante os resultados obtidos junto aos sujeitos investigados neste estudo, identifica-se que as práticas pedagógicas do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa do Projeto Vestibular Solidário não conseguiram aparentemente se sustentar em alguns dos elementos fundamentais da ação educativa, tais como, a postura multidisciplinar, a dimensão psicopedagógica, a postura cooperativa e o privilégio à compreensão.

Se sustentados em ações de “postura multidisciplinar” deveriam integrar conhecimentos de diversas áreas em seu processo de construção e ação no ensino e aprendizagem,

contemplando assim os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos vestibulandos em seu processo de aprender. Contemplar essa proposta implicaria em abrir caminhos para que os sujeitos da ação educativa tomassem sua própria ação como objeto de observação, fazendo um trabalho sobre si mesmo, tentando compreender constantemente sua maneira de pensar e agir nesse processo.

Com base nessas considerações, pode-se afirmar que essas práticas educativas construídas no Projeto “Vestibular Solidário” também não alcançaram uma constitutiva “dimensão psicopedagógica”. Dimensão essa que permitiria que a maioria dos sujeitos da ação educativa pudessem compreender que a avaliação do ensino e da aprendizagem não se restringe apenas em atividades racionais, mas também na mudança de atitudes pessoais, na abertura para avaliar as próprias ações e para avaliar-se.

O terceiro elemento evidenciado nas percepções dos sujeitos refere-se à “postura não cooperativa” dos atores da ação educativa. Nos dizeres dos sujeitos pesquisados não aparece registrada a crença na necessidade de um olhar voltado para o ambiente que deveria envolver as ações do Projeto nas relações dos sujeitos com o meio e nas interações que deveriam constituir no seu entorno. No que se refere particularmente à avaliação da aprendizagem, ela não se constituía no estabelecimento de contratos entre os sujeitos da ação educativa, pois na existência de tais contratos, baseados no diálogo e em relações de confiança, poderiam ser criados vínculos satisfatórios, aumentando assim as chances de compreensão, por todos, do processo avaliativo. Além disso, esses contratos estariam pautados em uma proposta pedagógica segundo a qual todos os segmentos inseridos deveriam ser valorizados na dinâmica das práticas educativas.

Já o quarto elemento que se evidencia nos dizeres dos alunos investigados refere-se ao “não privilégio à compreensão”. Nas respostas dos vestibulandos, esse aspecto não aparece quando da descrição das práticas de avaliação; segundo os mesmos existia uma “imposição de verdades prontas e acabadas”, o que não estimula a “compreensão e problematização constante do lugar de cada um na comunidade escolar, ou seja, o reconhecimento das contribuições que cada um poderia dar ao processo de construção da avaliação escolar” (Hoffmann, 2003).

Conclui-se então que, para complementar todos esses elementos no processo educativo, é necessário não só o estabelecimento de uma estruturação teórica do processo de ensino e aprendizagem mas, também, a consciência crítica e responsável de todos sobre o cotidiano escolar.

Capítulo V

CONCLUSÕES

1. Síntese do estudo

O objetivo geral deste estudo foi investigar como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e aprendizagem de língua materna, dentro do “Projeto Vestibular Solidário” do CEFET-PA (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará) e sua importância para a construção de uma avaliação inclusiva, fundamental para a inserção social e que foi operacionalizado através de quatro objetivos específicos: identificar que concepções de avaliação orientam a prática avaliativa em Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do Centro Federal de Educação Tecnológico do Pará – CEFET-PA; investigar que métodos e procedimentos são utilizados nessa prática; elucidar como vem ocorrendo a participação dos segmentos do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA no processo avaliativo de ensino e aprendizagem e, mais, analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva. A esse propósito, Dias Sobrinho (1997) alerta para o caráter ético-político da avaliação educacional quando afirma:

sendo a educação um fenômeno complexo e inegavelmente social, a sua avaliação não deve se limitar se os objetivos e metas foram alcançados, mas antes deve procurar interpretar os significados desses objetivos em relação aos princípios e propósitos fundamentais de uma instituição concreta em particular. Deve levar em conta que as situações educativas são sistemas abertos de comunicação, portanto são evolutivos, cambiantes, portadores de indefinidas possibilidades formativas, e não podem caber em esquemas

rígidos de instrumentos técnicos supostamente isentos de valores e receosos de contaminações subjetivas. (Dias Sobrinho,1997, p. 68)

Iniciou-se este estudo, em um primeiro momento, efetivando uma abordagem sobre a Língua Portuguesa, onde foram contempladas reflexões teóricas sobre a concepção enunciativa de linguagem – aspectos pontuais, a composição do enunciado, a construção da expressividade, o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos Parâmetros Curriculares – sua função, natureza e caracterização. Contemplou-se ainda reflexões sobre a praxis pedagógica do professor e como aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola.

A avaliação aparece como preocupação para as pesquisas em educação exatamente quando se considera que ela se constitui, em geral, no cotidiano da prática escolar, em elemento de legitimação da atividade do professor e em índice de decisões que afetam a vida do aluno. No Brasil, vários estudos, desde a década de 70, foram realizados com o objetivo de evidenciar a natureza política das decisões que um determinado tipo de avaliação permite tomar. Tais estudos apontam para o fato de a avaliação refletir, no interior da escola, um processo discriminatório, que costuma excluir aqueles que já são socialmente discriminados na medida em que acaba sendo um instrumento de legitimação da seletividade da educação, conferindo ao ensino um papel subsidiário do fracasso do aluno. Assim, historicamente, a prática escolar concebeu um processo avaliativo perverso, sem compromisso com a equidade da educação e com o desenvolvimento do ensino diferenciado. A avaliação passa a ser utilizada, nesse contexto, fundamentalmente para aprovar e reprovar alunos. Assim, a decisão pedagógica que a avaliação poderia subsidiar, quanto ao que a escola poderia e deveria fazer para garantir ensino de qualidade, foi e continua sendo subtraída do processo escolar.

A perspectiva aqui defendida aponta para a necessidade de reconhecer a complexidade do ato de avaliar, tendo em vista o seu caráter relativo, intencional e valorativo. As críticas no percurso histórico de reflexão sobre avaliação têm requerido que sejam estabelecidas determinadas diretrizes que orientem o processo de avaliação da aprendizagem em diferentes sistemas de ensino, tais como os seguintes:

- A avaliação de aprendizagem deve ser desenvolvida a partir da proposta da escola e do perfil de aluno que se pretende formar. Assim, a revisão de um processo de avaliação de aprendizagem passa necessariamente por repensar a proposta da escola;
- A avaliação de aprendizagem tem como função identificar, verificar o alcance dos objetivos, diagnosticando, portanto, as dificuldades, os problemas que possam estar impedindo o aluno de adquirir as aprendizagens propostas;
- As dificuldades do aluno identificadas pela avaliação de aprendizagem não devem resultar em motivos de discriminação que impeçam o seu progresso educacional;
- O aluno deve ser visto como um todo, o que pressupõe levar em conta não apenas o aspecto cognitivo;
- A avaliação da aprendizagem deve pressupor que o aluno demonstre (exiba, expresse) o que aprendeu, e que o professor crie situações que permitam a ele expressar suas aprendizagens;
- A avaliação da aprendizagem pode ser entendida como diagnóstico tanto da aprendizagem do aluno como do ensino oferecido pela escola. O fracasso do aluno é o fracasso do planejamento e da prática educativa;
- A avaliação da aprendizagem deve ser desenvolvida de forma contínua, mais formativa que somativa, visando corrigir dificuldades do aluno e do ensino durante a formação.

Para que a avaliação da aprendizagem supere seu caráter tão-somente discriminatório, politicamente orientado no sentido de excluir alunos de nível socioeconômico mais baixo, é preciso fazê-la recuperar sua dimensão pedagógica, comprometê-la com a construção de resultados e com a rearticulação do ensino com os objetivos do ensino.

Frente às diferentes concepções teóricas que podem embasar a prática da avaliação, fez-se evidências que é também sobre tais concepções que se fundamentam determinados modos de conceber os princípios, as funções e os instrumentos da prática avaliativa escolar. Os princípios, as funções e os instrumentos mencionados neste estudo são constitutivos das concepções de avaliação que se apresentou, especialmente no que se refere à concepção mediadora e à concepção formativa e contínua da avaliação. Com efeito, foram essas concepções, a avaliação na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, ainda, toda uma estruturação metodológica, que nortearam as reflexões desenvolvidas neste estudo.

Com base neste quadro conceptual, o estudo das práticas de avaliação ocorridas no Projeto Vestibular Solidário tornou-se uma possibilidade de identificar se os objetivos propostos pelo Programa estavam oportunizando aos sujeitos do ensino e da aprendizagem uma construção e reconstrução do seu próprio conhecimento, dentro de um fazer onde estivessem ocorrendo mudanças significativas de concepções, princípios, instrumentos, critérios e posicionamentos. E que, no decorrer dessa construção se percebesse se as ações de ensino e da própria avaliação, não aconteciam apenas sob o controle dos conhecimentos técnicos e didáticos, mas que nessa relação com os saberes, o erro, a incerteza, a diversidade de pontos de vista estivessem presentes, mobilizando não só a lógica das ações mas também as histórias, as relações, os gostos e os afetos das pessoas envolvidas.

Em seu conjunto, as percepções dos sujeitos do Projeto apontam para a falta de práticas avaliativas adequadas, tendo em conta que a avaliação deve se constituir no cotidiano escolar, como um processo contínuo, dinâmico, investigativo e reflexivo. Em seus dizeres, o que pareceu de mais significativo foi o fato de as finalidades da avaliação da aprendizagem dos alunos não estarem fundamentadas nos princípios da interação e cooperação. A participação ativa de todos e o respeito às individualidades não apareceram como pontos fundamentais nas ações dos integrantes da proposta. Na interação que não se estabeleceu, a não reciprocidade de relação de parceiros em convivência não permitiu o estabelecimento de outros modos de interação no Projeto. Dentro dessa falta de dinâmica educativa, as atividades de avaliação desenvolvidas no Projeto deixaram de valorizar as habilidades dos sujeitos em aprendizagem, não se estabelecendo, assim, a constante finalidade de incentivar as manifestações dessas habilidades.

Vivenciar um processo contínuo de avaliação da aprendizagem numa perspectiva transformadora não parece ter sido o grande desafio das práticas vivenciadas no Projeto Vestibular Solidário, pois as propostas em uma perspectiva transformadora, têm como objetivo que os resultados da avaliação devam se constituir em diagnósticos, para que, a partir deles, sejam tomadas as decisões sobre o que é necessário ser realizado na superação dos problemas detectados.

Nessa direção, tal como aparecem nos indicadores apontados pelos alunos inquiridos quando se manifestam sobre as formas de participação dos segmentos, eles denunciam que os componentes do Projeto não se integravam. E assim, não atuavam utilizando as estratégias e os instrumentos de avaliação que deveriam ser objeto de discussão e de (re)elaboração constante. E mais, as ações pedagógicas realizadas no Projeto não eram pensadas, repensadas

e organizadas por todos os seus segmentos, para então serem desenvolvidas e, posteriormente, rediscutidas em reuniões pedagógicas e em outros fóruns de debate com vistas à tomada de decisões futuras.

No encaminhamento de ações educativas, os parceiros envolvidos no processo não demonstraram atuar com interação entre si e os membros constituídos na organização do Projeto Vestibular Solidário, pois se assim ocorresse estariam cumprindo o objetivo geral da proposta em ação, e seria, ainda, um grande fator de crescimento mútuo, de responsabilidade social e de ajuda efetiva no processo de construção do conhecimento. Com base nesse saber teórico e prático, os integrantes da proposta educativa da qual se teve a possibilidade de investigar, não manifestaram a percepção de que “a aprendizagem escolar é tarefa coletiva e não apropriação privada do conhecimento” (Dias Sobrinho, 2003, p. 93).

Vale assinalar que não foi pretensão desta pesquisadora, ao longo deste estudo, registrar uma proposta de avaliação por meio de um olhar salvacionista, como se, por si só, a avaliação pudesse resolver todos os problemas do ensino e da aprendizagem. Buscou-se, pelo contrário, registrar uma proposta de avaliação que tinha objetivos “reparadores” e “inclusivos”, com todas as possibilidades de funcionar com êxito pois estava integrado a um processo maior, em que outros elementos, inclusive curriculares, estavam contemplados. Pensar na avaliação da aprendizagem é necessariamente pensar o processo como um todo e, nessa direção, se vê o currículo como o componente integrador e a valorização da subjetividade como parte construtiva do vínculo e das diferentes formas de organização social.

Sabe-se que o currículo traduz e reproduz a forma subjetiva da cultura em que está inserido. Diz respeito à possibilidade de representar a totalidade do ser humano, da sua

sociedade e cultura. Assim, o currículo vai além da estruturação das disciplinas. Em uma visão psicopedagógica, o currículo pode ser um aspecto facilitador da aprendizagem, instrumento de inserção na cultura e canal para o conhecimento. A inserção no mundo dos bens culturais, por meio da organização curricular, associada a uma metodologia adequada, torna-se um corpo dinâmico cujo objetivo é a aprendizagem, concebida como relação consciente, não passiva, com objetivos claros que provoca uma alteração, uma modificação nos aprendizes. Nesse sentido de busca por uma melhor qualidade da educação, torna-se necessário rever todos os possíveis abismos existentes, os decorrentes de condições familiares, sociais, financeiras, tecnológicas, e, sobretudo, as representações dos educadores para o ensinar e o aprender.

O fato de não haver um posicionamento efetivo dos profissionais frente à questão vem mais uma vez demonstrar que assumir posturas mais ativas e, conseqüentemente, construtoras para a mudança desta realidade (exclusão de inúmeros alunos) exige um sentido subjetivo diferenciado, não mais embasados em pontuações e comparações de competências ou discriminações entre alunos.

Trata-se aqui de mudanças que busquem resgatar os sujeitos e, necessariamente, suas representações sociais, suas singularidades, seus significados e significações próprias, mas que exigem fundamentalmente novos direcionamentos das práticas educacionais enraizadas há muito em nosso sistema educacional. Assim, a mudança de paradigma vivenciado nas instituições escolares, alavancada com a proposta educacional inclusiva, com a reconstrução da educação e do processo educativo, viria a impulsionar o trajeto e a reconstrução social, com a reconsideração dos sujeitos, acima de tudo com a concepção de sujeitos construtores e singulares no desenvolvimento de suas relações sociais, entre elas suas relações educacionais.

De ressaltar ainda o exercício de registrar e analisar as práticas educativas, que como profissional da área se defende veemente e principalmente vive-se. Foi detectar que o Projeto Vestibular Solidario continha implícito nos seus objetivos duas grandes propostas: a recuperação reparadora dos alunos oriundos da rede pública de ensino e a (inclusão), o ingresso desses alunos nos Cursos Superiores. Cada indivíduo, como sujeito social, deve ter novas possibilidades de reestruturação do seu aprender, visto ser imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou referenciar sua formação técnica.

Registrar também os elementos de elaboração de novas práticas como substrato para se pensar políticas educativas, e mais, pelo fato de que esse exercício pode compor, junto a muitos outros, a cena complexa das práticas que se operam no micro-cosmo da realidade escolar, ainda bastante desconhecida e, muitas vezes, desconsiderada por pesquisas que se voltam para questões educacionais de cunho mais macroestrutural.

Crê-se, assim, que as pesquisas que registram as práticas escolares cotidianas são muito significativas como subsídio aos estudos em educação. Muitos podem achar inútil ou pouco significativo o investimento no particular, nos estudos de microrealidades, mas acredita-se que seja a partir desses estudos, desse olhar para o particular, que se pode compreender o que é o fazer educativo e propor alternativas inovadoras para o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, o exercício de discutir a questão da avaliação da aprendizagem pelo recurso das falas dos sujeitos inquiridos do Projeto Vestibular Solidário foi bastante significativo para este estudo e pensa-se que pode ser ponto de partida para muitos outros estudos em educação.

Tem-se também a clareza de que este estudo não esgotou todas as possibilidades de se perceber a avaliação da aprendizagem e de que outros aspectos ainda podem ser considerados

em estudos futuros: um maior refinamento no modo de olhar os dados, a abordagem de outros aspectos, a percepção de outros sujeitos com outros critérios de interpretação, a análise de outros contextos socioculturais. Trata-se de tarefas para a continuidade do estudo, apenas provisoriamente, encerrado.

2. Limites da investigação

Este estudo teve como objeto investigar o processo avaliativo do ensino e aprendizagem de língua materna dentro do “Projeto Vestibular Solidário” e ainda a sua importância para a construção de uma avaliação inclusiva, fundamental para a inserção social. Teve pela sua própria natureza algumas limitações, por ser um tema de grande complexidade, tanto para os estudiosos quanto para os que tentam vivenciar novas práticas, mas que vão de encontro com modelos enraizados no dia a dia das escolas e na tradição brasileira.

Neste caso há de se considerar que a efetivação de um currículo pensado coletivamente, encontra dificuldades por parte de quem executa, por limitações de tempo e de recursos técnicos, de compreensão da própria disciplina que trabalha no que concerne à articulação com as outras ciências e na relação desta com as atividades dos cidadãos e também conceitualmente para o desenvolvimento de princípios e atitudes cidadãs assim como das metodologias utilizadas para o alcance dos objetivos.

3.Considerações finais

Se a avaliação da aprendizagem inicia a sua trajetória tendo como única tarefa comprovar o grau em que os objetivos educacionais foram alcançados, evoluindo até se constituir em um processo destinado a verificar como o conhecimento é produzido e como modifica a compreensão de mundo do indivíduo e a sua forma de inserção neste mundo, os dispositivos legais que orientam essa prática também evoluíram de uma visão da avaliação como mero instrumento de reprovação e disciplinamento para a sua concepção como recurso para orientar a progressão ou a recuperação dos educandos.

Entretanto, é necessário lembrar que nem os avanços conceituais efetivados pelos estudiosos da educação, nem o reconhecimento de alguns desses avanços pelos legisladores e sua incorporação na legislação foram capazes de determinar o exercício cotidiano, pelos profissionais da educação, de uma prática avaliativa em perfeita sintonia com o pensamento moderno nessa área. A avaliação, no contexto atual, utilizada mais como instrumento de classificação e seleção do que como ferramenta de diagnóstico, ainda vem sendo entendida como julgamento, como ação distinta da ação pedagógica, como ação sobre a ação pedagógica. A verdadeira reforma cultural no cenário da educação nacional e, em especial, na avaliação do rendimento escolar ainda não se instalou nas salas de aula brasileiras.

A prática da avaliação concebida como medida ou julgamento não favorece o desenvolvimento do educando, pois se encerra na atribuição de uma determinada nota, menção ou conceito; esta prática vem gerando, segundo Hoffmann (2008), “uma dicotomia entre avaliação e educação, processos que deveriam ser indissociáveis”. “É preciso, pois, que a concepção da avaliação como negociação – cuja pertinência vem sendo demonstrada pelos

estudiosos da área – saia do discurso teórico, se imponha na prática cotidiana dos educadores” (p. 89).

Vasconcellos (1998) observa que a prática avaliativa desenvolvida no Brasil – classificatória e excludente – reflete uma sociedade também excludente e desigual. Segundo o autor, a superação dessa forma de avaliação impõe não apenas a construção de uma nova concepção, mas a desconstrução de uma já enraizada. Para tanto, faz-se necessário redirecionar a avaliação e alterar sua forma e conteúdo, construindo um novo vínculo pedagógico e operando uma mudança institucional. Essa desconstrução, proposta por Vasconcellos, deverá ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo, pois antes de se fazer a opção por esta ou aquela corrente pedagógica, por este ou aquele discurso teórico que dará sustentação a uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, é necessário se ter consciência da educação que se quer construir.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Almeida, G. P. (2007). *Transposição didática*. São Paulo: Cortez.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, N. M. (1994). *Gramática metódica da língua portuguesa* (39ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Almeida, M. L. P. (1996). *Como elaborar monografias*. Belém: CEJUP.
- Alves A. J. (1993). *Paradigmas da pesquisa em educação: uma avaliação dos desenvolvimentos recentes*. ANPED: Mimeo.
- Alves, F. (2005). *Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Alves, R. (1981). *Conversando com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.
- Alves, R. (1992). *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola.
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética.
- Alves, R. (2006). *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e seus regras*. São Paulo: Ars Poética.
- Antunes, C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (Fascículo 11, 3ª ed.). Petrópolis Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Aranha, M. L. A. e Martins, M. H. P. (1995). *Filosofando: introdução a filosofia* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Aranha, M. L. A. (1996). *Filosofia da educação* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful Verbal Learning* (1ª ed.). USA: Editora Verbal.

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1980). *Psicología educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2ª ed.). (M. E. Pereira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (Volochinov). (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1999). *A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Bakhtin, M. (2004). *O cronotopo no romance* (ensaio sobre poética histórica). Questões de Literatura e Estética. São Paulo: Editora Hucitec.
- Barbier, R. A. (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, – (Tradução de Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro).
- Barthes, R. (1978). *A aula*. São Paulo: Cultrix.
- Barthes, R. (1981). *Fragments de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bernstein, R. J. (1976) *The restructuring of social and political theory*. New York, Harcourt: Brace and Jovanovich.
- Bezerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. In Dionisio, A. P. e Hoffnagel, J. C. (Org.). São Paulo, SP: Cortez.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bloom, B. S., Englehart M. D., E. J. Frust., Hill, W. H., & Krathwohl, D. (1956). *Taxionomia de objetivos educacionais – dominio cognitivo*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Globo S. A.
- Bloom, B. S., Hanstings, J. T., & Madaus, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

- Bloom, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bonniol, J. J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação*. Textos Fundamentais com Comentários; (Tradução C. Schiling). Porto Alegre: Editora.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Boring, E. G. (1957). *A history of experimental psychology*. New York: Appletton-Century Crofts.
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (1982). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico* (2ª ed.). (F. Tomaz, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo* (3ª ed.). (M. S. Soares, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Boyd, C. O. (1993). *Nursing research: A qualitative perspective*. New York: National League for Nursing.
- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brito, M. R. (1984). *Uma análise fenomenológica da avaliação*. (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Bueno, F. da S. (1986). *Dicionário escolar da Língua Portuguesa* (11ª ed.). Rio de Janeiro: FAE.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Burns, N., & Grov, S. (1993). *The practice of nursing research*. Philadelphia: Saunders.
- Brugger, W. (1962). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Ed. Herder.

- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Cabral, A. (1971). *Dicionário de psicologia e psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura.
- Cabral, L. S. (1973). *Introdução à lingüística*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Cagliari, L. C. (1984). A formação do professor alfabetizador: Considerações a respeito do ensino de Português. *Seminário multidisciplinar de alfabetização*. Brasília: INEP.
- Cagliari, L. C. (1996). *Alfabetização e lingüística* (9ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Calil, R. C. (2004). *Psicoterapia de grupo de criança: Aspectos clínicos de um estudo de caso*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Estadual de Campinas: Campinas.
- Campos, M. C. (2001). A relação entre a tarefa do aluno e a avaliação. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 19 (69), 73-81.
- Campbell, D. (1982). Experiments as arguments. In E. House (ed.), *Evaluation studies in review annual*. Beverly Hills, CA, Sage.
- Carneiro, A. D. (1992). *Texto em construção: Interpretação de textos*. São Paulo: Editora Moderna.
- Carneiro, R. (2001). Educação e comunidades humanas revivificadas: Uma visão da escola socializadora no novo século. In J. Delors (Org.), *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Capra, F. (1982). *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (1999). *Gramática reflexiva: Texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual.
- Cerda Gutiérrez, H. (1993). Superar las contradicciones entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos em la investigación científica? *Opciones Pedagógicas*, 9, 54-62.
- Ceruti, M. (2006). *O vínculo e a possibilidade*. Instituto Piaget & Epistemologia e Sociedade. São Paulo: Instituto Piaget.

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Chauí, M. S. (1981). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. S. (1995). *Convite à filosofia* (3ª ed.). São Paulo: Ática.
- Chauí, M. S. (2006). *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Cherry, C. (1971). *A comunicação humana*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- Chiappini, L., (Coord. geral) & Geraldi, J. W. (Coord.). (1995). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Marca d' Água.
- Chiappini, L., Naganime, H., & Micheletti, G. (Coords.). (1995). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Marca d' Água.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Clark, K. & Holquist, C. (2004). *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cook-Gumpersz, J. (Org.). (1991). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Contandriopoulos, A. P. (1994). *Saber preparar uma pesquisa, definição, estrutura e funcionamento*. São Paulo: Hucitec.
- Cortella, M. S., & Betto, F. (2007). *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas: Papyrus.
- Cortella, M. S. (2008). *Não nascemos prontos... (provocações filosóficas)* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Costa, M. C. (1987). *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.
- Costa, M. C. (1993). *Pesquisa em educação: Concepção e ciência, paradigmas teóricos e o desafio da produção do conhecimento*. São Paulo: ANPED.
- Cronbach, L. R. (1974). *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. Los Angeles, California.
- Cunha, L. A. (1991). *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Brasília/Niterói: Cortez/FLACSO/EDUFF.
- Cunha, L. A. (1995). *Educação brasileira: projetos e disputa* (Lula & F. H. Cardoso na campanha presidencial). São Paulo: Cortez.
- Cupani, A. (1985). *Crítica do positivismo e o futuro da filosofia*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Damião, M. H. (1997). *Pré, Inter e Pós Ação – Planificação e avaliação em Pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Dascal, M. (Org.). (1981) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.
- Demo, P. (1988). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1989). *Metodologia científica em ciências sociais* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (1991). *Pesquisa: princípio científico e educativo* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (1994). *Política social, educação e cidadania*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (1995). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- Demo, P. (1996). *Avaliação sob o olhar propedêutico*. São Paulo: Papirus.
- Demo, P. (2002). *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas* (2ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Demo, P. (2004a). *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre. Editora Mediação.

- Demo, P. (2004b). *Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer*. Porto Alegre. Editora Mediação.
- Demo, P. (2004c). *Universidade, aprendizagem e avaliação: Horizontes construtivos*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Dewey, J. (1979a). *Como pensamos*. São Paulo: Nacional.
- Dewey, J. (1979b). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Diligenti, M. P. (2003). *Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Durkheim, E. (1995). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dussel, E. (2000). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Drudi, S. R. (2009). Reflexões sobre Bakhtin e Vygotsky: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 26 (79), 28-35.
- Eco, U. (1994). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (6ª ed.). (A. F. Bastos & L. Leitão, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Esteban, M. T. (2001). *O que sabe quem erra? Reflexões sobre o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP & A. Editora.
- Esteban, M. T. (Org.). (2003). *Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A. Editora.
- Estrela, A. & Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Etchegoyen, R. H. (1989). *Fundamentos e técnicas psicanalíticas* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Evers, C. W. & Walker, J. C. (1983). Knowledge, partitioned sets, and extensionality. *Journal of Philosophy o Education*, 17(2), 155-170.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1991). Knowing educational administration. Oxford, Pergamon Press.
- Fabício, N. M. (2001, Abril). Currículo, cultura e aprendizagem. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 19 (54), 22-28.
- Fazenda, I. (1989). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Feldens, M. (1983). Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação reflexões e questionamentos. *Ciência e cultura*, 10 (35), 1521 – 1526.
- Fernández, A. (1990). *A Inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (2007). *Os idiomas dos aprendentes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa . *Revista de Ciências da Educação*, 9, 87-100.
- Ferrari, A. T. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Ferreira, A. B. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa* (2ª ed.). São Paulo: Nova Fronteira.
- Ferreira, M. G. (1987). *Psicologia educacional: análise crítica*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, N. T. (1993). *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferreiro, E. (1991). *Filhos do analfabetismo: Proposta para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E., Teberosky, A., & Palácio, M. G. (1987). *Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (Org.). (1990). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Feyerabend, P. (1978). How to be a good empiricist – a plea for tolerance in matters epistemological. In: NIDDITCH, P. H. (ed.). *The philosophy of science*. Oxford University Press.
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001). *Introduction: on the compatibility between qualitative and quantitative research methods*. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01hrsg-ehm>. Acesso em: 25 de março de 2003.
- Fiorin, J. L. (2003). Polifonia textual e discursiva. In J. L. Fiorin, & D. L. Barros. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP.
- Fiorin, J. L. (2006). Interdiscursividade e intertextualidade. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in method: The rethoric of quantitative and qualitative research. *Educational Researcher*, 16 (7), 16-21.
- Fleuri, R. M. (1994). *Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Fonseca, I. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática lingüística no ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Franco, M. B. (1990). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 74. São Paulo: Papirus.
- Franco, M. B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Franco, M. B. (2003). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: C. Prado. (org). *Avaliação do rendimento escolar* (11ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2008). *How to design and evaluate research in education*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

- Freire, M. (1983). *A Paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Ideologia e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1985). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia* (36ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1988). *A teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense.
- Frye, N. (1973). *Anatomia da crítica*. São Paulo: Cultrix.
- Gadotti, M. (1990). *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Gadotti, M. (1992). *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. São Paulo: Graal.
- Gadotti, M. (2004). *Pensamento pedagógico brasileiro* (8ª ed.). São Paulo: Ática.
- Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). (2004). *Autonomia da escola – princípios e propostas. Guia da escola cidadã*. Vol. 1 (6ª ed.). Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Oxford, Polity Press, Cambridge and Blackwell.
- Gandin, D. (1995). *Planejamento como prática educativa*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, O. M. (1973). *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

- Gardner, H. (1995). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gentili, P. (1995). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Geraldi, J. W. (Org.). (1984). *O texto na sala de aula: Leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.
- Geraldi, J. W. (1990). *Linguagem e ensino*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens A. (1984). *The constitution of society*. Oxford, Polity Press: Cambridge and Blackwell.
- Giddens A. (1994). *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gnerre, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- Goergen, P. L. (1981). *Pesquisa em educação: Sua função crítica*. São Paulo: Educação & Sociedade, 3(9), 65-96.
- Goodenough, W. (1971). *Culture, language, and society*. Reading, MA, Addison Wesley.
- Golbert, C. S. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização*. Porto Alegre: Arte Médicas.
- Goldberg, M. A. (1980). *A avaliação pode ser uma arma? Educação e Avaliação*. São Paulo. Cortez.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record.
- Gonzalez Rey, F. (2001). *A pesquisa e o tema da subjetividade: Psicologia da educação*. São Paulo. Vozes.
- Gonzalez Rey, F. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito*. São Paulo: Vozes.

- Goulart, I. B. (1989). *Psicologia da educação: Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Gouveia, A. J. (1974). Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 60 (136), 495–500.
- Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gronlund, N. E. (1974). *Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem*. São Paulo: Pioneira.
- Gronlund, N. E. (1979). *Elaboração de testes para o ensino*. São Paulo: Pioneira.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Guimarães, P. M., & Martins, D. A. (2004). *Os métodos qualitativos e quantitativos: Similaridades e complementaridade*. São Paulo: Vetor.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Halliday, M. A. (1974). *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes.
- Haydt, R. C. (1997). *Avaliação do processo ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Heermann, A. (1998). *Natureza e ética: Dilemas e perspectivas educacionais* (2ª ed.). Curitiba: Ed. UFPR.
- Herrmann, F. (1987). *Quatro notas brevíssimas sobre o método psicanalítico*, 14 (25), 17-20. São Paulo: IDE.
- Hoffmann, J. (2000). *Pontos & Contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação.

- Hoffmann, J. (2002). *Avaliando redações: Da escola ao vestibular*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (20ª ed. Revisada). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2007). *Avaliação: mitos e desafios* (38ª ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2008a). *O jogo do contrário em avaliação* (4ª ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Hoffmann, J. (2008b). *Avaliar para promover: As setas do caminho* (10ª ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Horkheimer, M. (1975). Teoria tradicional e crítica. In W. Benjamin, M. Horkheimer, T. Adorno, & J. Habermas. *Textos escolhidos*. São Paulo: Coleção Os Pensadores.
- Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Hoshmand, L. T. (1989). *Alternate research paradigms a review and teaching proposal*. *The Counseling Psychologist* (17ª ed.), 3-79.
- Howe, K. P. (1985). Two dogmas of educational research. *Educational Researcher*, 14(8), 10-18.
- Howe, K. P. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis, or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Husén, T. (1988). Research paradigms in education. In J. P. Keeves (ed.). *Educational research research, methodology, and measurement: An international handbook*. Oxford, Pergamon Press. Versão modificada publicada em: *Interchange*, 19 (1), 2-13.
- Ilari, R. (1992). *A lingüística e o ensino da língua portuguesa* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Japiassu, H. F. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Japiassu, H. F. (1977). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: F. Alves.

- Kamii, C. (1987). *A criança e o número*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Kaplan, A. (1969). *A conduta na pesquisa*. São Paulo: Herder.
- Kato, M. (1995). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Keeves, J. P. (1988). The unity of educational research. *Interchange*, 19 (1), 14-30.
- Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. (Org.). (1996). *Oficina de leitura: Teoria e prática*. São Paulo: Pontes.
- Koch, I. V. (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Koch, I. V. (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (1992). *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V., & Travaglia, L. C. (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V., & Travaglia, L. C. (2003). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- Konder, L. (1981). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Kosminsky, E. (1986). Pesquisas qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e depoimentos pessoais em sociologia. *Revista Ciências e Cultura*, 38, 30-36. São Paulo.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kude, V. M. (1997). Como se faz um projeto de pesquisa qualitativa em psicologia. *Psico-Revista do Instituto de Psicologia da PUC*. 28(1). Porto Alegre.
- Kuhn, T. S. (1992). *A estrutura das revoluções científicas* (3ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Kupfer, M. C. (1995). *Freud e a educação – O mestre do impossível* (3ª ed.). São Paulo. Scipione Ltda.
- Ladriere, J. (1977). *A articulação do sentido*. São Paulo: EPU, EDUSP.

- Ladriere, J. (1978). *Filosofia e práxis científica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1991). *Fundamentos de metodologia científica* (3ª ed.). São Paulo: Atlas S. A.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas S. A.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico* (6ª ed.). São Paulo: Atlas S. A.
- Lalande, A. (1967). *Vocabulário técnico y científico de la filosofía*. Buenos Aires: Ateneo.
- Lessart, H. et al (1994), *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laplanche & Pontalis. (1996). *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Compte, M., & Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52, 31-60.
- Lerner, D. (1995, maio). *Es posible leer em la escuela?* Conferência proferida no segundo Congresso Nacional de Leitura, Bogotá.
- Lévi-Strauss, C. (1975). Aula inaugural. In A. Zalvar, (Org.), *Desenvolvendo máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Libâneo, J. C. (1989). *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (1994). Tendências pedagógicas na prática escolar. In C. Luckesi, *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Lima, E. S. (1990). *Do indivíduo e do aprender. Algumas considerações a partir da perspectiva interacionista*. Belo Horizonte: Edu.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly, Hill, CA: Sage.
- Lopes, E. (1977). *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix.

- Luckesi, C. C. (1984). *Avaliação educacional escolar: Para além do autoritarismo*. Tecnologia Educacional (Vol. 7). São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2000, fevereiro). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio Revista Pedagógica*, 4 (12), 8 – 11.
- Luckesi, C. C. (2006). *Avaliação da aprendizagem escolar* (18ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ludke, M., & André, M. D. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, EDUSP.
- Luna, S. V. (1994). O falso conflito entre tendências metodológicas. In I. Fazenda, (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Luna, S. V. (1999). *Planejamento de pesquisa: Uma introdução* (2ª ed.). São Paulo: EDUC.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. (2005). *Ensaio Pedagógicos: Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ArtMed.
- Machado, I. A. (1994). *Literatura e redação: Os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Spione.
- Machado, I. A. (1995). *O romance e a voz: A prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2003). *Research in education: A conceptual introduction*. Nova Iorque: Longman.
- Mager, R. F. (1974). *Objetivos para o ensino efetivo* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Publicações Didáticas.

- Mager, R. F. (1976). *Análise de problemas de desempenho*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Mager, R. F. (1979). *Atitudes favoráveis ao ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Marcuschi, L. & Brito, K., Gaydeczka, B., Karwoski, A. (Org.). (2006). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (2ª ed.). Versão ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martins, J. (1980). Avaliação: Seus meios e fins. *Educação e avaliação* (Vol. 1). São Paulo: Cortez.
- Martins, J. (1987). *Uma pesquisa fenomenológica da aprendizagem: Um exemplo*. Campinas, São Paulo: Cortez.
- Martins, J., & Bicudo, M. V. (1994). *A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos* (2ª ed.). São Paulo: Moraes.
- Martins, J. (2004). A pesquisa qualitativa. In I. Fazenda, *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Marx, K. (1965). *Miséria da Filosofia*. Rio de Janeiro: Leitura.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.
- Medeiros, E. B. (1982). *Provas objetivas e provas de dissertação: Metodologia do Ensino Superior*. Belém: UFPA.
- Medeiros, J. B. (1991) *Técnicas de redação*. São Paulo: Atlas.
- Melchior, M. C. (2005). *Avaliação Pedagógica: Função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Mendes, G. (1994). *O Desejo de conhecer e o conhecer do desejo: Mitos de quem ensina e de quem aprende*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational researcher*, 13(5), 20-30.

- Minayo, M. S. (1993). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (4ª ed.). São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. S. (1996). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (6ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Ministério, E. C. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério, E. C. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério, E. C. (2002). *Parâmetros curriculares nacionais: Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Ministério, E. C. (2001). *Parâmetros em ação, ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC/SEMTEC.
- Ministério, E. C. (2004). *Qualidade da educação: Uma nova leitura do desempenho de estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasília: MEC/SEMTEC.
- Ministério, E. C. (2009). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria de Educação Média e Tecnologia – Brasília: MEC/ SEMTEC.
- Ministério, E. C. (2010). Portaldoprofessor.mec.gov.br/materiais/0000013798.pdf > acessado em 02.11.10.
- Miotello, V., Nagai, E., & Covre, A.(2004). *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura mistura mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos, São Paulo. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso.
- Mizukami, M. N. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU. Moita L. (2006). *Linguística aplicada e vida contemporânea*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moraes, M. C. (2003). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

- Moreira, H. (1996). Pesquisa educacional: Reflexões sobre os paradigmas da pesquisa. In A. Finger, *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao pensamento complexo* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1994). *Ciência e consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. In D. F. Schnitman (Org.), *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade oral*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2002). *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-America.
- Nicol, E. (1965). *Los principios de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nedovic-Budic, Z. (2000). Qualitative and quantitative research: complementary methods for GI science. In *First International Conference on Geographic Information Science, 2000, Georgia*. Disponível em: <[http://www.giscience.org/GIScience2000/papers/247 - NedovicBudic.pdf](http://www.giscience.org/GIScience2000/papers/247-NedovicBudic.pdf)>. acesso em: 25 mar. 2003.
- Neto, A. J. (1995). *Contributos para uma nova didática dar e solução de problemas: Um estudo e orientação metacognitiva em aulas de física no ensino secundário* (Tese de doutoramento policopiada). Évora: Universidade de Évora.
- Neto, A. J. (s.d). *Diversidade e cooperação metodológica: Um imperativo na investigação educacional*. Lisboa: Projecto Dianóia – Departamento de Educação.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Novask, A. J. C. (1988). Sala de aula: Uma aprendizagem do humano. In R. Morais, (Org.), *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papirus.
- Neves, M. H. (2000). *Gramática de usos do Português*. São Paulo: UNESP.
- Orlandi, E. P. (1985). *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Orlandi, E. P. (Org.) (1988). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.

- Ortega y Gasset, J. (1983). La pedagogia social como programa político. In *Obras Completas, Tomo I*. Madri: alianza Editorial.
- Paro, V. H. (2001). *Reprovação escolar: Renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.
- Perez, E., Romão, E., & Gadotti. M. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. *Conferência mundial sobre educação para todos*. (Versão portuguesa), Jomtien, Tailândia.
- Perrenoud, P. (1993a). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1993b). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2001). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* (2ª ed.). Porto Alegre. Artes Médicas.
- Pervin, L. A. (1978). *Personalidade: Teoria, avaliação e pesquisa*. São Paulo: E. P. U.
- Piaget, J. (1971). *Epistemologia genética*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudos de psicologia* (21ª ed). São Paulo, Forense Universitária.
- Pichon-Rivière, E. (2000). *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Popkewitz, T. S. (1980). Paradigms in educational science: Different meanings and purpose to theory. *Journal of Education*, 162(1), 28-46.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research*. London: Falmer Press.

- Portilho, E. L. (2001). A relação entre os estilos de aprendizagem e metacognição na avaliação psicopedagógica em adultos. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 21 (65), 25-32.
- Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo. Macedo Letras.
- Putnam, H. (1981). *Reason, truth, and history*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Queiroz, M. I. (1991). *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: USP-CERU.
- Quine, W. V. (1975). The nature of natural knowledge. In S. Guttenplan (ed.). *Mind and language*. Oxford University Press.
- Rabelo, H. (2009). *Avaliação: Novos tempos novas práticas* (8ª ed.). Petrópolis. Vozes.
- Rajagoplan, K. (2003). *Por uma lingüística*. São Paulo: Parábola Editora.
- Rajagopalan, K. (2006). Repensar o papel da lingüística aplicada. In L. Moita (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rego, L. B. (1988). *Literatura infantil: Uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.
- Rescher, N. (1973). *Conceptual idealismo*. Oxford, Basil Blackwell.
- Resende, A. (1990). *A concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.
- Rezende, A. M. (1987). *Psicanálise e filosofia das ciências: A questão da verdade*. São Paulo: Vozes.
- Rezende, A. M. (1993). Investigação psicanalítica: Exegese, hermenêutica e interpretação. In M. E. Silva, (Org.). *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papyrus.
- Rezende, A. M. (1999). *A questão da verdade na investigação psicanalítica*. Campinas: Papyrus.
- Ribeiro, D. (1975). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Ribeiro, M. S. (2001). *História da educação brasileira* (17ª ed.). São Paulo. Autores Associados.
- Rockhill, K. (1982). Researching participation in adult education: The potential of qualitative. *Adult Education*. 33(1), 3-19.
- Roland, B. (1977). *Aula*. (Trad. e posfácio de P. M. Leyla). São Paulo: Editora Cultrix.
- Roland, B. (1995). Literatura/Ensino. In *O grão da voz*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Romão, J. E. (1992). *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez.
- Romão, J. E. (2003). *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Rudio, F. V. (1990). *Introdução ao projeto de pesquisa científica* (15ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rudio, F. V. (1996). *Introdução ao projeto de pesquisa científica* (20ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ruiz, J. A. (1982). *Metodologia científica: Guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas.
- Ryan, A. (1977). *Filosofia das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Salviani, D. (1985). *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Salviani, D. (1999). História das idéias pedagógicas: reconquistando o conceito. In F. F. Luciano (org.). *Pesquisa em história da educação: Perspectiva de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: Horta Grande.
- Sanchez Gamboa, S. (1982). *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional* (Mestrado em educação não publicada). UnB, Brasília.
- Sanchez Gamboa, S. (1984). Alternativas metodológicas em el ejercicio de la investigación educativa. In *Educación e sociedade*, (19), 91-111.
- Sanchez Gamboa, S. (1987). *Epistemologia da pesquisa em educação* (Tese de doutorado em educação não publicada). Campinas, São Paulo: Unicamp.

- Sanchez Gamboa, S. (2009). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Uma análise crítica de avaliação educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Sant'Anna, I. M. (2002). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos* (9ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos Filho, J. C. (2000). *Pesquisa educacional: Quantidade e qualidade*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos Filho, C., & Sanchez Gamboa, S. (Org.). (2009). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade*. (7ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Sartre, J. P. (1970). *O existencialismo e o humanismo* (3ª ed.). Lisboa: Editora Presença.
- Saul, A. M. (1999). *Avaliação emancipatória: Desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Secretaria, E. E. (1994). *Conteúdos Básicos para o ensino da Língua Portuguesa*. Belo Horizonte.
- Scriven, M. (1969). Logical positivism and the behavioral sciences. In P. Achenstein, & S. Barber (eds). *The legday of logical positivismo*. Baltimore, The Johns Hopkins Press.
- Serrano, P. (1996). *Redação e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Relógio D' Água Editoras.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico* (22ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Siqueira, João H. S. (1995). *Organização do texto dissertativo*. São Paulo: Selinente.
- Sith, J. K. (1983a) Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3), 6-13.
- Shulman, L. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In M. C. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. (3ª ed.). New York, Macmillan.

- Smith, J. K., & Heshusius, L. (1986). Closing down thr conversation: The and of The quantitative-qualitative debate among educational inquirers. *Educational Researcher*, 15(1), 4-12.
- Smolka, A. L. e Góes, C. A. (1988). *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. Unicamp, Campinas: Cortez.
- Smolka, A. L. e Góes, C. A. (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus.
- Soares, M. B. (1981). *Avaliação educacional e clientela escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Soares, M. (1986). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social* (2ª ed.). São Paulo: Ática.
- Soares, M. (1988) *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. (5ª ed.). (Série Fundamentos). São Paulo: Ática.
- Soares, M. N. (2009). Avaliação sob o ponto de vista psicopedagógico. In A. C. Gerald & S. Thiers (Orgs.), *Corpo e afeto: Reflexões em Romain-Thiers*. Rio de Janeiro: Editora Wark.
- Soltis, J. F. (1984). On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 13(10), 5-10.
- Sousa, S. Z. (1986). *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau – legislação: Teoria e prática*. (Dissertação de mestrado em supervisão e currículo não publicada). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Souza, C. P. (Org.). (1997). *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: Papyrus.
- Souza, L. M., & Carvalho, S. W. (1995). *Compreensão e produção de textos* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Stam, R., & Bakhtin. (1992). *Da teoria literária a cultura de massa*. São Paulo: Ática.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

- Streubert, H., & Carpenter, D. (1995). *Qualitative research in nursing*. Philadelphia: Lippincott.
- Suassuna, L. (1995). *Ensino de língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Taylor, S, J., & Bogdan, R. (1984). *Qualitative research methods: The search for meanings*. New York, John Wiley.
- Teberosky, A. (1989). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp.
- Teberosky, A., & Cardoso, B. (Org.). (1989). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp.
- Teixeira, E. (2003). *As três metodologias: Acadêmica da ciência e da pesquisa* (6ª ed.). Belém/Pará: UNAMA.
- Terra, E., & Nicola, J. (1997). *Gramática, literatura e redação para o 2º grau*. São Paulo: Spione.
- Torres, C. (1979). *A Práxis pedagógica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- Torres, C. (1987). *Epistemologia da pesquisa em educação* (Tese de doutorado não publicada). Unicamp, Campinas: Editora Práxis.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding*. Princeton, NJ Princeton: University Press.
- Travaglia, L. C. (1996). *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- Trivinos, A. S. (1992). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trochim, W. K. (jul. 2000). The qualitative-quantitative debate. *Research Methods Knowledge Base*. Disponível em: <http://trochim.human.cornell.edu/kb/qualbed.htm>> em: 25 mar. 2003.
- Tyler, R. W. (1950). *The extensiveness of curriculum structure: A conceptual scheme*. University of Chicago Press.

- Tyler, R. W. (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Vale, J. F. (1979). *Considerações a respeito do aluno de aproveitamento insuficiente no início da escolarização básica*. São Paulo: Didática.
- Valente, A. (1997). *A língua nossa de cada dia*. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcellos, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças – por uma práxis transformadora* (7ª ed.). São Paulo: Libertad.
- Veríscimo, L. F. (1989). *Critério*. São Paulo: Veja.
- Vygotsky, L. A. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. A. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, J. C., & Evers, C. W. (1982). Epistemology and justifying the curriculum of educational. *British Journal of educational Studies*, 30(2), 32-29.
- Walker, J. C., & Evers, C. W. (1988). The epistemological unity of educational research. In J. P. Keeves (ed.) *Educational research, methodology, and measurement*. An international handbook Oxford: Pergamon Press.
- Weber, M. (1992-93). *Metodologia das ciências sociais*. Campinas, São Paulo: Cortez.
- Wells, G. (1991). Condiciones para alfabetización total. *Cadernos de Pedagogia*. São Paulo.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2004). *Educação e conhecimento: A experiência dos que avançaram*. (Orgs.) Brasília, Ministério da Educação e UNESCO.
- Witt, A. (1973). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Resenha Tributária.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso planejamento e métodos*. Porto Alegre: Boskman.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Zeichner, K. M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. Journal of Teacher Education.

Zumthor, P. (1993). *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras.

Apêndices

Guião dos questionários

I. TEMA: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL: um estudo no âmbito do Projecto “Vestibular Solidário”

II. INVESTIGADOS: Alunos, Professores Estagiários, Coordenador e Técnicos do Projeto e Professores do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da UFPA.

III. OBJETIVO GERAL: Investigar como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e aprendizagem de língua materna, dentro do “Projeto Vestibular Solidário” do CEFET-PA (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará) e sua importância para a construção de uma avaliação inclusiva, fundamental para a inserção social.

APÊNDICE 1A

Categorias	Questões dos alunos do “projeto vestibular solidário”	Objetivos
Conseqüências da Avaliação	<p>9 - Há algum fato, quanto à Avaliação a qual você foi submetido (a), que envolvem o Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, que você não esquecerá ? Sim () Não () Em caso positivo, qual ?</p>	<p>I - Que concepções de avaliação orientam a prática avaliativa do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA.</p>
Formas de Avaliação	<p>3 – Como você é avaliado nesse projeto ? Que propostas e atividades são desenvolvidas para avaliar sua aprendizagem seu desenvolvimento? 6 - Na sua opinião, as propostas desenvolvidas no Projeto que você está inserido (a), servem para suprir as suas necessidades de Ensino e Aprendizagem ? Sim () Não () Por que ? 2 - O Projeto Vestibular Solidário desenvolve atividades que permitam você expressar habilidades de leitura e escrita? Sim () Não () Em caso positivo, especifique algumas atividades que você é convidado (a) a desenvolver as habilidades de: Leitura: Escrita:</p>	<p>II - Investigar que métodos e procedimentos são utilizados na prática avaliativa do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA.</p>
Formas de Participação dos Segmentos	<p>4- Quem participa dessas propostas e atividades de avaliação? 5 - Qual sua opinião sobre a participação das pessoas, a seguir, que integram o Projeto Vestibular Solidário? Quanto aos Professores de Língua Portuguesa: Quanto ao Coordenador do Projeto ; Quanto aos demais Alunos da Classe ; Quanto aos Técnicos (Pedagogos, Auxiliares e outros).</p>	<p>III - Elucidar como vem ocorrendo à participação dos segmentos, no processo avaliativo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA.</p>
Avaliação da Formação	<p>7 – As propostas têm alguma influência no seu modo de ver as coisas, de se relacionar com as pessoas, ou seja, na visão que você tem sobre a realidade, sobre a vida? Sim () Não () Por que? 8 – E as formas de Avaliação das Habilidades que envolvem o Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa? Você acha que lhe ajudam a ser mais reflexivo (a) crítico (a)? Sim () Não () Por que?</p>	<p>IV - Analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva.</p>
Interesse da Formação	<p>1 - Você se sente valorizado(a) dentro do Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não () Em caso positivo, por que? a)- Qual a finalidade de você estar cursando o “Vestibular Solidário”? Tempo que você participa do Projeto Vestibular Solidário? b) Em caso de ser aprovado “PASSAR NO VESTIBULAR”, qual o curso que você pretende fazer na Universidade? Qual Universidade você deseja ingressar? Por quê?</p>	<p>V - Identificar se existe sentimento de pertença no Projeto e quais as finalidades e os desejos de ingressar em uma Universidade e ainda, quais as preferências de cursos de formação e de Instituição Formadora.</p>

APÊNDICE 1B

Categorias	Questões dos Professores Estagiários do Curso de Letras da UFPA	Objetivos
Qualidade da Formação	<p>01 – Você costuma participar de cursos ou outros eventos extracurriculares oferecidos pela universidade onde estuda, ou por outra instituição de ensino? () Sim () Não</p> <p>02 – Em caso afirmativo, quanto tempo faz? () Menos de um ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () Mais de 3 anos.</p> <p>Dê exemplos dos assuntos abordados nesses cursos ou outros eventos que você participou.</p>	I - Investigar qual o interesse dos professores estagiários, quanto a sua formação continuada.
Concepção de Avaliativa	<p>03 – O que é avaliação para você?</p> <p>10 – Na sua prática existe uma proposta de recuperação, no processo de Ensino e Aprendizagem? Sim () Não ()</p> <p>Em caso positivo, de que forma ela acontece?</p> <p>11 – Nas atividades de avaliação, existe a participação dos alunos? Sim () Não ()</p> <p>Em caso positivo, de exemplo de atividade (s) desenvolvida (s) nas suas avaliações, que permitam a participação ativa dos seus alunos.</p>	II - Verificar que concepções de avaliação orientam a prática avaliativa de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, no Projeto “Vestibular Solidário” do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET-PA;
Métodos e técnicas de Avaliação	<p>04 – Como você realiza a Avaliação de seus alunos? Que instrumentos e/ou métodos você utiliza nessa prática?</p> <p>05 – O que você faz ao detectar que o aluno não foi bem na sua Avaliação?</p> <p>06 – Existe(m) momento(s) de se discutir sobre a avaliação e ensino e aprendizagem no Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()</p> <p>Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não ()</p> <p>Em caso positivo, como é (são) esse(s) momento(s)? Quem participa dele(s)?</p> <p>Descreva sinteticamente esse (s) momento (s)</p>	III - Investigar que métodos e procedimentos são utilizados na prática avaliativa de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA.
Participação dos Segmentos	<p>07 – Como acontece a participação do Coordenador do Vestibular Solidário no Processo de Avaliação de Ensino/Aprendizagem?</p> <p>08 – Você já leu o Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()</p> <p>Em caso negativo, como lhe informaram sobre os aspectos do Projeto como: objetivos, justificativas e outros?</p> <p>09 – Existe uma orientação para a efetivação da Avaliação e Ensino e Aprendizagem proposta pelo Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()</p> <p>Em caso positivo, qual?</p>	IV - Elucidar como vem ocorrendo à participação dos segmentos do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA no processo avaliativo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.
Avaliação reflexiva e inclusiva	<p>12 – Na sua opinião, qual(is) o(s) fator(es) que mais podem contribuir para a não aprovação de seus alunos do Projeto Vestibular Solidário nos Processos Seletivos das Universidades?</p> <p>13 – Você acha que a sua forma de Avaliação de Ensino e Aprendizagem contribui para que o aluno seja um Sujeito crítico-reflexivo? Sim () Não () Por que?</p>	V - Analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva.

APÊNDICE 1C

Categorias	Questões do coordenador e técnicos do “Projeto Vestibular Solidário”	Objetivos
Qualidade da Formação	01 – Qual a sua formação? 02 – Você costuma participar de cursos e outros eventos que podem melhor qualificá-lo(la) em sua função? Sim () Não () Caso afirmativo. Quanto tempo faz? () Menos de um ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () Mais de 3 anos Dê exemplos dos assuntos abordados nesses cursos ou eventos que você participou.	I - Estabelecer relação entre estratégias de motivação, discussões e compromisso com o processo ensino e aprendizagem e a formação continuada.
Concepção de Avaliação	03 - O que é Avaliação de Ensino e Aprendizagem para você?	II - Verificar que concepção de avaliação orienta a prática avaliativa do processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do “Projeto Vestibular Solidário do CEFET-PA.
Métodos e técnicas de Avaliação	04 – Existe(m) momento(s) de se discutir sobre a Avaliação de Ensino e Aprendizagem no Programa Vestibular Solidário? Sim () Não () Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não () Em caso positivo, como é (são) esse(s) momento(s)? Quem participa dele(s)? Descreva sinteticamente esse(s) momento(s). 05 – Você trabalha os resultados obtidos no Processo Avaliativo do Programa? Sim () Não () Em caso positivo, como isso acontece?	III - Investigar que métodos e procedimentos são utilizados na prática avaliativa do processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA.
Participação dos Segmentos	06 – Há propostas para a realização de Avaliação de Ensino e Aprendizagem, desenvolvidas no Projeto? Sim () Não (). Em caso positivo, de que forma você participa da construção das propostas desenvolvidas pelo Projeto? 07 – Como acontece a participação do Coordenador do Vestibular Solidário no Processo de Avaliação de Ensino e Aprendizagem? 08 – Nas atividades de avaliações, existe a participação dos alunos? Sim () Não (). Em caso positivo, de exemplo de atividade(s) desenvolvida(s) pelo Projeto, que permitem a participação ativa dos alunos do Projeto.	IV - Elucidar como vem ocorrendo à participação dos segmentos do Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA no processo avaliativo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.
Avaliação reflexiva e inclusiva	09 – Na sua opinião, qual (is) o(s) fator (es) que mais podem contribuir para a não aprovação dos alunos do Projeto Vestibular Solidário nos Processos Seletivos das Universidades? 10 – Você acha que a forma de Avaliação de Ensino e Aprendizagem desenvolvida pelo Projeto Vestibular Solidário, contribui para que o aluno seja um Sujeito crítico-reflexivo? Sim () Não () Por que?	V - Analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Projeto “Vestibular Solidário” do CEFET-PA contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva.

APÊNDICE 1D

Categorias	Questões dos Professores do Curso de Letras da UFPA	Objetivos
Concepção de Avaliação	01 – O que é avaliação para você?	I - Verificar que concepções de avaliação orientam a prática avaliativa do processo ensino e aprendizagem dos Professores do Curso de Língua Portuguesa na UFPA.
Métodos e técnicas de Avaliação	02 – Descreva de forma breve como você realiza a avaliação de seus alunos, evidenciando instrumentos e/ou métodos que você utiliza nessa prática. 03 – O que você faz ao detectar que o aluno não foi bem na sua avaliação?	II - Investigar que métodos e procedimentos são utilizados na prática avaliativa do processo ensino e aprendizagem no Curso de Formação de professores da Língua Portuguesa da UFPA.
Participação dos Segmentos	04– Existe(m) momento(s) de discussão sobre a avaliação e ensino e aprendizagem na Faculdade de letras da UFPA? Sim () Não () Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não () Em caso positivo, descreva, brevemente, como é (são) esse(s) momento(s)? Quem participa dele(s)?	III - Elucidar como vem ocorrendo à participação dos segmentos do Curso de Letras da UFPA, no processo avaliativo de ensino e aprendizagem.
Avaliação reflexiva e inclusiva	05 – Você acha que a forma de avaliação de ensino e aprendizagem utilizada no Curso de Letras da UFPA contribui para a formação de Sujeitos críticos-reflexivos? Sim () Não () Por quê?	IV - Analisar de que forma o processo avaliativo praticado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Curso de Letras da UFPA, contribui para uma avaliação reflexiva e inclusiva.
Qualidade da Formação	06 – Em síntese, você considera que os alunos graduados em Letras pela UFPA levam para a vida profissional um preparo: Excelente () Bom () Regular () Justifique a sua opção. 07 – Dê uma possível explicação para o fato de alunos do Vestibular Solidário do CEFET serem preparados por estagiários do último ano de graduação da UFPA (considerados excelentes alunos, de acordo com os conceitos a eles atribuídos no Curso de Letras), mas não conseguirem aprovação na prova de redação do Processo Seletivo Seriado, por exemplo?	V - Investigar o compromisso dos professores do Curso de Letras da UFPA, com o processo de avaliação de resultados de ensino e aprendizagem.

Questionários

APÊNDICE 2A

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES(AS) DO PROJETO VESTIBULAR SOLIDÁRIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – CEFET

Caro professor (a), esse questionário é parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Uévoa, Portugal, intitulado **Processo avaliativo do ensino de língua portuguesa no Vestibular Solidário: quando a práxis pedagógica determina a exclusão**. Contamos com sua prestimosa colaboração, enquanto professor/e(a) do Projeto Vestibular Solidário, foco do trabalho em fase de elaboração, desenvolvido no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET. Sua contribuição vai ser fundamental para estabelecer mais clareza aos aspectos da prática vivenciada por essa Proposta. Desde já, obrigada.

01 – Você costuma participar de cursos ou outros eventos extracurriculares oferecidos pela universidade onde estuda, ou por outra instituição de ensino?

- Sim Não

02 – Em caso afirmativo, quanto tempo faz?

- Menos de um ano
 1 ano
 2 anos
 3 anos
 Mais de 3 anos.

Dê exemplos dos assuntos abordados nesses cursos ou outros eventos que você participou.

03 – O que é avaliação para você?

04 – Como você realiza a Avaliação de seus alunos? Que instrumentos e/ou métodos você utiliza nessa prática?

05 – O que você faz ao detectar que o aluno não foi bem na sua Avaliação?

06 – Existe(m) momento(s) de se discutir sobre a avaliação e ensino e aprendizagem no Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()

Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não ()

Em caso positivo, como é (são) esse(s) momento(s)? quem participa dele(s)?

Descreva sinteticamente esse (s) momento (s)

07 – Como acontece a participação do Coordenador do Vestibular Solidário no Processo de Avaliação de Ensino e Aprendizagem?

08 – Você já leu o Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()

Em caso negativo, como lhe informaram sobre os aspectos do Projeto: como objetivos, justificativas e outros?

09 – Existe uma orientação para a efetivação da Avaliação e Ensino e Aprendizagem proposta pelo Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()

Em caso positivo, qual?

10 – Na sua prática existe uma proposta de recuperação, no processo de Ensino/Aprendizagem? Sim () Não ()

Em caso positivo, de que forma ela acontece?

11 – Nas atividades de avaliação, existe a participação dos alunos? Sim () Não ()

Em caso positivo, de exemplo de atividade (s) desenvolvida (s) nas suas avaliações, que permitam a participação ativa dos seus alunos.

12 – Na sua opinião, qual(is) o(s) fator(es) que mais podem contribuir para a não aprovação de seus alunos do Projeto Vestibular Solidário nos Processos Seletivos das Universidades?

13 – Você acha que a sua forma de Avaliação de Ensino e Aprendizagem contribui para que o aluno seja um Sujeito crítico-reflexivo? Sim () Não () Por que?

APÊNDICE 2B

QUESTIONÁRIO PARA OS TÉCNICOS DO PROJETO VESTIBULAR SOLIDÁRIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – CEFET

Caro técnico(a), esse questionário é parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Uévorá, Portugal, intitulado **Processo avaliativo do ensino de língua portuguesa no Vestibular Solidário: quando a práxis pedagógica determina a exclusão**. Contamos com sua prestimosa colaboração, enquanto técnico(a) do Projeto Vestibular Solidário, foco do trabalho em fase de elaboração, desenvolvido no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET. Sua contribuição vai ser fundamental para estabelecer mais clareza aos aspectos da prática efetivada pelos sujeitos envolvidos nessa Proposta. Agradeço muito sua contribuição.

01 – Qual a sua formação?

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo
- Outros:

02 – Qual a função que você exerce no Projeto Vestibular Solidário?

03 - Você costuma participar de cursos ou outros eventos que podem melhor qualificá-lo(la) em sua função? Sim () Não ()

Caso afirmativo. Quanto tempo faz?

- Menos de um ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- Mais de 3 anos

Dê exemplos dos assuntos abordados nesses cursos ou outros eventos que você participou.

04 – O que é Avaliação de Ensino e Aprendizagem para você?

05 – Existe(m) momento(s) de se discutir sobre a Avaliação de Ensino e Aprendizagem no Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()

Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não ()

Em caso positivo, como é (são) esse(s) momento(s)? Quem participa dele(s)?

Descreva sinteticamente esse (s) momento(s).

06 – Você trabalha os resultados obtidos no Processo Avaliativo do Projeto?

Sim() Não()

Em caso positivo, como isso acontece?

07 – Há propostas para a realização de Avaliação de Ensino e Aprendizagem, desenvolvidas no Projeto? Sim () Não ()

Em caso positivo, de que forma você participa da construção das propostas desenvolvidas pelo Projeto?

08 – Como acontece a participação do Coordenador do Vestibular Solidário no Processo de Avaliação de Ensino e Aprendizagem?

09 - Você já leu o Projeto Vestibular Solidário? Sim () Não ()

Em caso negativo, como lhe informaram sobre os aspectos do Projeto: como objetivos, justificativas e outros

10 – Nas atividades de avaliações do Projeto, existe a participação dos alunos?

Sim () Não ()

Em caso positivo, de exemplo de atividade(s) desenvolvida(s) pelo Projeto, que permitem a participação ativa dos alunos.

11 – Na sua opinião, qual(is) o(s) fator(es) que mais podem contribuir para a não aprovação dos alunos do Projeto Vestibular Solidário nos Processos Seletivos das Universidades?

12 – Você acha que a forma de Avaliação de Ensino e Aprendizagem desenvolvida pelo Projeto Vestibular Solidário, contribui para que o aluno seja um Sujeito crítico-reflexivo?

Sim () Não () Por que?

APÊNDICE 2C

QUESTIONÁRIO PARA O COORDENADOR DO PROJETO VESTIBULAR SOLIDÁRIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – CEFET

Caro coordenador(a), esse questionário é parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Uévoa, Portugal, intitulado **Processo avaliativo do ensino de língua portuguesa no Vestibular Solidário: quando a práxis pedagógica determina a exclusão**. Contamos com sua prestimosa colaboração, enquanto coordenador do Projeto Vestibular Solidário, foco do trabalho em fase de elaboração, desenvolvido no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET. Sua contribuição vai ser fundamental para estabelecer mais clareza aos aspectos da prática efetivada pelos sujeitos envolvidos nessa Proposta. Agradeço muito sua contribuição.

01 – Qual a sua formação?

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Outros

02 – Você costuma participar de cursos e outros eventos que podem melhor qualificá-lo(la) em sua função? Sim () Não ()

Caso afirmativo. Quanto tempo faz?

- Menos de um ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- Mais de 3 anos

Dê exemplos dos assuntos abordados nesses cursos ou eventos que você participou.

03 - O que é Avaliação de Ensino e Aprendizagem para você?

04 – Existe(m) momento(s) de se discutir sobre a Avaliação de Ensino e Aprendizagem no Programa Vestibular Solidário? Sim () Não ()

Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não ()

Em caso positivo, como é (são) esse(s) momento(s)? Quem participa dele(s)?

Descreva sinteticamente esse(s) momento(s).

05 – Você trabalha os resultados obtidos no Processo Avaliativo do Programa?

- Sim () Não ()

Em caso positivo, como isso acontece?

06 – Há propostas para a realização de Avaliação de Ensino e Aprendizagem, desenvolvidas no Projeto? Sim () Não ()

Em caso positivo, de que forma você participa da construção das propostas desenvolvidas pelo Projeto?

07 – Como acontece a participação do Coordenador do Vestibular Solidário no Processo de Avaliação de Ensino e Aprendizagem?

08 – Nas atividades de avaliações, existe a participação dos alunos?

Sim () Não ()

Em caso positivo, de exemplo de atividade(s) desenvolvida(s) pelo Projeto, que permitem a participação ativa dos alunos do Projeto.

09 – Na sua opinião, qual (is) o(s) fator (es) que mais podem contribuir para a não aprovação dos alunos do Projeto Vestibular Solidário nos Processos Seletivos das Universidades?

10 – Você acha que a forma de Avaliação de Ensino e Aprendizagem desenvolvida pelo Projeto Vestibular Solidário, contribui para que o aluno seja um Sujeito crítico-reflexivo?

Sim () Não () Por que?

APÊNDICE 2D

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO PROJETO VESTIBULARSOLIDÁRIO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARÁ – CEFET

Caro aluno (a), esse questionário é parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Uévorá, Portugal, intitulado **Processo avaliativo do ensino de língua portuguesa no Vestibular Solidário: quando a práxis pedagógica determina a exclusão**. Contamos com sua prestimosa colaboração, enquanto aluno do Projeto Vestibular Solidário, foco do trabalho em fase de elaboração, desenvolvido no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET. Sua contribuição vai ser fundamental para estabelecer mais clareza aos aspectos da prática vivenciada por essa Proposta. Fique bastante a vontade para responder de modo como preferir. Caso precise esclarecer qualquer das questões, fique bem à vontade para tirar as eventuais dúvidas. Agradeço muito sua contribuição.

I. Interesse:

Qual a finalidade de você estar cursando o “Vestibular Solidário”?

Em caso de ser aprovado “PASSAR DO VESTIBULAR”, qual o curso que você pretende fazer na Universidade?

Em qual Universidade você deseja ingressar?

Por quê?

II. Questões:

1. Você se sente valorizado(a) dentro do Projeto Vestibular Solidário?
Sim () Não ()
Em caso positivo, por que?
2. O Projeto Vestibular Solidário desenvolve atividades que permitam você expressar habilidades de leitura e escrita? Sim () Não ()
Em caso positivo, especifique algumas atividades que você é convidado (a) a desenvolver as habilidades de:
Leitura:
Escrita:
3. Como você é avaliado nesse Projeto? Que propostas e atividades são desenvolvidas para avaliar sua aprendizagem seu desenvolvimento?
4. Quem participa dessas propostas e atividades de avaliação?
5. Qual sua opinião sobre a participação das pessoas, a seguir, que integram o Projeto Vestibular Solidário?
Quanto aos Professores de Língua Portuguesa :
Quanto ao Coordenador do Projeto:
Quanto aos demais Alunos da Classe :

Quanto aos Técnicos (Pedagogos, Auxiliares e outros).

6. Na sua opinião, as propostas desenvolvidas no Projeto que você está inserido (a), servem para suprir as suas necessidades de Ensino e Aprendizagem ?

Sim () Não ()

Por que ?

7. As propostas têm alguma influência no seu modo de ver as coisas, de se relacionar com as pessoas, ou seja, na visão que você tem sobre a realidade, sobre a vida ? Sim () Não () Por que ?

8. E as formas de Avaliação das Habilidades que envolvem o Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa ? Você acha que lhe ajudam a ser mais reflexivo (a) crítico (a)? Sim () Não ()

Por que ?

9. Há algum fato, quanto à Avaliação a qual você foi submetido (a), que envolvem o Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, que você não esquecerá ?

Sim () Não ()

Em caso positivo, qual ?

APÊNDICE 2E

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Caro professor (a), esse questionário é parte de uma pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Educação, da Universidade de Uévorá, Portugal, intitulado **Processo avaliativo do ensino de língua portuguesa no Vestibular Solidário: quando a práxis pedagógica determina a exclusão**. Contamos com sua prestimosa colaboração, enquanto professor(a) de Letras da Universidade Federal do Pará, instituição de ensino responsável pela formação dos professores estagiários do Projeto Vestibular Solidário, foco do trabalho em fase de elaboração, desenvolvido no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET. Sua contribuição vai ser fundamental para estabelecer mais clareza aos aspectos da prática efetivada pelos professores estagiários dessa Proposta. Desde já, obrigada.

01 – O que é avaliação para você?

02 – Descreva de forma breve como você realiza a avaliação de seus alunos, evidenciando instrumentos e/ou métodos que você utiliza nessa prática.

03 – O que você faz ao detectar que o aluno não foi bem na sua avaliação?

04– Existe(m) momento(s) de discussão sobre a avaliação e ensino e aprendizagem na Faculdade de letras da UFPA? Sim () Não ()

Em caso positivo, você participa desse(s) momento(s)? Sim () Não ()

Em caso positivo, descreva, brevemente, como é (são) esse(s) momento(s)? Quem participa dele(s)?

05 – Você acha que a forma de avaliação de ensino e aprendizagem utilizada no Curso de Letras da UFPA contribui para a formação de Sujeitos críticos-reflexivos?

Sim () Não () ()Por quê?

06 – Em síntese, você considera que os alunos graduados em Letras pela UFPA levam para a vida profissional um preparo: Excelente () Bom () Regular ()
Justifique a sua opção.

07 – Dê uma possível explicação para o fato de alunos do Vestibular Solidário do CEFET serem preparados por estagiários do último ano de graduação da UFPA (considerados excelentes alunos, de acordo com os conceitos a eles atribuídos no Curso de Letras), mas não conseguirem aprovação na prova de redação do Processo Seletivo Seriado, por exemplo?

Categorização das respostas dos alunos

APÊNDICE 3A

CATEGORIAS: CONSEQUÊNCIAS DA AVALIAÇÃO		
Indicadores	Unidades de registros	U. de enumeração
Valorizar mais as aulas e os professores	É uma aula, houve um debate na sala referente ao uso do cigarro, e o professor trouxe até uma pedagoga que não recordo o nome, mas foi muito bom. A explicação dela e do professor; A proximidade com os professores; Como disse Machado de Assis: “Os defeitos não fazem mal quando há vontade e poder de os corrigir”; Nas poucas aulas de Língua Portuguesa do professor Guilherme, ele procurou explicar sua matéria trazendo assuntos do nosso cotidiano.	04
Ter confiança no que se aprende	Ter confiança no que estudo; Quando fui fazer a 1ª fase da prova de Vestibular da UFPA. Em 2008, um professor que eu achava que a aula dele não rendia, e quando assisti uma única aula dele, toda a explicação dele eu não esqueci, e foi justamente o que a prova da UFPA pediu na 1ª fase; Ter confiança no que estudo; A avaliação é quando participamos de uma prova como o vestibular, e daí tiramos as conclusões.	04
Ser capaz de desenvolver uma Redação	Desenvolver uma redação; Ter uma visão geral ao abordar uma redação; Aprendi a desenvolver uma redação melhor e a escrever melhor; Produzir uma Redação, ter uma visão mais ampla do assunto e usar corretamente as funções da palavra; Ser objetiva na Redação	05
Saber analisar um texto	Analisar bem o texto.	01
Aprender a debater	Saber participar das discussões.	01
Melhorar a aprendizagem	Melhorar minha aprendizagem e assim um melhor desenvolvimento num todo; A amizade e o vínculo que envolve alunos e professores facilita a ajuda de alunos com dificuldades em algumas disciplinas; Quando o meu professor de Português me sugeriu uma proposta de redação e eu não consegui desenvolver o tema proposto. Isso me incentivou a me esforçar mais e buscar ajuda, o que me foi favorável; Como nos devemos nos expressar, principalmente quanto a linguagem culta; Quando o professor mostrou a diferença entre conotação e denotação, ele conseguiu fazer a tal diferença através de duas imagens cada uma com uma frase; Aprendi com um professor que folha de papel existe frente e verso, não frente e costa; Foi no caso de uma aprendizagem de acentuação correta nas palavras que um professor me ensinou; Hoje já consigo pronunciar corretamente as frases e cada vez me preocupo antes de pronunciar tal termo; A forma de eu me expressar melhor, tanto na linguagem escrita ou falada; As regras de linguagem culta e coloquial.	10
Ter medo de produzir redação	Quando eu estudava no 1º ano, minha professora leu a minha redação para a classe toda e arrasou com a minha redação. Fiquei traumatizada com essa atitude, tenho até medo de fazer uma redação.	01
Identificar falas incorretas	“Obrigada pela honra de servir o Pará” (errado) fala da Governadora. “Obrigada pela honra de servir ao Pará” (correta); Alguns vícios de linguagem.	02
Lembrar de episódios ruins ocorridos na Avaliação	Quando tinha 8 anos, isso na segunda série estava fazendo uma prova e como não sabia comecei a chorar. Isso eu nunca esqueço; O interesse de participar da inscrição para fazer o Vestibular do CEFET foi marcante, nos alunos não fomos avisados em sala. Eu perdi; Quando eu estava na 4ª série, a minha professora me passou uma lição de caligrafia e eu na brincadeira acabei não fazendo, no outro dia, ela me pediu a lição e como eu não tinha feito ela me pôs de castigo. Fiquei de joelho no milho durante duas horas. Foi uma coisa que jamais esquecerei.	03
Identificar fatos importantes que aconteceram na Avaliação	Nenhum fato; Não; nenhum fato; Não; Não; Não; Não; Não; Até o momento não houve nenhum; Não; Não; Não; Não; Não; Não; Não; Não.	15

APÊNDICE 3B

CATEGORIAS: FORMAS DE AVALIAÇÃO		
Indicadores	Unidades de registros	U. de enumeração
Atividades de leitura	Minha procura por livros atualizados e de leituras obrigatórias passou ser maior; Através de leituras obrigatórias; Gosto muito de leitura, em geral; De textos; Ler textos em sala de aula; Leituras obrigatórias exigidas para o vestibular; Leituras obrigatórias dos vestibulares e língua estrangeira (Espanhol); Nas interpretações de textos; Nas aulas de Espanhol o professor exige a nossa atenção e a leitura; Nas aulas de Espanhol; Ler os livros de leituras obrigatórias e fazer análise; Leitura de textos; Somos convidados a fazer leituras em sala de aula; Vários tipos de interpretação de textos de todas as disciplinas aqui administradas; Ler textos; São praticadas muitas leituras, inclusive leio em casa, pois leitura é essencial para uma boa redação (no vestibular ela conta muito); Nas interpretações de textos; Nas várias disciplinas desenvolvidas em sala; Textos de português; Indicam muitos textos para serem lidos; Texto e interpretação do que está no assunto; Leituras obrigatórias; Matéria Redação; Na matéria Literatura; Nas leituras obrigatórias; Textos informativos, argumentativos e científicos; Na classe sempre sou convidada a ler determinados textos; Fazer a leitura de textos em sala de aula; Os textos que são acompanhados em sala de aula; Leitura de textos e jornais.	30
Produção escrita	Com as atividades em sala de aula pude avaliar o meu desenvolvimento em português; Meu ensino de português foi muito baixo; Uma nova forma de escrever; de redação; A redação é o meio em que se aprende a escrever bem, somos incentivados; Produção de redação; Nas redações e textos em geral, que desenvolvemos em classe; Redação em geral; Até agora tivemos um concurso de redação, o qual era para desenvolver uma dissertação com o tema sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré; Redação e interpretação de textos; Com resoluções de exercícios; No desenvolvimento de textos propostos pelo professor de redação; Produzir redações e resolver exercícios; Interpretação de textos com exercícios e redações; Somos orientados à fazermos redações, dissertações e algumas questões discutirmos e justificarmos; Produção de redações; Temos aqui desenvolvimento de redação; Produzir redação; Através de redações, o professor muitas vezes manda fazê-las; Redação; Passam redações para formularmos; Parte de redação; Fazer redações; De Redação é a principal; Produção de redações dissertativas e narrativas; Ajudo meus colegas para elaborarem idéias do que querem escrever; Redigir redação aos sábados; Ter uma escrita melhor; Se adequar para fazer uma prova de vestibular; Ver erros gramaticais em textos e outros; Em outras aulas corrigimos trabalhos; Produção de redação; Frequentemente fazemos exercícios com técnicas gramaticais; Com resoluções de exercícios; Questões sobre o texto; Nas oficinas de português tem atividades para serem desenvolvidas em grupo; Ao resolver as questões subjetivas dadas nos exercícios; Usar corretamente as palavras nos textos; Nas aulas de Redação.	39
Pesquisa	Informações até então nunca vistas por falta de costume; Mais conhecimento na língua brasileira; O vestibular exige que sejamos bastante informados nas áreas de conhecimentos gerais e tantas outras coisas, principalmente aquelas voltadas para a tecnologia; Por interferência de nossos professores, somos orientados a ler revistas, jornais e tudo aquilo que é útil para nós; Debates sobre vários assuntos ligados ao cotidiano;	05
Interpretação de textos	Nenhuma, a não ser as aulas básicas; O que foi realizado não avalia; Não tive nenhum tipo de avaliação de aprendizagem até o momento; Está faltando textos, simulados e outros; Seria bom se tivéssemos avaliações significativas; Quase não temos oportunidades de leitura e de escrita; Só lemos textos e interpretamos; Não temos oportunidades para exercitar; Não existem incentivos; Até o momento não temos muitas escritas, mas acho que o motivo foi termos ficado sem professora por uns dois meses; Praticamos muito pouco; O que praticamos não é suficiente; É muito pouco; Não é suficiente; Eu vejo só a avaliação dos professores (de alguns professores); Alguns professores avaliam os nossos erros ortográficos; São pouquíssimos que fazem isso; Os professores não possuem um tempo disponível para desenvolver fórmulas para avaliar os alunos; Só quando o professor tem tempo de prepara o material; As aprendizagens são avaliadas em sala através de cada disciplinas, com critérios de cada professor; Através de atividades de interpretações de textos e redações; Com interpretação de textos; Exercícios de interpretação de textos.	23

Simulados	Deveria ter mais simulados para testar nosso aprendizado; observo que não há nenhum interesse de que o aluno seja avaliado em simulados; Nos simulados daria para ver as necessidades de todos os alunos e professores; Neste ano de 2009, foi realizado apenas um simulado no 1º semestre; Desempenho em simulados (só uma vez); Através de simulados; A avaliação é através de simulados; São feitos simulados para avaliação do alunos; Fazendo simulados; Foi feito um simulado no 1º semestre para avaliar o nosso desempenho; Com simulados; As atividades desenvolvidas no projeto são simulados; Com simulados; São desenvolvidos simulados; Através de simulados; Com simulados; Através de simulados; Uma vez, através um simulado; Através de simulado; Com simulados; Até agora só houve uma avaliação, que é o simulado; O projeto dispõe de simulados, que possui o caráter avaliativo em torno das disciplinas, mas só foi realizado um até agora; Através de simulados elaborados por nossos professores, isso é muito importante porque testamos o que realmente aprendemos.	23
Testes e exercícios	Com poucas atividades em sala; Só com exercício de aprendizagem; Fazemos exercícios das aulas que são administradas; Exercícios em algumas disciplinas; Provas quase inexistentes; Desenvolvem atividades de exercícios de acordo com o conteúdo programático das Universidades; Através do desenvolvimento em resoluções de exercícios; Através de questionários e exercícios; Essa avaliação é proposta através de exercícios; São desenvolvidos exercícios como textos; Levo textos para casa, resolvo e trago na aula seguinte para o professor corrigir; com práticas de exercícios e testes; Respondendo exercícios; As atividades desenvolvidas no projeto são exercícios; Com pré-testes e outras atividades com a turma; Através de exercícios; Com exercícios em sala de aula; Quando somos (apenas quando somos) é através de exercícios em classe; Exercícios em sala de aula; Através de exercícios; Com exercícios; Através de exercícios; Com testes e exercícios; Sou avaliada através de exercícios das matérias ministradas; São feitos exercícios em sala de aula; Exercício de aprendizagem; Com redações.	27
Participação em sala de aula	Em alguns retornos dados pelos professores das nossas participações em sala; Somos avaliados de acordo com as nossas participações em sala de aula; Colaborando com as atividades; Comentando alguns assuntos entre os alunos; Com atividades de participação em sala de aula; Através de participações em aula; Temos liberdade de diálogo sobre o assunto abordado.	07

APÊNDICE 3C

CATEGORIAS: AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS SEGMENTOS		
Indicadores	Unidades de registros	U. de enumeração
Somente os Professores	Só os professores; Creio que seja os professores que compõe o Vestibular Solidário; Professores; Os professores; Geralmente alguns educadores; Somente os professores; Os Professores; Todos os professores presentes na sala de aula; São os Professores; Os professores; Os professores; Os professores desenvolvem atividades em classe; Os professores desenvolvem atividades em classe; Os professores; Os próprios professores; Os professores.	16
Os Professores e Coordenadores	Professores e a coordenação do curso; Os professores e os coordenadores; Os próprios professores e coordenadores; Professores em geral, coordenadores e diretoria; Pelos coordenadores e professores; Os professores e a coordenação raramente; Coordenação e os professores; Coordenadores e professores; Os coordenadores do Projeto avaliam conforme o resultado do simulado; Os coordenadores do projeto; Alguns professores que são alunos do curso superior da UFPA.	11
Professores e Alunos	Professores e Alunos; Professores e Alunos; Acho que nós mesmos e os professores; Os professores e em especial os alunos; Professores e alunos; Os professores e alunos; Os professores e alunos que participam; Todos os professores e alunos; Na maioria toda a classe, juntamente com os professores; Os alunos e o professores; Os alunos e professores.	11
Só os Alunos	Nós alunos; Todos os alunos do Projeto.	02
Todos os que compõem o Projeto	Todos que compõe o projeto.	02
Atuação dos Professores	Excelentes; Atencioso com os alunos e muito amigo; Regular; Só tenho a definir: ótimos professores; Muito bons; Além de mestre é amigo; Comprometido com sua função; Excelentes, sempre estão dispostos a ajudar e ensinar com paciência e dedicação; Participação assídua, vigorosa e estimulante; Têm um conhecimento amplo de Língua Portuguesa; Muito bom com grande conhecimento da L. Portuguesa; Tenta de todas as formas possíveis passar seus conhecimentos e tem conseguido; Ensina de maneira clara; Nos orienta em nossas dificuldades, principalmente em relação à escrita; Ele é um ótimo; Tem ponto de vista crítico; Professor que tem didática; Tem dinâmica e integra toda a classe envolvendo os alunos nas atividades propostas; Muito bom, nas suas aulas e demonstra competência; Tem habilidade e coerência nas suas atividades; E muito amigo; O professor de português é um ótimo educador e está sempre buscando algo para nos ensinar; Explicam bem; Passa exercícios para fixarmos bem os assuntos; Passam redações para treinarmos; Compromissados; Podiam ser mais pontuais; Bons; Competentes; De extrema importância para todo o desenvolvimento do aluno na escrita, leitura, interpretação e no aprendizado das demais disciplinas; São participativos e incentivadores; É uma ótima professora e é difícil faltar; A participação da Ana Paula é fundamental para mim que pude aprender muitas coisas, das quais não compreendia antes do Projeto; Até agora tivemos poucas aulas, mas as aulas que tivemos foram bem proveitosas; A minha professora de língua portuguesa ela é ótima; Os professores de língua são ótimos e trabalham o conteúdo com bastante clareza, conseguindo passar o que desejam; Bem atenciosa e prestativa; Não tenho o que reclamar; Quero que eles continuem assim nos outros anos; Não tenho o que reclamar; Competentes; Dão muito estímulo; Explica muito bem; Ele é ótimo, pena que temos poucas aulas; Desempenham muito bem sua função; Alguns brincam de dar aula; Passam conhecimentos aplicativos; A professora Ana Paula, tenho imensa satisfação de falar dela, pois é muito dedicada, atenciosa e dirige aulas práticas que nos remetem uma boa facilidade de aprender; Sem muita participação da parte dele; Se esforça ao máximo para dar um ensino de qualidade; Ótimo com explicações bem detalhadas; Bom; São bastante atenciosos conosco; Regulares em suas atividades; São todos maravilhosos; Têm conhecimento do conteúdo programático; Dão segurança a respeito do que se administra em sala; Os professores de língua portuguesa são ótimos; Estão desempenhando um	69

	bom trabalho; Fazem um bom trabalho; Cumprem o seu papel; Posso afirmar que todos são fantásticos, chego as vezes a deslumbrar-me com a capacidade deles; Tem muitos professores jovens, mas que dão um show de aula; São bons e demonstram ter domínio sobre a disciplina que ministram; São esforçados e participativos dentro do possível; Excelentes e com grande capacidade de crescer mais ainda; Dominam o conteúdo; Sabem conduzir uma aula.	
Participação do Coordenador	Já ouvi falar dele e o vi poucas vezes; É muito sério; Acho que ele deveria ser mais próximo dos alunos; Participar diretamente do aprendizado dos alunos; É muito ausente; Tem jeito, menos autoritarismo e mais responsabilidade com cada aluno para o êxito de ambos; Regular; Participei do Projeto em 2008 e acreditei, caso não passasse no vestibular, que o ano seguinte iria melhorar. Agora entendo o quanto era boa a coordenação anterior; Bom, com tendência a melhorar; Não temos muito contato com ele; Deixa a desejar; Sem participação; Lamento, mais muito ausente, os alunos precisam muito mais do que seu apoio quanto a resoluções que só ele poderá tomar; Nem conheço; É ausente, não pude avaliá-lo; As vezes é esforçado; Não temos muita informação sobre o mesmo; Bom; Tenta suprir todas as necessidades; Alguns são bastante participativos; O coordenador não mostra tanto interesse no projeto; Nos deixaram sem professor de química; Nos deixa, as vezes, sem aulas, agora tão perto do vestibular; Falta mais coordenação; Pouco participativo; Teve boa iniciativa em criar o Projeto, pois assim temos um curso sem pagar; Um pouco passivo em relação aos professores de algumas matérias; É um bom coordenador; Deixa escapar algumas falhas em relação a alguns professores; Deveria ser mais atuante com o professor de química, matéria que não temos conteúdo; Para mim é ótima coordenação; Quando é preciso interferir, faz feito com eficiência; É pouco visto; Não tenho nada contra; Desconheço sua atuação; Teria que ter mais atitude; Não tenho contato; Sem comentário; Não tem desempenhado; Não passa motivação; Muitos alunos sequer o conhecem; Não o conheço; No início do projeto tínhamos informações de tudo; Falta impor regras; Estamos entregues as baratas; É uma pessoa bem presente e bastante compreensiva; Bom; Raramente aparece; Bom, tenta resolver alguns problemas; Falta resolver a situação dos professores de química; Ausente em certas situações; Regular; Nem aparece para dar pelo menos boa noite; Deveria atuar mais junto aos alunos e otimizá-los; Por ser mais de um, não posso taxar a todos uma culpa; Eles não se mostram tão eficazes no seu trabalho; Eles pouco aparecem na escola; Não tenho opinião, pois não conheço; Muito bom, amigo e educado; Está em falta, não o conheço; Não posso responder, pois não conheço as suas funções; Bom;	61
Ações dos Alunos	Muito legais, tem exceção, mas falo com todos mesmo assim; Muito legais e determinados a serem aprovados, com algumas exceções como em todo seguimento; Regular; Da minha turma, sem vontade boa parte, das outras turmas que resolvi assistir aula encontrei colegas determinados a brigar por um espaço na Universidade; Legais e companheiros; São colegas que têm esperança de conseguir algo na vida; São esforçados; Apesar de sermos pessoas diferentes em alguns aspectos conversamos harmoniosamente; Procuramos sempre nos ajudar no que for possível; Comuns como em qualquer lugar; Alguns não tem interesse em aprender; Não colaboram com silencio e respeito aos professores; Não colaboram com demais colegas que querem realmente estudar; Companheiros; Demonstram interesse em aprender e desenvolver-se, para possível aprovação; São cooperativos; Bons; Eles se esforçam; Muitas vezes por problemas particulares muitos acabam abandonando o projeto; As vezes por falta de aula abandonam; A maioria não a assiste aula; Nem todos têm como objetivo se preparar para o vestibular; Ótimos; São ótimas pessoas; Uma boa turma; Todo grupo tem sempre problemas; Ótimas pessoas; Todos pessoas extremamente atenciosos; Quando eu preciso de ajuda tenho; São ótimas pessoas, me relaciono muito bem com todos; Existe uma certa desunião; Tem alguns interessados em realmente passar no vestibular, mas tem outros que não estão interessados; Gosto de todos; Bem atenciosos; Ótimos; A grande maioria dos alunos tem se esforçado ao máximo para vir ao projeto; Querem ser aprovados no vestibular; A posição que tenho é que todos estão buscando conhecimentos para melhorar a aprendizagem e desempenho; A maioria não colabora com o	57

	<p>funcionamento da aula; Fazem muito barulho; Alguns desistiram na metade do ano, já os que ficaram são bastante interessados; São pessoas que dá para suportar; Uns são aplicados, outros quase nada; São ótimos; Alguns bem solidários; Ótimos amigos; Regular para bom; Alguns levam a sério; Esta oportunidade não se pode perder; As vezes não temos dinheiro de ônibus, imagine para pagar cursinho, então temos que nos dedicar para vencer; São a maioria pessoas que trabalham durante o dia; pessoas carentes que deveriam ter pelo menos uma bolsa de estudos para poder estudar; Na sua maioria são pessoas dedicadas, que lutam para alcançar seu objetivos; São pessoas bem esforçadas; A classe é bastante unida; São bons alunos e amigos; São todos maravilhosos me integram muito bem com todos, eles usam o termo “tia” e assim sucessivamente; São bons companheiros em todos os sentidos; São bastantes esforçados e comunicativos; Regulares; Pessoas interessadas numa educação melhor;</p>	
Participação dos Técnicos	<p>Me auxiliaram quando preciso de informações, nada mais; Eficientes, exercendo sempre suas funções; Regular; Minhas definições serão diretas; Deveriam ser melhores; Estão deixando a desejar; Deixam a desejar; Nos tratam com respeito e educação; Participação discreta; Não atuam; Não sei se temos; Não os conheço; Gentis; Não posso avaliá-los, pois não conheço seus trabalhos; Bons; Não atuam; Não tenho conhecimento se existe; Pouca participação; Alguns se comprometem com o ensino e com a busca de resultados positivos; Pouco participativos; Não os conheço; Não tenho contato com eles; Fazem um trabalho discreto, sem precisar ter interferências; Nem os conheço; Parece que não existem; Desconheço atuação; Não sei se existem; Não os vejo; Não tenho conhecimento da atuação deles; Não conheço nenhum; Não contam nada; Nada contribuem; Uma insuficiente participação no projeto; Não auxiliam; Não conheço; Não sei responder; Não os conheço; Não temos conhecimento da ação deles; Não os conheço; Até agora não os conheci; Não os conheço; Não conheço nenhum; Não tenho conhecimento de nenhum; Desconheço esses profissionais neste cursinho; Não os conheço; Não conheço nenhum; Não conheço os seus trabalhos; Nada a declarar.</p>	48

APÊNDICE 3D

CATEGORIAS: AVALIAÇÃO DA FORMÇÃO		
Indicadores	Unidades de registros	U. de enumeração
Novas visões de Mundo	Até agora “diretamente” não, mas na medida em que me é concedido a possibilidade de refutá-los gerando o embate, a oposição entre as idéias, favorece o relacionamento; Claro todas as disciplinas nos trazem uma visão de mundo, principalmente a geografia, porque a geografia é crítica, política e social.	02
Valorização dos estudos	Não é porque somos do Projeto Vestibular Solidário, que não possamos ter um ensino de qualidade; Porque quanto mais desenvolvimento e estrutura interna, o Projeto poderá alcançar níveis de aprovação muito mais favoráveis; Aprendi que todos lutando conseguem suas vagas, não só aqueles que têm dinheiro para pagar um cursinho caro. Nós somos capazes; Os professores nos dão toda a força para estudarmos e aprendermos, nos dão um incentivo enorme para nunca pararmos, de lutar e buscar sempre o que queremos; Sim; Porque me ajudou a dar mais valor aos estudos e sem estudos agente não consegue nada. É um Zé Ninguém; Não só a mim, mas como outras pessoas, pois dá oportunidade de estudo para aquelas pessoas sem condições de pagar um cursinho de vestibular; Estou aproveitando a oportunidade em participar do projeto; Maior compreensão da necessidade de investimento na educação pública; Existem muitas pessoas que precisam desse apoio para entrar na Universidade; Sim; Educação é o caminho de tudo.	11
Melhor compreensão da realidade	Mudaram a visão que eu tinha sobre esses assuntos; Nos faz ter uma visão mais ampla das coisas; São assuntos que pode relacionar com as coisas do cotidiano; Melhor compreensão da nossa realidade; Sem dúvida nenhuma essas propostas influenciam muito no meu dia-a-dia, são coisas, ou seja, são novas palavras descobertas que me ajudam a ter opiniões sobre coisas; Sim; Pela visão que temos do conhecimento adquirido através das avaliações referentes as disciplinas em sala; Deixa-nos mais humildes e realistas; Sim, pois acabamos ficando perdidos mediante à muitas situações cotidianas; Sim; Nos exercícios de Língua Portuguesa os professores ensinam muito isso; Ser crítico e também reflexivo, até mesmo para respondermos os exercícios; Porque o professor que temos de Português, ele nos ensina ser bastante críticos; Trabalhamos temas atuais sobre a realidade de nossa sociedade. Temes como: cultura, política, economia, religião e outros; Sim, porque agora penso de outra forma; Porque me sinto mais segura para respeitar a opinião dos outros; São textos bem interessantes, voltados para a nossa realidade; Sim; Me fez compreender o mundo que me rodeia; Porque depois que comecei a estudar mais profundamente, passei a compreender melhor as coisas, aceitar melhor as pessoas a ter um maior respeito perante os outros; Quando me encontro diante de muitas situações, preciso ser crítica e reflexiva é o que me leva ter uma visão diferente e mais coesa com o mundo.	20
Mais possibilidades de enfrentamento da vida	As aulas de Biologia, Geografia e Sociologia, que tratam de assuntos relacionados sobre os estudos da sociedade e da vida em geral; Sim; Sim; Alguns assuntos dados são sobre o nosso dia a dia e isso leva a refletir sobre a vida; Sim, pois quero alcançar meus objetivos; Porque no decorrer do ano sinto que estou muito mais bem informado e capaz de vencer problemas em minha vida; Porque mais ou menos 20 anos eu estava fora de cursos por ter ficado parado no tempo, hoje tenho outra visão, tenho outros hábitos de vida; Nos estimula a lutarmos por uma vida melhor; Eles mostram que o mundo é uma guerra onde só os melhores e mais competitivos chegam aos seus objetivos.	08
Melhor relacionamento com outras pessoas	O professor na sala da um maior incentivo ao seu aluno; O Projeto assume a responsabilidade de incluir pessoas idosas, com deficiência visual e outros; Acaba nos influenciando positivamente no nosso social; Sim; Estar no grupo social, você interage, comunica-se melhor com as pessoas ao seu redor; Sim; Respeito ao ser humano.	06
Visão mais ampla	Torna-me uma pessoa mais compreensiva e de visão mais ampla; Sim; Ajudou um pouco; Sim; Está certo que em certo ponto ele nos ajuda muito a aprender, mas na realidade, o projeto tem ainda que crescer muito, melhorar muito.	04
Valorização do Meio Ambiente	Durante o curso, aprendi a não jogar lixo nas ruas, a respeitar mais o meio ambiente e as pessoas.	01
	Porque parte daquilo que é proposto vem sendo exposta de maneira pronta e acabada; O senso-comum operante em nós ainda torna-se muitas vezes imperativo; O Projeto não nos leva a isso; Não, devido não ser bastante resumido; Isso não mudou nada na minha forma de pensar; Não; Minha opinião é	

Avaliação negativa	totalmente diferente, por isso não me deixo ser influenciada; Continuo com a mesma visão sobre as pessoas e a vida; Não, é muito superficial; Isso não mudou a minha vida; É muito pouco para influenciar; Não somos consultados para falarmos sobre o funcionamento do Projeto; Sem direito de participação; Só somos deliberados a cumprir; Alguns professores faltam muito; Não seguem a sequência de conteúdos e de ações; A qualidade de alguns professores que é fraca; Não somos informados do que acontece aqui; As vezes nos sentimos perdidos	16
Auto-avaliação	Ajudaram a me avaliar; Porque através das avaliações procuramos buscar mais conhecimentos; Ajudam a avaliar e desenvolver os nossos conhecimentos.	03
Melhor senso crítico e reflexivo	<p>Criticar com o objetivo de ver mudar para melhor; A necessidade do conhecimento científico e de mundo obrigou-me a me inserir ao Projeto Vestibular Solidário; Sim; Devido sempre exigirem dos alunos uma opinião racional e crítica de diversos assuntos, com isso, nos propõe uma visão crítica; A ser mais crítica; Sim; Os professores nos ajudam a desenvolver redações, desenvolver respostas de interpretações; Porque apesar de ter passado mais de 15 anos fora da escola, consegui recuperar rapidamente desenvolvimento reflexivo e crítico sobre os temas abordados; Por causa das propostas dos vestibulares; O conteúdo dos vestibulares nos conduz ao senso crítico e reflexivo; Procuramos ler mais, e ver não só o lado bom das coisas mais o seu lado crítico; Todos os textos desenvolvidos em sala são textos ótimos para desenvolver o nosso raciocínio em relação a reflexão e crítica; Me ajudam a ser mais reflexiva; Sim; Pensar em assuntos que antes eu não dava muita, e até nenhuma importância; Aprendi a ver as coisas mais diferentes, sabendo refletir; Antes eu quase não tinha habilidade para discutir certos assuntos em grupos, hoje debato qualquer assunto e procuro sempre atualizar-me.</p>	16
Busca de mais leitura, mais conhecimentos	<p>Todo e qualquer conhecimento a mais, vem somar para o conhecimento; Pertencem a uma comunidade que não tem condições financeiras e também estou bastante tempo sem estudar; Porque agora tenho uma visão da língua portuguesa mais ampla, no sentido de conhecimentos, de concordância verbal e nominal. Antes eu não gostava de português e não sabia quase nada; O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa me ajuda a ser reflexivo e crítico a partir do momento que me leva a ler um texto e refletir sobre o mesmo; Pelo conhecimento que aprendi aqui, resolvendo os exercícios onde aprendi a refletir para responder as questões; Os professores de Língua Portuguesa exploram bastante o lado reflexivo e crítico. Para isso usam desde contos a leituras obrigatórias que são cobradas no vestibular; São bem esclarecidas que o aluno desenvolve o seu conhecimento relacionado as disciplinas assistidas; O conhecimento nos leva a pensar mais e também criticar as coisas de outra forma; Assim essa forma de valorização ajudou-me bastante nos exercícios de revisão; O assunto reflexivo nas leituras é um aprendizado muito importante, para participar da provas do vestibular; Pois os textos nos trazem conhecimento do cotidiano ou de obras passadas; Por me darem certeza que eu tenho um bom conhecimento em morfossintaxe, assim, passei a ter uma melhor confiança nos meus conhecimentos.</p>	12

APÊNDICE 3E

CATEGORIAS: INTERESSE DA FORMAÇÃO		
Indicadores	Unidades de registros	U. de enumeração
Avaliação dos conhecimentos	Da oportunidade de avaliar os conhecimentos; Eu aprendo; Ter mais conhecimento quanto ao meu aprendizado; Sei que estou aprendendo; O programa é atualizado.	05
Oportunidade de estudos	Oportunidade de voltar a estudar; Pela oportunidade de ter um ensino gratuito; Oportunidade de voltar a estudar; Por ter conseguido estudar gratuitamente; Voltado para quem não tem condições de pagar; É um lugar que fico a vontade para estudar; Por nunca ter feito cursos preparatórios para vestibular; Voltado para as pessoas que não tem condições de pagar; Oportunidade de freqüentar este cursinho; O projeto me dá oportunidade de estudar; Dá oportunidade para as pessoas de baixa renda; Sim, por permitir que eu possa estudar; Oportunidade de ter melhor dicção.	13
Empenho e atenção dos professores	Por que os professores tem se empenho bastante; Vejo a força de vontade de alguns professores; Os professores que estão inseridos no mesmo; Os professores levam a sério; Por ter o apoio dos professores que nos valorizam; Professores que nos valorizam; Professores são bem atenciosos; Devido a atenção dos professores para com os alunos; Nos prestam toda a assistência que precisamos; Todos os professores são bastantes atenciosos e educados.	10
Conhecimento atualizado	Por obtermos conhecimentos atualizados; Concluí o ensino médio à muitos anos atrás; Atualizar os conhecimentos; Conhecimento direto e atual; Apesar de tudo, nos obtemos muitas informações importantes; Por obter conhecimentos atualizados; Sim, eles nos dão apoio didático; Aprender muitas matérias que não conhecia; Os professores de Língua Portuguesa trazem novidades; Os textos são de assuntos atualizados.	10
Atenção do coordenador	O coordenador faz o possível para que esse Projeto vá adiante; Somos os únicos que possuímos meia-passagem; Os coordenadores sempre nos atendem com carinho.	03
Possibilidade de ingressar em uma Universidade	Caminhos para poder ingressar em uma universidade; Visto que é isso que a universidade procura; Proporcionou caminhar para a universidade; Conseqüentemente ingressar em uma universidade; Chance de passar no vestibular; Dando condições para passar no vestibular.	06
Expressar opiniões	Somos convidados a expressar nossas opiniões em sala de aula; Em nenhum momento somos impedidos de expressar nossas opiniões; Contato mais direto com os professores e alunos; Sim, sou chefe de turma.	04
Ampliar conhecimentos	Por estar nos oportunizando ampliação de conhecimentos; Possibilidades de ampliar meus conhecimentos; Novos conhecimentos; Discussão de novos assuntos; Assuntos novos.	05
Seriedade do Projeto	É um Projeto sério; O Projeto teve uma boa iniciativa; É sério, como um outro qualquer; Sim, é um projeto sério; Tem seriedade.	05
Maior empenho dos alunos	Existe força de vontade na maioria dos alunos; Estou satisfeito em representar minha turma; Estou contribuindo para uma sociedade melhor; Ótima equipe de professores; Sempre preocupados com o desenvolvimento dos alunos; Alguns alunos parecem empenhados em passar no Vestibular.	06
Ensino de qualidade	Por nos oferecer ensino de qualidade; Não é inferior aos cursinhos particulares; O ensino é de qualidade; O projeto é muito bom; Não deixa de ser um cursinho valorizado como os outros; Só pelo fato do reconhecimento das Instituições; Sim, pois o ensino é de qualidade. Eu acho; Excelente trabalho desenvolvido.	08

Registros das observações e conversas informais da
pesquisa

APÊNDICE 4

Com os objetivos identificados no corpo deste estudo e com a especificação na proposta metodológica contemplou-se aqui os registros do período de observações e conversas informais efetivadas com os alunos, professores estagiários, coordenador e técnicos do Projeto “Vestibular Solidário” e com a professora coordenadora da FALE (Faculdade de Letras) da Universidade Federal do Pará. Esses momentos de registros foram identificados aqui em 6 itens:

1. **Dia de aulas e atividades práticas** - Seguindo o modelo das demais instituições que preparam os alunos para os exames de “Vestibular”, as atividades desenvolvidas no Projeto “Vestibular Solidário” especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, a qual se fez as observações, são conduzidas nos mesmos padrões: Aulas expositivas, com quase nada de discussão com a turma, atividades práticas de textos e interpretação contento algumas questões para o aluno identifique as respostas corretas e outras de construção de respostas. Essas atividades são trabalhadas em sala de aula e ainda liberadas como exercícios para a serem resolvidos em casa. Na aula seguinte os professores corrigem os “exercícios” indicando as respostas corretas e contemplam com parabéns os alunos que acertaram. Nas aulas seguintes essa rotina se repete “preparando” os vestibulandos para os simulados mensais.

2. **Dia de atividades avaliativas, dia de Simulado** - Após a entrega da atividade, denominada simulado aos alunos, a professora/estagiaria de Língua Portuguesa leu toda a prova e reforçou os critérios de correção e a observação de que os educandos não poderiam cometer erros, pois nessa atividade continham os assuntos já ensinados e revisados durante o período das aulas. Evidenciou também que após o início da atividade, ninguém poderia fazer nenhum tipo de consulta, inclusive a ela, pois essa era uma prova no modelo das que seriam aplicadas no vestibular das IES (Instituições de Ensino Superior), para as quais estavam sendo preparados.

Essa prova identificada como simulado era toda estruturada com interpretação de textos, utilizando a linguagem verbal e não verbal, contendo dez questões e cada uma delas subdivididas em cinco itens, sendo que uma parte já continha as respostas e os alunos deveriam interpretar o texto e identificar as respostas corretas, na outra parte os mesmos eram convidados a construir as respostas.

Aqui no Brasil, as instituições que investem na preparação de alunos para as provas de “Vestibular” das IES tem sempre a mesma proposta, trabalham os conteúdo publicados em Editais pelas Universidades. Esses conteúdos são transmitidos em salas de aulas, com aulas expositivas, inúmeros exercícios e testes semanais e os simulados mensais. Todas as atividades aplicadas aos vestibulandos são constituídas nos modelos das provas de vestibular das diversas Universidades, nas provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no PROUNI (Programa Universidade para Todos) do governo federal.

3. Registros de falas de alguns alunos, durante a realização de atividades e nas conversas informais: *Não sei quase nada, quero colar; Quem não cola não sai da escola; Já deveríamos ter realizado outros simulados, a proposta do Projeto é que aconteça um simulado a cada bimestre; Estamos realizando este, porque foi a professora de Língua Portuguesa da nossa turma que elaborou; Apesar de nos ajudar e muito, ainda faltam muitas coisas para melhorar; Com relação à redação deixa muito a desejar; Só temos redação aos sábados e não posso participar porque trabalho como doméstica. Preciso recorrer a livros ou até aulas de reforço, principalmente de física; Não tem muita opção de ensino a não ser o básico; Não desenvolvem uma atividade de ensino para competir com alunos de outras instituições de ensino; A falta de materiais didáticos prejudica a relação aluno e professor e ainda entre o ensino e a aprendizagem; Nos moldes em que está sendo executado o projeto até aqui, deixa muito a desejar. Os simulados deveriam ser elaborados por uma equipe de professores; Ainda temos sorte que a nossa professora se preocupa conosco; Com mais simulados poderíamos exercitar mais; Desse jeito, não dá para competir com os candidatos dos cursos de vestibular pagos; Temos que ter avaliações no modelo das provas do Vestibular; A coordenação do Projeto tem que olhar mais para nós e com mais atenção; Tenho consciência que a minha formação até o Ensino Médio foi muito deficiente atividades práticas, teríamos a possibilidade de descobrir as nossas deficiências; Essa situação é da maioria dos colegas; Uma parte muito significativa dos alunos do Programa está muitos anos sem estudar; O programa deveria disponibilizar mais materiais didáticos; Os professores têm poucos recursos, só recebemos materiais em textos, isso é muito pouco; Só temos oportunidade de participação em sala de aula, mas isso só nas aulas de Língua Portuguesa, nas outras disciplinas é muito difícil acontecer; Pouco sabemos da organização do programa, não sabemos o que acontece; Só podemos contar com a contribuição de alguns professores, a maioria deles não tem compromisso; Os professores comprometidos são excelentes, nos dão muita atenção; Eu só penso que os professores tinham que ter mais tempo para preparar os nossos materiais; Esse Programa pode nos ajudar muito, só precisa ser mantido com mais qualidade e atenção de todos; É a possibilidade que temos para ingressar em um curso de graduação; Aqui nas aulas, através de alguns conhecimentos aprendemos e resgatamos alguns valores; O conhecimento nos permite lidar melhor com as diversas situações.*

4. Manifestações dos professores estagiários de Língua Portuguesa: *Vestibulando tem que ler mais; O treinamento de leitura e interpretação de textos são atividades importantíssimas para os vestibulandos; Precisamos capacitar mais os alunos, para isso o Projeto tem que investir mais na qualidade do material didático e no trabalho integrado dos professores estagiários; Eu tento organizar o maior número de atividades, mas falta tempo; Temos que trabalhar em equipe; Temos que estruturar um programa com muita qualidade para beneficiar mais os alunos; Pela falta de compromisso de alguns professores/estagiários, muitos alunos perdem o estímulo; Para mim está sendo uma experiência incrível, a partir dessa experiência posso melhorar a minha prática; Nas reuniões da coordenação do Programa com os professores estagiários são discutidos as questões de horários e frequências de estagiário e alunos. Não são discutidas práticas pedagógicas nas nossas reuniões com a coordenação.*

5. Manifestações do coordenador e do Projeto “Vestibular Solidário”: *Tentamos cumprir os objetivos do Projeto; O Projeto é também um espaço para os estagiários das licenciaturas da IES; Aqui esses estagiários são bolsistas; Recebemos*

os melhores alunos estagiários, vindos das diversas IES, que fazem aqui um excelente trabalho; O que falta para os alunos do Projeto é tempo para estudar; Todos trabalham; Quando chegam aqui já estão cansados e querem ficar fora de sala de aula, não tem mais condições de ter atenção nas aulas; Eles têm muitas dificuldades de aprendizagem devido o Ensino Médio pelo qual passaram ter sido deficitário; Esses alunos têm muitas questões familiares, ficam sem cabeça para estudar; O Programa é estruturado para oferecer o melhor para os alunos; Os estagiários que desenvolvem o papel de professores no Projeto são acompanhados pela coordenação e técnicos do Projeto; Fazemos reuniões para discutir o andamento do Projeto; A tentativa é de resgatar a aprendizagem desses alunos.

6. Manifestações da professora coordenadora da FALE (Faculdade de Letras) da Universidade Federal do Pará: *Nas atividades de avaliações do Projeto “Vestibular Solidário”, tem que acontecer a incorporação das propostas; O projeto tem como objetivo, avaliar os sujeitos da avaliação, para isso, tem que permitir a autenticidade do aluno e do professor; Deve contribuir para a integração dos sujeitos no processo; O Projeto tem como objetivo estabelecer um “circuito” (UFPA/Alunos, Professores do Vestibular Solidário, Projeto Vestibular Solidário, Alunos do Vestibular Solidário, Alunos/UFPA); O que se percebe, é que esse “circuito” se quebra, não é alcançado; Por ser uma proposta que busca resgatar aprendizagens, que tem um contexto social do governo, deveria ter mais resultados de ingressos de alunos nas faculdades.*

Na FALE não existem propostas de discussões e tratamento do processo de ensino e aprendizagem; Apesar da aprovação no Regimento da UFPA, nenhum curso de formação da Universidade trata dessa questão; Nem sequer existem salas de reuniões para tratar discutir assuntos natureza; As reuniões de Conselho da FALE, acontecem para tratar de questões relativas aos aspectos burocráticos; Questões pedagógicas nunca são tratadas, as únicas são as reclamações escritas, solicitadas por alguns alunos, nada mais que isso; Nunca se trata de Avaliação e Aprendizagem.

Tabelas de indicadores e unidades de registros dos
alunos

APÊNDICE 5 (TABELAS)

Tabela 1: Distribuição de indicadores explicitados pelos alunos nas unidades de registros, ao observarem as **conseqüências da avaliação** do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registros	Nº
<p>VALORIZAR MAIS AS AULAS E OS PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ É uma aula, houve um debate na sala referente ao uso do cigarro, e o professor trouxe até uma pedagoga que não recordo o nome, mas foi muito bom. A explicação dela e do professor ➤ A proximidade com os professores ➤ Como disse Machado de Assis: “Os defeitos não fazem mal quando há vontade e poder de os corrigir” ➤ Nas poucas aulas de Língua Portuguesa do professor Guilherme, ele procurou explicar sua matéria trazendo assuntos do nosso cotidiano 		04
<p>TER CONFIANÇA NO QUE SE APRENDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ter confiança no que estudo ➤ Quando fui fazer a 1ª fase da prova de Vestibular da UFPA. Em 2008, um professor que eu achava que a aula dele não rendia, e quando assisti a uma única aula dele, toda a explicação dele eu não esqueci, e foi justamente o que a prova da UFPA pediu na 1ª fase ➤ Ter confiança no que estudo ➤ A avaliação é quando participamos de uma prova como o vestibular, e daí tiramos as conclusões 		04
<p>SER CAPAZ DE DESENVOLVER UMA REDAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver uma redação ➤ Ter uma visão geral ao abordar uma redação ➤ Aprendi a desenvolver uma redação melhor e a escrever melhor ➤ Produzir uma Redação, ter uma visão mais ampla do assunto e usar corretamente as funções da palavra ➤ Ser objetiva na redação 		05
<p>SABER ANALISAR UM TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Analisar bem o texto. 		01
<p>APRENDER A DEBATER</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber participar das discussões 		01
<p>MELHORAR A APRENDIZAGEM</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A amizade e o vínculo que envolve alunos e professores facilita a ajuda de alunos com dificuldades em algumas disciplinas ➤ Quando o meu professor de Português me sugeriu uma proposta de redação e eu não consegui desenvolver o tema proposto. Isso me incentivou a me esforçar mais e buscar ajuda, o que me foi favorável ➤ Quando o professor mostrou a diferença entre conotação e denotação, ele conseguiu fazer a tal diferença através de duas imagens cada uma com uma frase ➤ Aprendi com um professor que folha de papel existe frente e verso, não frente e costa ➤ Foi no caso de uma aprendizagem de acentuação correta nas palavras que um professor me ensinou ➤ A forma de eu me expressar melhor, tanto na linguagem escrita ou falada ➤ As regras de linguagem culta e coloquial 		10
<p>TER MEDO DE PRODUZIR REDAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando eu estudava no 1º ano, minha professora leu a minha redação para a classe toda e arrasou, com a minha redação. Fiquei traumatizada com essa atitude, tenho até medo de fazer uma redação 		01
<p>IDENTIFICAR AS FALAS INCORRETAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Obrigada pela honra de servir o Pará” (errado) fala da Governadora. “Obrigada pela honra de servir ao Pará” (correta); ➤ Alguns vícios de linguagem 		02
<p>LEMBRAR DE EPISÓDIOS RUINS OCORRIDOS NA AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Quando tinha 8 anos, isso na segunda série estava fazendo uma prova e como não sabia comecei a chorar. Isso eu nunca esqueço 		03

<ul style="list-style-type: none"> ➤ O interesse de participar da inscrição para fazer o Vestibular do CEFET foi marcante, nos alunos não fomos avisados em sala. Eu perdi ➤ Quando eu estava na 4ª série, a minha professora me passou uma lição de caligrafia e eu na brincadeira acabei não fazendo, no outro dia, ela me pediu a lição e como eu não tinha feito ela me pôs de castigo. Fiquei de joelho no milho durante duas horas. Foi uma coisa que jamais esquecerei 	
<p>IDENTIFICAR FATOS IMPORTANTES QUE ACONTECERAM NA AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nenhum fato ➤ Não ➤ Até o momento não houve nenhum 	15

Tabela 2: Indicadores explicitando que **formas de avaliação** são utilizadas na prática avaliativa do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registros	Nº
<p>ATIVIDADES DE LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Leituras obrigatórias exigidas para o vestibular ➤ Nas interpretações de textos ➤ Nas aulas de Espanhol o professor exige a nossa atenção e a leitura ➤ Somos convidados a fazer leituras em sala de aula ➤ Vários tipos de interpretação de textos de todas as disciplinas aqui administradas ➤ São praticadas muitas leituras, inclusive leio em casa, pois leitura é essencial para uma boa redação (no vestibular ela conta muito) ➤ Nas várias disciplinas desenvolvidas em sala ➤ Textos de português ➤ Texto e interpretação do que está no assunto ➤ Matéria Redação ➤ Na matéria Literatura ➤ Textos informativos, argumentativos e científicos ➤ Leitura de textos e jornais ➤ Através de atividades de interpretações de textos e redações ➤ Com interpretação de textos; Exercícios de interpretação de textos 		30
<p>PRODUÇÃO ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A redação é o meio em que se aprende a escrever bem, somos incentivados ➤ Produção de redação ➤ Nas redações e textos em geral, que desenvolvemos em classe ➤ Até agora tivemos um concurso de redação, o qual era para desenvolver uma dissertação com o tema sobre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré ➤ No desenvolvimento de textos propostos pelo professor de redação ➤ Produzir redações e resolver exercícios ➤ Interpretação de textos com exercícios e redações ➤ Somos orientados à fazermos redações, dissertações e algumas questões discutirmos e justificarmos ➤ De redação é a principal ➤ Produção de redações dissertativas e narrativas ➤ Ajudo meus colegas para elaborarem idéias do que querem escrever ➤ Redigir redação aos sábados ➤ Se adequar para fazer uma prova de vestibular; ➤ Ver erros gramaticais em textos e outros; ➤ Em outras aulas corrigimos trabalhos; ➤ Frequentemente fazemos exercícios com técnicas gramaticais; ➤ Com resoluções de exercícios; ➤ Nas oficinas de português tem atividades para serem desenvolvidas em grupo; ➤ Ao resolver as questões subjetivas dadas nos exercícios; ➤ Usar corretamente as palavras nos textos; 		39
<p>PESQUISA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Informações até então nunca vistas por falta de costume ➤ Mais conhecimento na língua brasileira ➤ O vestibular exige que sejamos bastante informados nas áreas de conhecimentos gerais e tantas outras coisas, principalmente aquelas voltadas para a tecnologia ➤ Por interferência de nossos professores, somos orientados a ler revistas, jornais e tudo aquilo que é útil para nós; ➤ Debatermos sobre vários assuntos ligados ao cotidiano 		05
<p>INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nenhuma, a não ser as aulas básicas; ➤ O que foi realizado não avalia; ➤ Não tive nenhum tipo de avaliação de aprendizagem até o momento; ➤ Está faltando textos, simulados e outros; ➤ Seria bom se tivéssemos avaliações significativas; ➤ Quase não temos oportunidades de leitura e de escrita; ➤ Só lemos textos e interpretamos; Não temos oportunidades para exercitar; Eu vejo só a avaliação dos professore 		23

<ul style="list-style-type: none"> ➤ (de alguns professore); ➤ Alguns professores avaliam os nossos erros ortográficos; ➤ São pouquíssimos que fazem isso; ➤ Os professores não possuem um tempo disponível para desenvolver fórmulas para avaliar os alunos; ➤ Só quando o professor tem tempo de prepara o material; ➤ As aprendizagens são avaliadas em sala através de cada disciplinas, com critérios de cada professor. ➤ Através de atividades de interpretações de textos e redações; ➤ Com interpretação de textos; ➤ Exercícios de interpretação de textos. 	
<p>SIMULADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Deveria ter mais simulados para testar nosso aprendizado ➤ Observo que não há nenhum interesse de que o aluno seja avaliado em simulados ➤ Nos simulados daria para ver as necessidades de todos os alunos e professores ➤ Neste ano de 2009, foi realizado apenas um simulado no 1º semestre ➤ A avaliação é através de simulados ➤ O projeto dispõe de simulados, que possui o caráter avaliativo em torno das disciplinas, mas só foi realizado um até agora um ➤ Através de simulados elaborados por nossos professores, isso é muito importante porque testamos o que realmente aprendemos. 	23
<p>TESTES E EXERCÍCIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Com poucas atividades em sala ➤ Provas, quase inexistentes ➤ Desenvolvem atividades de exercícios de acordo com o conteúdo programático das Universidades ➤ Levo exercícios para casa, resolvo e trago na aula seguinte para o professor corrigir ➤ Quando somos (apenas quando somos) é através de exercícios em classe ➤ Sou avaliada através de exercícios das matérias ministradas; ➤ São feitos exercícios em sala de aula; ➤ Exercício de aprendizagem; ➤ Com redações. 	27
<p>PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Em alguns retornos dados pelos professores das nossas participações em sala ➤ Somos avaliados de acordo com as nossas participações em sala de aula ➤ Comentando alguns assuntos entre os alunos ➤ Temos liberdade de diálogo sobre o assunto abordado. 	07

Tabela 3: Indicadores explicitando como os alunos avaliam as **formas de participação dos segmentos** no processo avaliativo do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registros	Nº
<p>SOMENTE OS PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Creio que seja os professores que compõe o Vestibular Solidário ➤ Geralmente alguns educadores ➤ Somente os professores 		16
<p>OS PROFESSORES E COORDENADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Professores e a coordenação do curso ➤ Os professores e a coordenação raramente ➤ Os coordenadores do Projeto avaliam conforme o resultado do simulado ➤ Alguns professores que são alunos do curso superior da UFPA 		11
<p>PROFESSORES E ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acho que nós mesmos e os professores ➤ Na maioria toda a classe, juntamente com os professores 		11
<p>SÓ OS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nós alunos ➤ Todos os alunos do Projeto 		02
<p>TODOS OS QUE COMPÕEM O PROJETO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Todos que compõe o projeto 		02
<p>ATUAÇÃO DOS PROFESSORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Excelentes ➤ Atencioso com os alunos e muito amigo ➤ Regular ➤ Só tenho a definir: ótimos professores ➤ Comprometido com sua função ➤ Excelentes, sempre estão dispostos a ajudar e ensinar com paciência e dedicação ➤ Participação assídua, vigorosa e estimulante ➤ Tem ponto de vista crítico ➤ Professor que tem didática ➤ Competentes ➤ A participação da Ana Paula é fundamental para mim que pude aprender muitas coisas, das quais não compreendia antes do Projeto ➤ Até agora tivemos poucas aulas, mas as aulas que tivemos foram bem proveitosas ➤ O nosso professor abandonou a nossa turma ➤ Dão segurança a respeito do que se administra em sala ➤ Tem muitos professores jovens, mas que dão um show de aula 		69
<p>PARTICIPAÇÃO DO COORDENADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Já ouvi falar dele e o vi poucas vezes ➤ É muito sério ➤ Acho que ele deveria ser mais próximo dos alunos ➤ Participar diretamente do aprendizado dos alunos ➤ É muito ausente ➤ Tem jeito, menos autoritarismo e mais responsabilidade com cada aluno para o êxito de ambos ➤ Regular ➤ Particpei do Projeto em 2008 e acreditei, caso não passasse no vestibular, que o ano seguinte iria melhorar. Agora entendo o quanto era boa a coordenação anterior ➤ Não temos muito contato com ele ➤ Deixa a desejar ➤ Sem participação ➤ Teve boa iniciativa em criar o Projeto, pois assim temos um curso sem pagar 		61
<p>AÇÕES DOS ALUNOS</p>		57

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muito legais, tem exceção, mas falo com todos mesmo assim ➤ Muito legais e determinados a serem aprovados, com algumas exceções como em todo seguimento Regular ➤ São esforçados ➤ Apesar de sermos pessoas diferentes em alguns aspectos conversamos harmoniosamente ➤ Procuramos sempre nos ajudar no que for possível ➤ Comuns como em qualquer lugar ➤ Alguns não tem interesse em aprender ➤ Não colaboram com silencio e respeito aos professores ➤ Não colaboram com demais colegas que querem realmente estudar; Companheiros ➤ Demonstram interesse em aprender e desenvolver-se, para possível aprovação todos têm como objetivo se preparar para o vestibular ➤ São ótimas pessoas ➤ Uma boa turma ➤ Pessoas interessadas numa educação melhor 	
<p>PARTICIPAÇÃO DOS TÉCNICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Me auxiliam quando preciso de informações, nada mais; ➤ Regular; ➤ Minhas definições serão diretas: Deveriam ser melhores; ➤ Estão deixando a desejar; ➤ Nos tratam com respeito e educação; ➤ Participação discreta; ➤ Não sei se temos ➤ Nada contribuem; ➤ Nada a declarar; 	48

Tabela 4: Indicadores explicitando como os alunos percebem a contribuição da avaliação do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para a **avaliação da formação**.

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registros	Nº
<p>NOVAS VISÕES DE MUNDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Até agora “diretamente” não, mas na medida em que me é concedido a possibilidade de refutá-los gerando o embate, a oposição entre as idéias, favorece o relacionamento ➤ Claro todas as disciplinas nos trazem uma visão de mundo, principalmente a geografia, porque a geografia é crítica, política e social 		02
<p>VALORIZAÇÃO DOS ESTUDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Não é porque somos do Projeto Vestibular Solidário, que não possamos ter um ensino de qualidade ➤ Porque quanto mais desenvolvimento e estrutura interna, o Projeto poderá alcançar níveis de aprovação muito mais favoráveis ➤ Aprendi que todos lutando conseguem suas vagas, não só aqueles que têm dinheiro para pagar um cursinho caro. Nós somos capazes ➤ Os professores nos dão toda a força para estudarmos e aprendermos, nos dão um incentivo enorme para nunca pararmos, de lutar e buscar sempre o que queremos ➤ Porque me ajudou a dar mais valor aos estudos e sem estudos agente não consegue nada. É um Zé Ninguém ➤ Não só a mim, mas como outras pessoas, pois dá oportunidade de estudo para aquelas pessoas sem condições de pagar um cursinho de vestibular ➤ Estou aproveitando a oportunidade em participar do projeto ➤ Educação é o caminho de tudo 		11
<p>MELHOR COMPREENSÃO DA REALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nos faz ter uma visão mais ampla das coisas ➤ São assuntos que pode relacionar com as coisas do cotidiano ➤ Melhor compreensão da nossa realidade ➤ Deixa-nos mais humildes e realistas ➤ Sim, pois acabamos ficando perdidos mediante à muitas situações cotidianas ➤ Trabalhamos temas atuais sobre a realidade de nossa sociedade ➤ Me fez compreender o mundo que me rodeia ➤ Quando me encontro diante de muitas situações, preciso ser crítica e reflexiva é o que me leva ter uma visão diferente e mais coesa com o mundo. 		20
<p>MAIS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO DA VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alguns assuntos dados são sobre o nosso dia a dia e isso leva a refletir sobre a vida ➤ Sim, pois quero alcançar meus objetivos ➤ Porque no decorrer do ano sinto que estou muito mais bem informado e capaz de vencer problemas em minha vida ➤ Porque mais ou menos 20 anos eu estava fora de cursos por ter ficado parado no tempo, hoje tenho outra visão, tenho outros hábitos de vida ➤ Nos estimula a lutarmos por uma vida melhor 		08
<p>MELHOR RELACIONAMENTO COM OUTRAS PESSOAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor na sala da um maior incentivo ao seu aluno ➤ O Projeto assume a responsabilidade de incluir pessoas idosas, com deficiência visual e outros ➤ Acaba nos influenciando positivamente no nosso social ➤ Estar no grupo social, você interage, comunica-se melhor com as pessoas ao seu redor ➤ Respeito ao ser humano 		06
<p>VISÃO MAIS AMPLA</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Torna-me uma pessoa mais compreensiva e de visão mais ampla ➤ Ajudou um pouco ➤ Está certo que em certo ponto ele nos ajuda muito a aprender, mas na realidade, o projeto tem ainda que crescer muito, melhorar muito 		04
<p>VALORIZAÇÃO DO MEIO AMBIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante o curso, aprendi a não jogar lixo nas ruas, a respeitar mais o meio ambiente e as pessoas 		01
<p>AVALIAÇÃO NEGATIVA</p>		

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Porque parte daquilo que é proposto vem sendo exposto de maneira pronta e acabada. ➤ O senso-comum operante em nós ainda torna-se muitas vezes imperativo; ➤ O Projeto não nos leva a isso; ➤ Não, devido ser bastante resumido; ➤ Não, é muito superficial. 	11
<p>AUTO-AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajudaram a me avaliar; ➤ Porque através das avaliações procuramos buscar mais conhecimentos; ➤ Ajudam a avaliar e desenvolver os nossos conhecimentos 	03
<p>MELHOR SENSO CRÍTICO E REFLEXIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Criticar com o objetivo de ver mudar para melhor; ➤ A necessidade do conhecimento científico e de mundo obrigou-me a me inserir ao Projeto Vestibular Solidário; ➤ Devido sempre exigirem dos alunos uma opinião racional e crítica de diversos assuntos, com isso, nos propõe uma visão crítica; ➤ Os professores nos ajudam a desenvolver redações, desenvolver respostas de interpretações; ➤ Porque apesar de ter passado mais de 15 anos fora da escola, consegui recuperar rapidamente desenvolvimento reflexivo e crítico sobre os temas abordados; ➤ Todos os textos desenvolvidos em sala são textos ótimos para desenvolver o nosso raciocínio em relação a reflexão e crítica; ➤ Me ajudam a ser mais reflexiva. ➤ Pensar em assuntos que antes eu não dava muita, e até nenhuma importância; ➤ Aprendi a ver as coisas mais diferentes, sabendo refletir; ➤ Antes eu quase não tinha habilidade para discutir certos assuntos em grupos, hoje debato qualquer assunto e procuro sempre atualizar-me. 	16
<p>BUSCA DE MAIS LEITURA, MAIS CONHECIMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Todo e qualquer conhecimento a mais, vem somar para o conhecimento; ➤ Pertencço a uma comunidade que não tem condições financeiras e também estou bastante tempo sem estudar; ➤ Porque agora tenho uma visão da língua portuguesa mais ampla, no sentido de conhecimentos, de concordância verbal e nominal. ➤ Antes eu não gostava de português e não sabia quase nada; ➤ O ensino/aprendizagem da língua portuguesa me ajuda a ser reflexivo e crítico a partir do momento que me leva a ler um texto e refletir sobre o mesmo; ➤ O assunto reflexivo nas leituras é um aprendizado muito importante, para participar da provas do vestibular; ➤ Pois os textos nos trazem conhecimento do cotidiano ou de obras passadas; ➤ Por me darem certeza que eu tenho um bom conhecimento em morfossyntaxe, assim, passei a ter uma melhor confiança nos meus conhecimentos. 	12

Tabela 5: Indicadores explicitando qual o **interesse da formação** dos alunos em participar do projeto e a existência de sentimentos de pertença.

INDICADORES EXPLICITADOS	U. de Registros	Nº
AValiação dos conhecimentos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Da oportunidade de avaliar os conhecimentos ➤ Eu aprendo ➤ Ter mais conhecimento quanto ao meu aprendizado ➤ Sei que estou aprendendo ➤ O programa é atualizado 		05
OPORTUNIDADE DE ESTUDOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunidade de voltar a estudar ➤ Por ter conseguido estudar gratuitamente ➤ É um lugar que fico a vontade para estudar ➤ Por nunca ter feito cursos preparatórios para vestibular ➤ Voltado para as pessoas que não tem condições de pagar ➤ Dá oportunidade para as pessoas de baixa renda ➤ Oportunidade de ter melhor dicção 		13
EMPENHO E ATENÇÃO DOS PROFESSORES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por que os professores tem se empenho bastante ➤ Os professores que estão inseridos no mesmo ➤ Os professores levam a sério ➤ Por ter o apoio dos professores que nos valorizam ➤ Todos os professores são bastantes atenciosos e educados 		10
CONHECIMENTO ATUALIZADO <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por obtermos conhecimentos atualizados ➤ Concluí o ensino médio à muitos anos atrás ➤ Apesar de tudo, nos obtemos muitas informações importantes ➤ Sim, eles nos dão apoio didático ➤ Aprender muitas matérias que não conhecia ➤ Os professores de Língua Portuguesa trazem novidades 		10
ATENÇÃO DO COORDENADOR <ul style="list-style-type: none"> ➤ O coordenador faz o possível para que esse Projeto vá adiante ➤ Somos os únicos que possuímos meia-passage ➤ Os coordenadores sempre nos atendem com carinho 		03
POSSIBILIDADE DE INGRESSAR EM UMA UNIVERSIDADE <ul style="list-style-type: none"> ➤ Caminhos para poder ingressar em uma universidade ➤ Dando condições para passar no vestibular 		06
EXPRESSAR OPINIÕES <ul style="list-style-type: none"> ➤ Somos convidados a expressar nossas opiniões em sala de aula ➤ Em nenhum momento somos impedidos de expressar nossas opiniões ➤ Contato mais direto com os professores e alunos ➤ Sim, sou chefe de turma 		04
AMPLIAR CONHECIMENTOS <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por estar nos oportunizando ampliação de conhecimentos ➤ Novos conhecimentos ➤ Discussão de novos assuntos 		05
SERIEDADE DO PROJETO <ul style="list-style-type: none"> ➤ O Projeto teve uma boa iniciativa ➤ É sério, como outro qualquer 		05

<p>MAIOR EMPENHO DOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Existe força de vontade na maioria dos alunos ➤ Estou satisfeito em representar minha turma ➤ Estou contribuindo para uma sociedade melhor ➤ Ótima equipe de professores ➤ Sempre preocupados com o desenvolvimento dos alunos ➤ Alguns alunos parecem empenhados em passar no Vestibular 	06
<p>ENSINO DE QUALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Por nos oferecer ensino de qualidade ➤ Não é inferior aos cursinhos particulares ➤ O projeto é muito bom ➤ Não deixa de ser um cursinho valorizado como os outros ➤ Só pelo fato do reconhecimento das Instituições ➤ Excelente trabalho desenvolvido 	08

Anexos

D E C L A R A Ç Ã O

Tendo apreciado o projeto de doutoramento apresentado pela Mestra Maria de Nazaré do Vale Soares com o título AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL: um estudo de caso no Projeto “Vestibular Solidário”, prez-me declarar que considero o projeto pertinente, consistente e exequível e que aceito ser orientadora dos trabalhos de realização da dissertação.

Belém do Pará, 22 de abril de 2008.

Profa. Doutora Rosa Maria de Souza Brasil

Co-orientadora


TERMO DE ENCAMINHAMENTO

MARIA DE NAZARÉ DO VALE SOARES, brasileira, casada, portadora da identidade de nº 4479090 SSP/PA, CPF nº 043776212-20, residente na Av. Ceará, 21 – Canudos – CEP. nº 66090-460 – Belém do Pará – Brasil, encaminha ao Instituto de Investigação Científica e de Pós-Graduação da UNIVERSIDADE de ÉVORA – Portugal, o Projeto de Pesquisa, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Belém, 22 de abril de 2008

Maria de Nazaré do Vale Soares
Candidata ao Doutorado




Prof.ª Doutora Rosa Maria de Souza Brasil
Orientadora

Rosa Maria de Souza Brasil
Diretora Adjunta
Instituto de Letras e Comunicação
Portaria nº 0680/2008

Exmº Senhor

Presidente do Conselho Científico da ADCEE

Maria de Nazaré do Vale Soares, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, com as provas de Mestrado em Ciências da Educação realizadas na UI - Universidade Internacional – Portugal, de que se anexa fotocópia autenticada, vem requerer a V. Exª a sua admissão a doutoramento, ao abrigo da alínea a), do ponto 1 do artº 4º do Regulamento da Atribuição ao Grau de Doutora pela Universidade de Évora, na Área Científica de Educação, tendo como orientadora a Doutora Marília Castro Cid que aceitou essa incumbência, conforme a declaração anexa.

Pede deferimento

Évora, 08 de julho de 2008

Elementos constantes do processo:

- ✓ Curriculum vitae;
- ✓ Comprovativos autenticados das habilitações literárias;
- ✓ Parecer da Orientadora;
- ✓ Plano de trabalho.

Ilmo. Sr. Professor.

Diretor do Projeto Vestibular Solidário

Belém do Pará, Abril de 2009

Encontramo-nos neste momento no desenvolvimento de um projeto de investigação, no âmbito de tese de Doutoramento, em Educação, na área de Avaliação da Aprendizagem, na Universidade de Évora – Portugal, pelo que vimos solicitar a permissão para proceder essa pesquisa no âmbito do Projeto “Vestibular Solidário”, com o objetivo de investigar como se desenvolve o processo avaliativo no ensino e na aprendizagem de língua materna, e sua importância para a construção de uma avaliação inclusiva, fundamental para a inserção social.

Declara-se que anonimato será garantido e que caso esteja interessado nos resultados desta investigação poderão ser posteriormente enviados.

Com os melhores cumprimentos,

Maria de Nazaré do Vale Soares