

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CÁSSIA LECCE DINIZ RODRIGUES

O OLHAR DO PROFESSOR REFLETIDO NA AVALIAÇÃO FORMAL DO ALUNO

RIO DE JANEIRO
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CÁSSIA LECCE DINIZ RODRIGUES

O OLHAR DO PROFESSOR REFLETIDO NA AVALIAÇÃO FORMAL DO ALUNO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola de Educação da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à
obtenção do grau em Licenciatura Plena em
Pedagogia

Orientador: Prof^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro
2009

CÁSSIA LECCE DINIZ RODRIGUES

O OLHAR DO PROFESSOR REFLETIDO NA AVALIAÇÃO FORMAL DO ALUNO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Escola de Educação da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à
obtenção do grau em Licenciatura Plena em
Pedagogia

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Sussekind
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho aos meus pais, Marcos e Luzia, por todo apoio, compreensão que me foram dados, os quais permitiram que este sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir sonhar seus sonhos e me conduzir ao caminho certo. Por tudo o que ele fez, faz e fará na minha vida, este foi mais um caminho que ele me ajudou a trilhar. Em meio a dificuldades e impossibilidades, ele honrou a minha fé e até aqui me ajudou o Senhor.

Agradeço à minha mãe, Luzia, que sempre esteve comigo, nos momentos de alegria e de preocupação. Às suas vindas à Praia Vermelha para me fazer companhia, pelas horas perdidas esperando minha aula terminar, só para me ver mais um pouquinho. Pelos conselhos e palavras que sempre diziam que tudo ia dar certo e pelo seu amor que me deu forças para continuar.

Agradeço ao meu pai, Marcos, por sempre estar comigo, me levando e buscando incansavelmente, todos os dias, chovendo ou fazendo sol. Por todo amor dedicado, também pelas horas perdidas me esperando, por tudo, eu agradeço a sua manifestação de amor, carinho e zelo para comigo.

Agradeço à minha avó Maria (*in memoriam*) pelos momentos que esteve comigo, me apoiando, me protegendo, me incentivando e por ter vindo também à Praia Vermelha esperar a minha aula acabar. Pelo exemplo de vida que deixou para mim, pelo exemplo de fé que me faz sempre prosseguir.

Agradeço ao meu marido, Paulo, que chegou na reta final dessa caminhada, mas que sempre me incentivou e compreendeu o fato de eu chegar tarde em casa. Pelo carinho, compreensão e pelo crescimento que tive ao seu lado, eu o agradeço por tudo.

Agradeço à minha amiga Aninha, que não é dessa faculdade, mas que também me ajudou a concluir este projeto. Sem sua amizade, exemplo de vida e apoio, tudo seria muito mais difícil.

Agradeço à minha Professora Orientadora Claudia Fernandes, que mesmo sobrecarregada de afazeres, aceitou me orientar e, como professora, me fez enxergar uma nova maneira de lidar com a avaliação.

Agradeço a todos os meus amigos da UNIRIO, os quais guardarei sempre em meu coração. Por todos os momentos de alegria e dor, vividos em união, pela harmonia da turma e a alegria de estarmos batalhando juntos por um futuro melhor. Agradeço aos meus amigos Rodolpho e Pâmela pelos momentos bons que vivemos juntos, pelos trabalhos realizados e pelas horas de riso e choro compartilhadas. Em especial, agradeço às minhas amigas Fernanda, Fabíola e Paula que foram minha co-orientadoras deste trabalho e, as quais, por muitas vezes, me ajudaram quando me encontrava perdida.

Agradeço a todos os meus amigos, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desse sonho, principalmente, àqueles que não me deixaram desistir.

Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

O texto discute sobre a influência de pré-julgamentos lançados pelos professores desde o início do ano letivo, sobre o desempenho escolar dos alunos. Trata da incidência de discriminações, sentidas pelos alunos, que se refletem em sua avaliação formal. Está dividido em três partes. A primeira aborda os tipos de avaliações inseridos no espaço escolar e discute qual seria aquele capaz de minimizar a existência de pré-julgamentos nos resultados dos alunos. A segunda se preocupa em trazer considerações acerca da relação professor e aluno, enfatizando aspectos importantes que o professor deve conhecer para possibilitar um ensino de qualidade. A terceira e última parte refere-se ao levantamento e análise de dados recolhidos em campo a respeito das questões tratadas anteriormente.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Relação professor - aluno, Processo de ensino e aprendizagem.

Sumário

Introdução.....	8
Capítulo I	
Tipos e Critérios de Avaliação no Espaço Escolar.....	12
1.1. Avaliação Tradicional ou Formativa?.....	12
1.2. Avaliar Segundo o Avaliado ou o Avaliador?.....	13
1.3. Estrutura da Avaliação.....	15
Capítulo II	
A Relação Professor - Aluno	19
2.1. Afetividade e Aprendizagem.....	19
2.2. Para Aprender, é Necessário Motivar.....	25
2.3. Eu, Professor, Motivado Por Quê?.....	27
Capítulo III	
Avaliação no Chão da Escola: Dados Coletados.....	30
Considerações finais	38
Referências Bibliográficas.....	39

INTRODUÇÃO

O tema que propomos abordar está no campo da avaliação. A avaliação é um assunto amplo que pode ser analisado por meio de diversas vertentes. Pode ser considerada por seu caráter dual, ou seja, apresenta-se como sistemática e assistemática. Ambas são encontradas no espaço escolar. Há ainda uma discussão sobre qual seria a melhor maneira de avaliar o aluno. Será que a avaliação processual traz mais resultados que a forma tradicional de avaliar?

As questões levantadas no parágrafo anterior são de suma importância para entendermos melhor o que se passa no campo da avaliação. Porém, não podemos nos esquecer da avaliação informal, que tem caráter mais subjetivo, avaliação essa que ocorre a todo instante, tendo em vista, que o ser humano é composto de subjetividade. Sendo assim, cabe dizer que não se pode separar inconsciente de consciente, assim como é quase impossível separar a avaliação formal da informal, ainda que se escolha o caminho da avaliação formativa ou tradicional, considerando que ambas partem de pressupostos distintos no que tange à concepção e função da avaliação escolar.

A expressão da subjetividade se reflete nas atitudes do dia a dia, seja através de um ato falho ou de maneira racional. A interferência de pré-julgamentos, expressos pela subjetividade do professor, pode aparecer no cotidiano escolar de diversas maneiras e ser impulsionada por vários fatores. Um deles diz respeito ao distanciamento de mundo que muitos professores apresentam em relação aos seus alunos. Enquanto, por exemplo, os educandos já estão inseridos totalmente no mundo virtual, uns de maneira mais intensa do que outros, alguns professores desconhecem os atrativos tecnológicos e mantêm suas aulas da mesma maneira como eram quando aprenderam.

Outro fator de interferência de pré-julgamentos na subjetividade do professor está no campo da afetividade. O afeto promove um aprendizado efetivado na relação de confiança entre professor e aluno, além de permitir um ambiente mais propício à aquisição e construção do conhecimento. Um ensino que sofre a ausência da afetividade tem uma probabilidade maior de ocorrência de pré-julgamentos e distanciamentos, o que prejudica a comunicação entre as partes e gera o insucesso da avaliação.

Para a abordagem do tema afetividade, no tocante ao processo ensino-aprendizagem, nos respaldaremos na teoria psicogenética de Wallon, que traz relevantes considerações acerca do desenvolvimento do indivíduo, além de ressaltar a importância e a existência do afeto nesse processo. Nossa intenção é permitir ao professor um maior conhecimento a respeito do tema. Assim, ele poderá planejar melhor sua rotina, ter subsídios para o questionamento e

enriquecimento da prática e da teoria escolhida, além de possibilitar alternativas de intervenção que lhe dê mais autonomia e segurança.

É relevante, também, considerar o papel do professor no desenvolvimento do aprendizado do aluno. A diversidade cultural e as oportunidades e diferenças dos saberes prévios são questões que norteiam o cotidiano escolar. Este contexto também pode proporcionar um pré-julgamento do professor mediante seus alunos.

Assim, nos proporemos a observar as relações estabelecidas em sala de aula frente às diferenças entre alunos e a postura do professor perante o que lhe é incomum. Com isso, poderemos levantar algumas questões enquanto observamos: A formulação de provas e testes permite a influência da subjetividade do professor ao corrigi-los? Essas avaliações concorrem ou não para o desempenho dos estudantes? Qual a postura do professor frente às diferenças culturais? O olhar do professor influencia o desempenho do aluno? Acreditar no aluno pode fazer dele um estudante melhor? Ao invés disso, depreciá-lo, dizer que ele é irresponsável, desinteressado ou que não é capaz de aprender, pode realmente se refletir em sua avaliação formal de maneira profética? O professor teria um olhar experiente ao estabelecer seu ponto de vista sobre o fracasso ou sucesso do aluno ou sua intervenção estaria sendo infrutífera? São vários os questionamentos que a temática pode despertar. Sabemos que, no âmbito de uma monografia de conclusão de curso, não se esgotam as inúmeras possibilidades de pesquisa. Nesse sentido, limitamo-nos a apenas algumas questões que serão colocadas a seguir.

Para efetivarmos nossa observação, escolhemos o Colégio Santo Antonio Maria Zaccaria, situado na Rua do Catete, 113, no bairro do Catete, na cidade do Rio de Janeiro. O colégio pertence à rede privada e é dirigido por padres da Ordem Barnabita. Focaremos a nossa atenção na turma do 7º ano do Ensino Fundamental, especificamente, durante as aulas de Português.

A presente pesquisa tem a intenção de levantar algumas questões, a fim de trazer considerações para este caso e que, talvez possam ser generalizadas para outros casos em condições parecidas. Sendo assim, serão feitas questões e levantar-se-ão hipóteses a serem trabalhadas com a intenção de subsidiar as análises. São elas: 1. Mesmo os instrumentos de avaliação formal podem favorecer a interferência da subjetividade do professor na atribuição da nota, de modo que o resultado final não seja o mais condizente com a realidade? 2. O professor estabelece diferenciações entre os alunos de maneira consciente ou inconsciente e tende a privilegiar aqueles que têm uma determinada maneira de ser, de acordo com um padrão idealizado? 3. O olhar do professor influencia o desempenho do aluno? O aluno que é acreditado pelo professor e por ele motivado tem um desempenho melhor do que aquele que

sofre de preconceitos? O mesmo acontece no resultado final? São questões que se tornam hipóteses de investigação, alicerçadas em bibliografia pertinente.

Desta maneira, temos como objetivo identificar se há pré-julgamentos estabelecidos pelo professor e se eles interferem na vida escolar dos alunos. Uma vez identificados, nos proporemos a tecer considerações que possam auxiliar a prática dos professores para que pré-julgamentos não interfiram de maneira negativa na vida do estudante.

A busca por autores foi árdua, uma vez que este tema é pouco discutido diretamente. Pela necessidade de abordar um assunto tão importante, pensamos em trazer a voz de autores que contribuíssem para entender melhor o que se passa com a avaliação para além do resultado objetivo, exposto em um papel.

Desta maneira, lemos Luckesi, por entender a avaliação pelo ponto de vista do acolhimento, concepção imprescindível para compreender os processos voluntários ou involuntários de pré-julgamentos que acontecem em sala de aula, concepção essa que pode dar base para eliminá-los ou amenizá-los. Neste mesmo caminho, escolhemos Fernandes e Freitas, por suas produções que trabalham a avaliação formativa, que é dada pelo processo, permitindo uma avaliação mais justa e democrática. Ainda nesta perspectiva, Moretto nos chama a atenção para a preocupação que devemos ter ao elaborar um instrumento de avaliação. Além disso, aponta para as múltiplas possibilidades de uma interpretação diferente do aluno, comparada a do professor. Tal aspecto é de suma importância para a discussão do nosso tema.

Vasconcellos aborda, dentre outros assuntos, a questão do instrumento de avaliação como um objeto de coerção nas mãos do professor e a importância de o professor abrir seu pensamento para o uso de novas tecnologias em sala de aula. Green e Bigum nos alertam sobre a evolução tecnológica por que passa o mundo e a necessidade de o professor estar inserido neste processo. Levy, através de sua concepção de ciberespaço, nos ajuda ao dizer que não existe um só caminho, um só conhecimento, mas sim, inúmeras possibilidades de construí-lo, tendo em vista as ferramentas tecnológicas que não permitem mais a antiga concepção de encontrar a totalidade do conhecimento em um livro ou enciclopédia.

Wallon, através de sua teoria da psicogênese, nos ajuda a entender o desenvolvimento do ser humano e suas diversas fases para que possamos lidar com cada uma, mediando um aprendizado mais eficaz. Mahoney e Almeida nos auxiliam a entender melhor essa teoria, trazendo, também, considerações importantes para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, e não, parte fragmentada.

Por fim, traremos à luz de nossa discussão o pensamento de Paulo Freire, o qual defende o estímulo da curiosidade no educando, o abrir espaço para sua voz e o permitir de sua

autonomia em seu aprendizado. Esses fatores geram um ambiente salutar e são capazes de apaziguar do contexto de sala de aula, pré-julgamentos e ações contrárias ao bom andamento de uma avaliação coerente e de sucesso.

Nossa pesquisa terá como quadro de referência os tipos de avaliação, a relação professor e aluno, a motivação e a expressão da subjetividade.

CAPÍTULO I

TIPOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

1.1. Avaliação Tradicional ou Formativa?

Inicialmente, a fim de se abster de toda forma preconceituosa de avaliar, faz-se necessário entender quais são os tipos de avaliação existentes e refletir acerca de seu modo de analisar os resultados.

Avaliar o educando, meramente pela nota, constitui-se um exemplo típico da avaliação tradicional. De acordo com Vasconcelos,

A avaliação, da maneira como vem acontecendo, é uma praga que contamina toda a relação pedagógica. O condicionamento do aluno em função da nota, por exemplo, compromete muitas propostas de alteração da prática de construção do conhecimento em sala de aula.

É impressionante o massacre que o aluno é submetido na escola pela via da avaliação (VASCONCELOS, 1998, p.12,13).

Um determinado tipo de avaliação que tende à classificação do aluno estabelece um tipo de relação artificial, o qual faz do professor um juiz do processo e do aluno um ser irreflexivo e artificial. Conforme salienta Piaget:

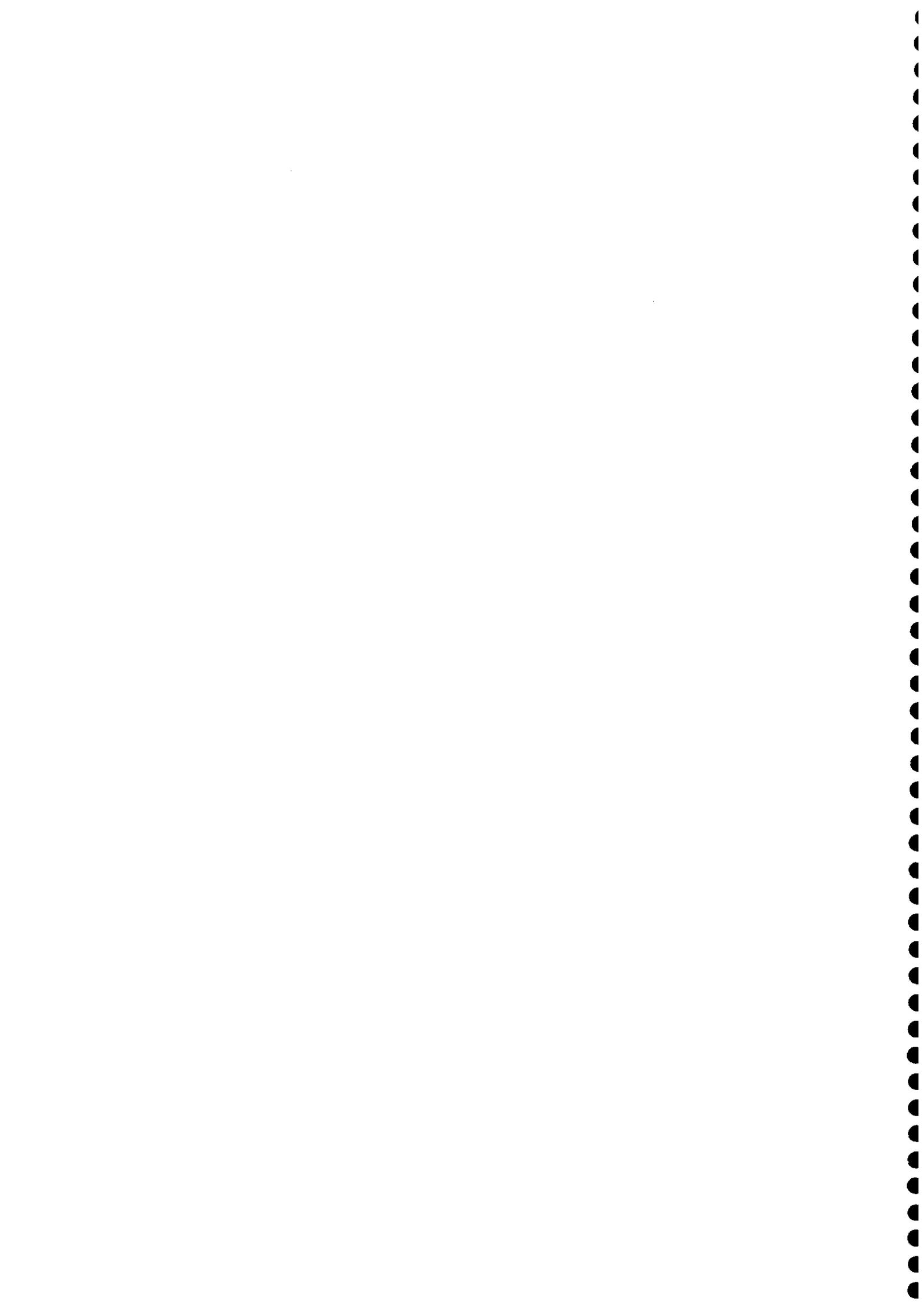
O exame escolar constitui um fim em si mesmo, porque domina as preocupações do professor, em vez de favorecer sua vocação natural para estimular as consciências e as inteligências, e orienta todo o trabalho do aluno para o resultado artificial do êxito nas provas formais, em lugar de se centrar nas suas atividades e na sua personalidade (J.PIAGET, apud, ROSALES, apud, VASCONCELOS, 1998, p.45).

Segundo Vasconcelos(1998), a avaliação tradicional preconiza-se em uma “válvula de escape”, visto que, ao invés de investigar e buscar as melhores alternativas, ela prefere responsabilizar o aluno, considerando-o sem aptidão, sem base, desinteressado e sem responsabilidade. Assim, ela desvia a atenção do essencial.

O resultado de provas e testes constitui a parte de um todo. Para se avaliar efetivamente um aluno, é preciso que se leve em consideração todo o seu processo formativo. Desta maneira, entramos no campo de outra concepção de avaliar, isto é, a avaliação formativa.

A avaliação formativa se dá no processo. Nesta concepção, o ato de avaliar também pertence ao aluno, o qual possui autonomia na sua própria avaliação. Neste processo, a avaliação visa o enriquecimento do aprendizado. Constata até onde o educando chegou e orienta-o a alcançar níveis mais elevados do conhecimento.

Assim, podemos perceber a diferença entre a avaliação formativa e outra modalidade de avaliação: a somativa. Ao passo que a primeira tem o escopo de permitir que o educando se auto-avalie e encontre caminhos que possam levá-lo a um enriquecimento cognitivo, a segunda



só lhe dá o resultado no final, não lhe permitindo se reconstruir ou reorientar seu processo de aprendizagem.

Conforme salienta Fernandes e Freitas:

A avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro.

Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação (FERNANDES, FREITAS, 2007, p.19).

Assim, temos como definição de avaliação formativa:

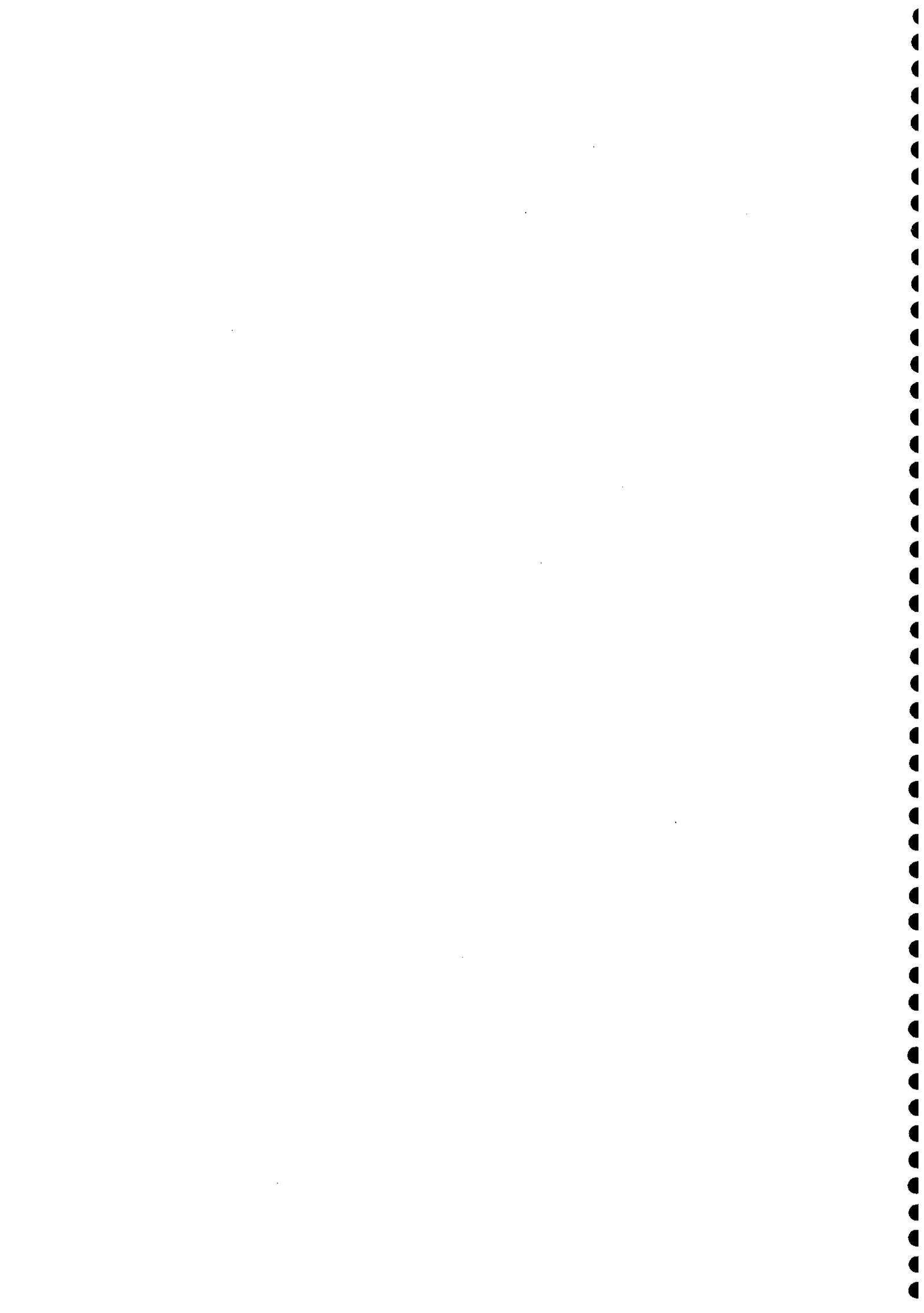
A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem. Continuamente, ela faz parte do cotidiano das tarefas propostas, das observações atentas do professor, das práticas de sala de aula. Por fim, podemos dizer que avaliação formativa é aquela que orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos. A avaliação formativa, assim, favorece os processos de auto-avaliação, prática ainda não incorporada de maneira formal em nossas escolas (FERNANDES E FREITAS, 2007, p.22).

1.2. Avaliar Segundo o Avaliado ou o Avaliador?

A abordagem da avaliação agrega em si a concepção que o professor tem de mundo e a maneira pela qual esse lida com o conhecimento. Uma avaliação que viabilize a oportunidade para a construção do saber terá uma forma diferente daquela criada para meramente medir os erros e acertos do aluno.

A problemática, todavia, não está somente na maneira de se avaliar, mas sim, no ponto de vista pelo qual parte a avaliação. Na era tecnológica, na qual vivemos, em que as pessoas experienciam a fundo a relação com hipertextos, sendo eles escritos, com imagens, sons, mesclando todos os tipos de propagação do conhecimento, ainda são encontradas nas escolas avaliações que partem de uma perspectiva linear do aprendizado. Não estaria, com isso, o método avaliativo em desacordo com a conjectura em que está inserido o aluno? Se a relação com o conhecimento passa por mudanças radicais, não seria o tempo de se repensar a avaliação sob um ponto de vista pluriavaliativo?

Segundo Levy, “Os dispositivos hipertextuais nas redes digitais desterritorializaram o texto”(1995,p.48). De acordo com o autor, a relação com o hipertexto transfere o saber postulado e territorial para o que ele chama de ciberespaço. Nessa nova maneira de circular o conhecimento, não se pode mais restringi-lo e dominá-lo, ele é vivo e se modifica a todo instante. Ele se constrói e se reconstrói, através dos recursos tecnológicos oferecidos, como a



Internet, que viabiliza o acréscimo de um texto a outro texto, a formulação de uma nota de rodapé, a criação de uma imagem, relacionada ao que está escrito. Enfim, a maneira de lidar com o saber mudou e os estudantes de hoje são os primeiros a estarem inseridos nessa nova perspectiva.

Com isso, o conhecimento não é mais concebido como um saber totalizado por um grupo nem pode ser encontrado plenamente em um livro. Assim, estará em desacordo o professor que formular uma avaliação, a qual parta do pensamento de que o educador domina todo o saber e nada do que está além do gabarito pode ser considerado um acréscimo de conhecimento. Da mesma maneira que não se pode agregar o saber em uma perspectiva linear, a correção de qualquer instrumento avaliativo deve considerar o todo do educando, suas leituras prévias e seu contato com o saber que, inevitavelmente, é diferente do contato do professor.

O saber da comunidade pensante não é mais um saber comum, pois doravante é impossível que um só ser humano, ou mesmo um grupo, domine todos os conhecimentos, todas as competências; é um saber coletivo por essência, impossível de reunir em uma só carne. (...)

O coletivo inteligente não é mais o sujeito fechado, cíclico da Terra, reunido pelos laços do sangue ou da transmissão de relatos. É um sujeito aberto a outros membros, a outros coletivos, a novos aprendizados, que continuamente se compõe e decompõe, “nomadiza” no Espaço do saber (LEVY, 1995, p.181).

Desta maneira, é preciso pensar a avaliação do ponto de vista atual, considerando as múltiplas relações que o indivíduo tem com o conhecimento. Além disso, ao pensar avaliação, o professor não pode esquecer que existem culturas e, não somente uma, para que não haja pontos de vistas privilegiados e não privilegiados de se interpretar uma situação. Elaborar um instrumento avaliativo, que não priorize pré-julgamentos, requer do professor uma postura democrática e inserida na presente conjectura da relação de saber/espço.

Assim, a avaliação deve ser concebida do ponto de vista do acolhimento. Como salienta Luckesi(2000), a avaliação da aprendizagem deve ser vista como um ato amoroso. Segundo o autor, o ato amoroso acolhe a situação conforme ela é. Pelo fato de acolhê-la, não há espaço para julgamentos. “O acolhimento integra, o julgamento afasta (...) o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo”(LUCKESI, 2000, p.172).

Desta maneira, a avaliação como um ato amoroso deve objetivar o diagnóstico e a inclusão do educando por diversos meios ao longo da aprendizagem, trazendo para sala de aula os saberes prévios de cada um. Com isso, além de diagnosticar, incluir e acolher, o professor propiciará um ambiente em que a diversidade será fonte para a construção de novos saberes, e não, alvo de discriminação e julgamentos.



De acordo com Freire (1996), toda prática pedagógica deve levar em conta a autonomia do educando para que essa possa ser efetivada. Desta maneira, mais importante do que ter a consciência dessa questão, é preciso pô-la em prática. Um espaço em que se garanta essa autonomia fará da avaliação um processo contínuo e enriquecido culturalmente. Segundo o autor:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade, à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado, vazio e inoperante.(FREIRE, 1996, p.62)

Com isso percebemos que uma educação autônoma, cuja prática do professor esteja de acordo com sua teoria, preconiza a avaliação do ponto de vista do acolhimento, uma vez que acolher é dar voz ao educando para se expor na certeza de que seus saberes prévios serão recebidos sem preconceitos.

De acordo com Luckesi,

a avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 200, p.175).

Tendo em vista o que foi dito, consideramos que a avaliação deve ser gerada segundo o avaliando, ou seja, pensando em proporcioná-lo um diagnóstico que vise seu crescimento. Além disso, é importante que o mesmo se sinta acolhido em seu ambiente, isto é, faz-se necessário uma relação amistosa entre ele, o professor e seus colegas. E ainda, a avaliação deve ser vista como um ato amoroso, visto que possibilita, através de diagnósticos, o crescimento do educando como um todo e sua digna inclusão na sociedade.

1.3. Estrutura da Avaliação

Toda avaliação deve ser bem estruturada. Uma avaliação que não deixe claro seu objetivo pode gerar no aluno inúmeras respostas e, com isso, pode ser um instrumento de coerção nas mãos do professor. Considerando-se o meio mais utilizado de se avaliar, ou seja, a prova, é necessário que o professor teça as questões de maneira clara.

Ao longo da minha experiência como monitora de língua portuguesa, pude perceber muitas dificuldades dos alunos em interpretar as questões. É preciso que o professor teça enunciados claros aos alunos e que tenha em mente que seu nível interpretativo preconiza seu conhecimento prévio e suas experiências anteriores. Assim, uma prova mal estruturada, que tente conduzir o aluno a respostas já prontas, pode fazer com que ele gere diferentes respostas,

muitas vezes, coerentes ao que ele entendeu da questão. Como ressalta Moretto: “Se a pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas ‘corretas’, embora diferentes das ‘esperadas’ por quem perguntou” (MORETTO, 2001, p.99). Neste aspecto se constitui uma problemática. Que parâmetro será utilizado pelo professor? Uma resposta não condizente ao que o educador esperava de um aluno muito ativo e a resposta de outro considerado aluno prodígio terão a mesma aceitabilidade?

Moretto (2001) nos chama a atenção para a presença da prova no cotidiano escolar e defende a tese de que já que elas estão tão presentes, ao invés de criticá-las, é necessário que sejam bem elaboradas, a fim de atingir seu objetivo real, o qual é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos importantes. O autor aborda esta questão oferecendo alguns princípios importantes para a elaboração de uma prova eficaz. Segundo o autor:

É preciso ressaltar, no entanto, que a avaliação da aprendizagem precisa ser coerente com a forma de ensinar. Se a abordagem no ensino foi dentro dos princípios da construção do conhecimento, a avaliação da aprendizagem seguirá a mesma orientação. Nessa linha de pensamento, propomos alguns princípios que sustentam nossa concepção de avaliação da aprendizagem:

- A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.
- Os indicadores [palavras, gestos, figuras, textos(grifo meu)] são interpretados pelo professor e nem sempre a interpretação corresponde fielmente ao que o aluno pensa.
- O conhecimento é um conjunto de relações estabelecidas entre os componentes de um universo simbólico.
- O conhecimento construído significativamente é estável e estruturado.
- O conhecimento adquirido mecanicamente é instável e isolado.
- A avaliação da aprendizagem é um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas (MORETTO, 2001, p.96).

É preciso ter muita cautela na formulação de uma prova. Ocorre que muitos alunos fazem a prova com o objetivo de tentar adivinhar o que o professor quer que ele responda. Com isso, bloqueiam a sua capacidade de refletir sobre o enunciado e de chegar a uma resposta coerente. Isso porque, em diversas ocasiões, a prova ainda é concebida como a reprodução de um conhecimento previamente transmitido. E a nota, como se fosse plenamente confiável no que tange à verificação do aprendizado do aluno. São por esses motivos que os educandos, muitas vezes, se preocupam mais em escrever tudo o que eles conseguiram decorar do conteúdo exposto do que realmente levantar reflexões sobre a questão.

De acordo com Moretto,

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. O ensinar, um dia, já foi concebido como o transmitir conhecimentos prontos e acabados, conjunto de verdades a serem recebidas pelo aluno, gravadas e devolvidas na hora da prova. Nessa visão de ensino, o aprender tem sido visto como gravar informações transcritas para um caderno (cultura cadernal) para devolvê-las da forma mais fiel possível ao professor na hora da prova. Expressões como *‘o que será que o*

professor quer com essa questão?’, ‘professor, a questão sete não estava no caderno de ninguém, o senhor tem que anular’, ‘professora, dá para explicar o que a senhora quer com a questão 3?’, ‘professor, eu decorei todo o questionário que o senhor deu e na prova o senhor perguntou tudo diferente’ são indicadores de que a preocupação dos alunos é satisfazer os professores, é tentar responder tudo o que o professor quer para, com isso, obter nota (MORETTO, 2001, p.94 e 95).

Assim, consideramos uma prova bem estruturada aquela que abranja o conhecimento construído em sala de aula e que permita a construção/reconstrução do mesmo no momento da avaliação. Como respaldo para esta prática, Moretto(2001) traz a teoria construtivista sociointeracionista, a qual propõe uma relação diferenciada entre a relação professor, aluno e conhecimento. Segundo essa teoria, o aluno não é mais visto como um mero acumulador de informações. Ele é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse processo se dá através da mediação do professor, que vai fazer a ponte entre os conhecimentos prévios do aluno e o objeto de conhecimento proposto pela escola, através das ações do educando.

Segundo o autor,

a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo da aprendizagem. Catalisar/mediar/facilitar são palavras que indicam o novo papel do docente no processo de interação com o aluno (MORETTO, 2001, p.95).

Em vista do que foi dito, percebemos, com isso, que estruturar a prova com questões rígidas e mal formuladas não fará com que o aluno alcance o que o professor quer que ele escreva. Além do mais, tal postura favorece a manifestação, mesmo que inconsciente, de pré-julgamentos na atribuição da nota do aluno.

Conforme denuncia Vasconcelos:

Embora se concretize no final do ano, a lógica da seleção se manifesta desde o começo, nos primeiros contatos, na maneira como o professor e a escola vão encarando as dificuldades de aprendizagem etc. Este é um fato muito importante, no entanto, constantemente esquecido: tudo se passa como se a aprovação-reprovação fosse uma decisão tomada apenas ao término do período letivo; o que acontece no final do ano é apenas o epifenômeno, a manifestação mais aparente; é preciso ir à gênese e interromper ali o processo degenerativo (VASCONCELOS, 1998, p.45).

Ocorre, porém, que, muitos professores, acreditados em seu olhar experiente, já sentenciam seus alunos desde o início do ano e não procuram mudar seu pensamento nem fazer algo que mude um possível fracasso diagnosticado do aluno. Podemos perceber na fala de Vasconcelos (1998) que realmente pré-julgamentos existem. Por isso, dar margem a um instrumento avaliativo mal estruturado, somente agrava a situação.

Segundo Vasconcelos:

Alguns professores chegam a falar que não haveria necessidade da avaliação, pois logo no começo do ano já são capazes de dizer ‘os que vão’ e ‘os que não vão’

dar para o estudo: 'Depois de algumas semanas, eu já sei quem vai ser aprovado ou não'. O que não se dão conta é que com este discurso estão a dispensar a própria função docente, ou seja, neste caso não haveria necessidade do ensino também, visto que não vai haver mesmo alteração desta situação inicial dos alunos..."(VASCONCELOS, 1998, p.45).

Tal relato dos professores mostra uma concepção de avaliar tradicional, a qual tem a função de medir o desempenho do aluno. E, além disso, estruturada de maneira precária e preconceituosa, já estabelecendo de antemão o resultado de cada aluno. Tendo em vista o que foi exposto, percebemos que pensar em avaliação requer uma análise complexa do processo educativo e um compromisso com o desenvolvimento cognitivo do educando.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

2.1. Afetividade e Aprendizagem

O objetivo deste subitem é ressaltar as relações e pressupostos existentes entre a manifestação da afetividade e a garantia de uma aprendizagem plena. Para isso, embasaremos nossas considerações à luz da teoria de Henri Wallon. Sendo assim, nos propomos a expor conceitos fundamentais da teoria walloniana tendo em vista à compreensão da dimensão afetiva e sua importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Tentaremos, então, compreender o processo de integração entre organismo e meio e entre conjuntos funcionais. Além disso, abordaremos a concepção de afetividade, no que tange à emoção, sentimento e paixão e, por fim, sua evolução em diferentes estágios.

O processo ensino-aprendizagem deve ser considerado a partir de uma idéia de unicidade. Por isso, é de suma importância uma boa relação entre professor e aluno. Em uma perspectiva vygostkyana, ambos são dotados de uma bagagem histórica e cultural, passando por um processo de desenvolvimento aberto e constante.

Conforme salientam Mahoney e Almeida

O processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar a sua eficácia, bem como para a elaboração de programas de formação de professores (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.3).

Segundo Mahoney e Almeida (2005), para atingir seus objetivos, em relação ao ensino, o professor deve confiar na capacidade do aluno para que ele aprenda; deve ter em mente que, ao ensinar, promove o desenvolvimento do aluno e o seu próprio. Além disso, ao desempenhar seu trabalho no cotidiano escolar, mostra diversos saberes, tanto científico quanto saberes relacionados à sua maneira de ensinar, seu modo de interagir com os alunos e seus conhecimentos de cultura. Por fim, ressaltam que as emoções e os sentimentos podem mudar de intensidade, tendo em vista os contextos, porém estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades.

Sendo assim, percebemos o grande grau de importância da expressão da afetividade no cotidiano escolar, de maneira que os professores devem ter consciência de sua existência e da interferência positiva ou não que ela pode ter na vida do educando. A existência de pré-julgamentos influi de maneira direta na não satisfação das necessidades afetivas postuladas na relação ensino-aprendizagem.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), em relação ao campo da aprendizagem, devem ser garantidas algumas proposições, a fim de que o professor tenha um trabalho eficaz. São elas: a escola deve ser considerada como um meio fundamental para o desenvolvimento do professor e do aluno, dando oportunidades de participação em diferentes grupos. Nela, professor e alunos são afetados um pelo outro e pelo contexto em que se inserem. Além disso, deve ser viabilizada a satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras, para que ambos não sejam prejudicados no processo ensino-aprendizagem.

Uma vez não satisfeitas as necessidades afetivas, essas podem gerar no aluno dificuldades de aprendizagem. No professor, pode gerar insatisfação e descompromisso, prejudicando assim, sua atividade.

Através da teoria de Wallon, o professor poderá ampliar sua compreensão sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e, assim, torná-lo mais produtivo. Uma vez identificados os estágios por que passam os educandos, o professor poderá planejar atividades que visem suas características e proporcionar um ensino mais produtivo.

Em sua teoria psicogenética, Wallon defende a integração como o principal eixo do processo de desenvolvimento. São duas: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora. Tais considerações são importantes para que o professor conheça melhor seu aluno como um ser único e, assim, entender seus processos cognitivos, refletidos em sua avaliação.

Em relação à integração organismo-meio, Wallon defende que o indivíduo se desenvolve de acordo com suas características genéticas e, também, no que tange ao meio em que vive. Assim, há uma integração entre fatores orgânicos e socioculturais.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a "forma" que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente (WALLON, 1975, p. 164, 165, 167).

A teoria de Wallon, neste aspecto, nos mostra a diversidade e a complexidade que é o processo de desenvolvimento do ser humano. Por isso, pensar em uma maneira única de avaliar vai contra à essência e as oportunidades por que passam os alunos ao longo de sua vivência. Sendo assim, um único instrumento avaliativo dá margens para o surgimento de julgamentos preconceituosos por parte do professor, uma vez que não é possível entender a complexidade de um ser, a partir de um único contato avaliativo.

No campo da integração cognitiva-afetiva-motora, Wallon se propõe a entender o indivíduo como um todo, através desses três domínios funcionais da integração. Com isso, o quarto conjunto funcional culminaria na pessoa, constituindo-se como a integração de todas essas possibilidades.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), o conjunto afetivo respalda as funções responsáveis pela paixão, pelas emoções e pelos sentimentos. O conjunto ato motor permite a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais, as quais garantem o equilíbrio corporal, além do apoio tônico que viabilizam a expressão das emoções e dos sentimentos. Por fim, o conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que garantem a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. Além disso, permite o registro e a revisão do passado, a fixação e análise do presente e a projeção de acontecimentos futuros possíveis e imaginários.

Em nosso trabalho, daremos uma maior atenção para o estudo de Wallon em relação à afetividade para entendermos sua construção no processo ensino-aprendizagem e pensar, ao mesmo tempo, nos elementos que permeiam as avaliações. De acordo com o autor, a afetividade se refere à capacidade e à disposição que o ser humano tem de ser afetado pelo mundo. Ser afetado é reagir, de maneira interna ou externa à situação provocativa. A teoria walloniana mostra três momentos da evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Tais elementos advêm de fatores orgânicos e sociais. Na emoção predomina-se a ativação fisiológica, no sentimento, a representacional e, na paixão, a ativação do autocontrole.

Entendamos, agora, como se dá cada processo, a fim de que os professores tentem eliminar possíveis preconceitos frente à diversidade do outro e melhorar sua prática docente.

A emoção é a exteriorização da afetividade. Ela é expressa através do corpo. Por exemplo, a manifestação da alegria, por meio da movimentação dos músculos da face, reproduzindo um sorriso. O sentimento é a expressão representacional da afetividade. Ao contrário da emoção, não implica reações diretas e imediatas. Ele tende a reprimi-la, visto que busca traduzir intelectualmente seus motivos ou circunstâncias. A paixão mostra o surgimento do autocontrole para dominar uma situação. Com isso, tenta silenciar a emoção.

A seguir, estudaremos os estágios da teoria de Wallon na medida em que poderão auxiliar o professor no entendimento de cada fase e sua relação com a afetividade. Segundo Mahoney e Almeida (2005), o desenvolvimento do ser humano se dá através de estágios, os quais expressam características da espécie e tem seu conteúdo estabelecido via história e cultura do indivíduo. Segundo essa teoria, cada estágio é considerado um sistema completo em si, ou seja, a sua configuração e o seu funcionamento mostram a presença de todos os

componentes que formam a pessoa. Analisaremos, agora, como a criança chega ao adulto do ponto de vista da afetividade.

O 1º estágio é chamado de impulsivo-emocional e compreende as idades entre 0 a 1 ano. Nele, a criança expressa a sua afetividade por meio de movimentos sem coordenação. Assim, ela responde a sensibilidades corporais: proprioceptiva e interoceptiva. A proprioceptiva está relacionada à sensibilidade dos músculos e a interoceptiva, à das vísceras. Nesse estágio, é fundamental o contato corporal da criança com outro indivíduo, visto que sua aprendizagem vem a partir dessa fusão. Desta maneira, a criança participa de maneira intensa do ambiente e, assim, se familiariza e aprende sobre o mundo, iniciando um processo de diferenciação. Por isso, é importante o ato de pegar no colo ou de embalar a criança.

O 2º estágio é definido como sensório-motor e projetivo e engloba as idades de 1 a 3 anos. Neste estágio, a criança já se volta para o mundo externo e entra em contato com os objetos, iniciando os processos de indagação sobre a definição, denominação e funcionamento de cada um. É a fase, também, que a criança começa a falar e andar.

Segundo Mahoney e Almeida (2005), em relação ao lado afetivo,

o processo ensino-aprendizagem se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.12).

Neste estágio, o professor deve analisar as possibilidades do aluno, considerando que, ainda que estejam na mesma fase, são seres individuais, apresentando um processo ensino-aprendizagem peculiar e com interesses investigativos diferentes uns dos outros. Assim, a ênfase na afetividade está no campo da descoberta, ou seja, propiciar ao educando um leque de possibilidades que lhe propiciem descobrir o mundo, através do contato direto com os objetos.

O 3º estágio é chamado de personalismo e abarca as idades de 3 a 6 anos. Nesta fase, a criança começa a estabelecer a diferenciação entre ela e o outro. Em relação ao processo ensino-aprendizagem, é necessário que ofereça atividades diferentes e que permitam à criança decidir pela escolha da atividade que mais lhe atraia. Segundo Mahoney e Almeida (2005) “O adulto será o recipiente de muitas respostas: não; não quero; não gosto; não vou; é meu”. O importante nesta fase é reconhecer e respeitar as diferenças que surgirem. É importante, também, fazer com que a criança perceba que é vista, que o professor sabe seu nome, dar voz a ela e promover atividades que ressaltem e elevem as diferenças entre elas.

De acordo com Mahoney e Almeida,

Como, neste estágio — personalismo —, a direção é para si mesma, a criança aprende principalmente pela oposição ao outro, pela descoberta do que a distingue de outras pessoas. Como agora está se descobrindo como diferente dos outros, está rompendo com o sincretismo entre ela e os outros. O tipo de afetividade que facilita essas aprendizagens comporta oportunidades variadas de convivência com outras crianças de idades diferentes e aceitação dos comportamentos de negação, lembrando que são recursos de desenvolvimento (Mahoney e Almeida, 2005, p.12).

No 4º estágio, chamado de categorial, que engloba as idades de 6 a 11 anos, o mundo é organizado em categorias bem definidas, as quais possibilitam uma definição mais nítida de si mesmo. Nesta fase, há uma diferenciação mais nítida entre o eu e o outro, possibilitando condições mais estáveis para a exploração mental do mundo externo, físico, através de atividades cognitivas de agrupamento, classificação, tendo em vista a realização do pensamento categorial.

Em relação à aprendizagem, essa também se dá a partir do processo de descoberta da diferenciação e semelhanças entre objetos, imagens e idéias. Predomina-se a razão, a qual se expressa em opiniões que, com o tempo, se transformarão em conceitos e princípios. Nesse estágio, é importante que o professor leve em consideração o que o aluno já sabe e o que precisa para alcançar determinados conceitos. Além disso, deve propiciar ao aluno, avaliações que se comprometam em favorecer a descoberta do mundo.

O 5º e último estágio é denominado puberdade e adolescência, englobando as pessoas com idade a partir de 11 anos. Nesse estágio, ocorre a exploração de si mesmo, na medida em que se busca uma identidade autônoma. Esse processo se dá através de situações de confronto, auto-afirmação e questionamentos. Assim, o indivíduo tece um contra-ponto a partir do ponto de vista do adulto com quem se relaciona. Segundo Mahoney e Almeida, “O domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a dimensão temporal toma relevo, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência” (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.13).

Em relação à afetividade no processo ensino-aprendizagem, o principal recurso utilizado pelo professor é a oposição. Através dela, ele poderá aprofundar e possibilitar a identificação das diferenças entre idéias e propiciar aos alunos a construção do conhecimento, a partir de sua experiência com o objeto. Nessa fase, o indivíduo busca responder questões como: que ele é, quais seus valores, o que será no futuro. Neste sentido, as relações estabelecidas em sala de aula poderão permear os alunos ao caminho dessas indagações, auxiliando-o na construção de si e do seu conhecimento de mundo. De acordo com Mahoney e Almeida,

O processo ensino-aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão dessas diferenças e que elas sejam levadas em consideração, desde que respeitados os limites que garantam relações solidárias.

Não esquecer que em todos os estágios a forma de a afetividade facilitadora se expressar no processo ensino-aprendizagem exige a existência, a colocação de limites. Limites que facilitam o processo ensino-aprendizagem, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos, são também uma expressão de afetividade (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.13).

Em relação ao adulto no processo ensino-aprendizagem, ele continua se reconhecendo como o mesmo e único ser. No entanto, já pode responder às questões levantadas na adolescência. É devido à presença da diferenciação ao longo do processo que destacamos a importância de o professor tratar seus educandos como seres únicos e autênticos. Tal perspectiva deve ser levada, também, ao pensar e construir a avaliação.

Para encerrarmos nossa discussão sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, deixamos abaixo, algumas considerações de Mahoney e Almeida que norteiam a relação afetividade e o cotidiano escolar. Os autores defendem alguns princípios que regulam os recursos de aprendizagem, aceitos em todas as fases.

Um dos princípios refere-se à imitação. Segundo os autores, esse é um instrumento poderoso de aprendizagem para a criança e para o adulto. Tal processo mantém uma relação dialética com o processo de oposição e segue por toda a vida. Outro princípio importante de afetividade está no ponto de vista do acolhimento. Esse recurso também é essencial em qualquer idade. Neste ponto, a sala de aula deve ser vista como uma oficina de relações, isto é, um espaço para o acolhimento.

Outro recurso importante a ser utilizado pelo professor está no campo do desenvolvimento dos conjuntos funcionais. Segundo Mahoney e Almeida (2005),

O desenvolvimento afetivo — cognitivo — motor tem ritmos diferentes conforme a relação orgânico-social se expressa em cada indivíduo, e as atividades precisam corresponder a esses ritmos. O ritmo deve ser respeitado e não avaliado. Em cada estágio temos uma pessoa completa, com possibilidades e limitações próprias (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.14).

Além disso, as situações conflitivas devem ser consideradas como um elemento de suma importância no processo ensino-aprendizagem. Mahoney e Almeida chamam a atenção para o fato de a emoção interferir diretamente na dinâmica da sala de aula, no comportamento do aluno e do professor. O professor, por estar em uma fase mais equilibrada deve colaborar para a resolução dos conflitos, não esquecendo de sua importância nesse processo, visto que é constitutivo das relações. O mérito se revela na forma como os conflitos são solucionados.

É importante ressaltar, também, que analisar o processo de ensino-aprendizagem como ambos os elementos sendo faces da mesma moeda, é um ponto de vista essencial para o seu sucesso. De acordo com Mahoney e Almeida,

Uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade, sem culpabilização de um ou de outro.

Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.14).

Por fim, os autores ressaltam que o processo ensino-aprendizagem é repleto de certezas e dúvidas. Assim como o desenvolvimento, é algo em aberto, sujeito a reformulações constantes. Com isso, o papel do professor é mediar o conhecimento. A forma com que esse se relaciona com o aluno reflete na sua relação com o conhecimento e com o outro. Desta maneira, não podemos pensar avaliação sem considerar a relevante presença da afetividade nesse processo.

Avaliar é mais do que medir o que se aprendeu. Esse processo requer o conhecimento aprofundado do indivíduo como um todo, considerando seus estágios de desenvolvimento, bem como à aceitação das peculiaridades e motivações que impulsionam o indivíduo pela busca do conhecimento.

2.2. Para aprender, é necessário motivar

Tem-se a escola como uma instituição que preconiza a socialização, o espaço conveniente à construção de conhecimento e o estabelecimento de acordos que viabilizam o bem estar das relações intra-escolares. Segundo Bakhtin (in SOUZA, 1995, p.24), a sala de aula é vista como um fenômeno social e ideologicamente construído. Nela, os valores são mutáveis e concorrentes, de acordo com os conflitos que se estabelecem. Por isso, ressalta a necessidade de haver negociação na sala de aula. Os conflitos devem ser acomodados, e não, eliminados.

Como sabemos, é através da linguagem que se estrutura o pensamento. É por ela, também, que ocorre a produção do conhecimento. Os conflitos em sala de aula são perfeitamente previsíveis. Considerando que cada aluno traga uma bagagem peculiar de conhecimento, cultura e valores, entrando em contraste com a cultura hegemônica escolar, muitas vezes, representada pela postura do professor, tem-se, neste quadro, uma arena de conflitos e situações.

É importante considerar, também, que, na visão bakhtiniana, o conflito não deve ser suprimido nem a voz do aluno silenciada. Para que as relações na escola se estabeleçam de maneira que o conhecimento possa ser construído, é necessário que todas as vozes sejam acomodadas em um denominador comum. Assim, o professor precisa estar atento às diversidades culturais e aos conflitos que se estabelecem em sala de aula e fazer dessas questões, um espaço motivacional que se procure transformar o conflito em uma oportunidade de se estabelecer um novo conhecimento.

Por exemplo, em uma aula de Português em que é obrigatório¹, devido ao currículo, dar assuntos como o adjunto adnominal – esse tipo de matéria que o aluno sempre pergunta: Pra quê? E o professor sempre fica com a feição de não saber o que responder- o professor poderia propor um debate acerca de estilos musicais. De acordo com a preferência dos alunos, eles seriam divididos em grupos e trariam, na próxima aula, uma música que refletisse bem o estilo da preferência do grupo. A partir daí, se poderia trabalhar com uma infinidade de conteúdos, inclusive, o tão questionado adjunto adnominal.

O exemplo do parágrafo anterior pode ser considerado simples, porém eficiente. Nele, os alunos tiveram a oportunidade de expor o que pensam, de mostrar suas preferências e, também, de entrar em contato com aquilo que o professor queria que eles aprendessem. Tal atividade é motivacional e viabiliza, neste caso, a aquisição- e não construção- do conhecimento.

Ocorre que os currículos atuais, em sua maioria, de orientação mais tradicional, linear e disciplinar não estão de acordo com as questões que hoje se colocam para a sociedade, e em especial para os jovens estudantes. Por isso, torna-se cada vez mais uma tarefa árdua para o professor motivar seus alunos, mesmo porque, esse não se sente motivado frente a tantos problemas que permeiam o cotidiano escolar. No entanto, se simplesmente o professor der espaço ao aluno e tentar articular o conteúdo à vida do educando, certamente, ele alcançará um grau de motivação por parte deles e sua aula será mais produtiva.

Continuando com o exemplo do penoso adjunto adnominal, certa vez tive de substituir uma professora e dei aula para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Como a maioria dos professores, também ouvi a tradicional e inevitável pergunta do por que. Então, decidi introduzir o assunto com um jogo muito conhecido por eles. Alguns o chamam de *adedanha*,

¹ Não cabe nos contornos desse trabalho problematizar as questões curriculares que, certamente influenciam as motivações de alunos e professores, bem como estão intimamente relacionadas às questões de avaliação. Entretanto, vale chamar atenção para esta relação e apontar que ela é de extrema importância no debate, apenas não sendo objeto e análise no presente trabalho, devido aos limites de tempo e de possibilidades em um trabalho de cunho monográfico.

outros, *stop*. A minha proposta foi que formulassem frases em que tivesse, pelo menos, um nome e um termo que estivesse ligado a esse nome que iniciasse com a mesma letra. Infelizmente, não pude mudar o conteúdo, mas mudei a forma de lidar com ele, de maneira que as crianças se motivaram e o lidar com esse tema não foi tão sacrificante.

É importante ressaltar que, nem todos os temas, presentes no currículo, são difíceis de trabalhar. Muitos deles dão brechas aos professores que, usando de sua criatividade, podem criar um conhecimento novo a todos, cujo caminho seja estimulante e prazeroso. Se com assuntos questionáveis podemos chegar a um ambiente confortável, imagine com um conteúdo relativo à vida do aluno? Retornando à fala de Bakhtin, é necessário acomodar as vozes. E para isso, é necessário que se escute todas e, a partir disso, criem-se estratégias motivacionais de construção e, até mesmo, aquisição do conhecimento.

Outro elemento importante de se pensar a relação entre ensino-aprendizagem-motivação é voltar à atenção para a motivação do aluno em estudar. Devemos ressaltar que cada aluno busca a escola com uma motivação diferente, passando por momentos distintos do seu nível de desenvolvimento, assumindo características próprias e elaborando os saberes de acordo com as suas condições de existência. Por isso, é necessário que o professor enxergue seu aluno como um todo, tendo em mente o fato de que nenhum aluno terá a mesma motivação que o seu colega dentro do espaço escolar.

Por outro lado, quando se busca um instrumento avaliativo coercitivo, além de provocar a desmotivação do educando, esse acaba por se sentir acuado. Com isso, pode gerar comportamentos variáveis, prejudicando as relações estabelecidas em sala de aula e, com isso, a construção do conhecimento.

Conforme salienta Vasconcelos: (1998, p.46)

O aluno, portanto, passa a se angustiar com a nota por saber que pode ser reprovado e que sua nota vai sair de poucos momentos (que acabam valendo tudo ou nada: o que vai decidir sua promoção é aquela 'prova'). Além disto, percebe que seu professor está mais preocupado em saber o que ele sabe ou não, do que propriamente comprometido em ajudá-lo a que venha a saber.

Assim, percebemos quão necessário é dar voz ao aluno e propiciar a ele um aprendizado que o promova como um ser pensante. Além disso, não deixá-lo acuado, dando-lhe liberdade, através de um processo de avaliação mais democrático para que ele se sinta motivado e seu aprendizado seja estabelecido.

2.3. Eu, Professor, motivado por quê?

O professor deve se sentir motivado a entrar no mundo do educando, conhecendo os aparatos tecnológicos e utilizá-los, na medida do possível, em sua prática escolar. Esse novo conhecimento deve ser visto como um desafio, a ponte que o levará mais para perto do universo do aluno.

De acordo com Moran(2001), para a efetivação de um ensino por excelência, é necessário que o educador busque seu auto-conhecimento e procure melhorar suas aptidões. Sendo assim, que esteja em constante desenvolvimento, procurando respeitar as diferenças culturais e se aprofundando nas questões tecnológicas que o norteiam. Para isso, é preciso se motivar na medida em que, um professor bem preparado em todos os aspectos proporcionará uma aula mais prazerosa, capaz de driblar os impasses existentes na comunicação entre educador e educandos.

Conforme salienta Moran,

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (MORAN, 2001, p.3).

Ocorre, porém que, muitas vezes, os professores assumem uma posição contrária ao uso de equipamentos tecnológicos e não abrem espaço para novas maneiras de ensinar. Assim, não conseguem prender a atenção de um indivíduo que a todo instante está conectado no mundo virtual e tem sua atenção distribuída entre os múltiplos sentidos.

Por isso, prestar atenção em uma explicação expositiva com o recurso de simplesmente um quadro-negro e giz pode ser algo ineficiente para o aprendizado do aluno. Conseqüentemente, isso será refletido em sua avaliação e, em muitas vezes, no seu comportamento.

Portanto, para que esse quadro de fracasso na comunicação professor e aluno seja mudado, é preciso que o educador se motive cada vez mais em busca de fazer diferente, visto que a maneira pela qual ele aprendeu, não se adéqua ao mundo atual. A criatividade deve mover o professor a conquistar a atenção e o gosto de aprender em seus alunos.

Moran nos chama a atenção para o uso das tecnologias em sala de aula. Seu resultado se dará de acordo com a maneira que o professor concebe a sua concepção de educador.

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas,

desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes (MORAN, 2001, p.26).

São muitos os problemas pelos quais passa a educação brasileira e nem sempre é viável ao professor levar aparatos tecnológicos caros para a sala de aula. Mas, uma vez despertada a criatividade que há em si, ele será capaz de produzir um espaço educativo melhor e poderá usar a avaliação como ferramenta formativa neste novo momento.

O sonho de todo o professor é ter alunos aplicados e interessados. Essa deve ser sua motivação para se chegar ao universo do aluno. Para se conquistar esse alvo, é necessário conhecer o saber do aluno, aproximar-se de seu dia-a-dia, por mais diferenciada que seja uma turma. Se o aluno se sentir à vontade em seu meio, ele produzirá mais conhecimento e acrescentará algo no saber coletivo.

Segundo Moran:

Educadores entusiasmados atraem, contagiam, estimulam, tornam-se próximos da maior parte dos alunos. Mesmo que não concordemos com todas as suas idéias, respeitamo-los.

As primeiras reações que o bom professor/educador desperta no aluno são confiança, credibilidade, admiração e entusiasmo. Isso facilita enormemente o processo de ensino-aprendizagem. É importante sermos professores/educadores com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação, que desenvolvam formas de comunicação autênticas, abertas, confiantes (MORAN, 2001, p.26).

CAPÍTULO III

A AVALIAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA: DADOS COLETADOS

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996, p.36).

A pesquisa de campo foi realizada através de uma entrevista com a professora de Português e quatro alunos. Formulamos perguntas para a professora que pudessem nos dar indícios da existência ou não de pré-julgamentos para com seus alunos. Em relação aos alunos, elaboramos um padrão de perguntas. No entanto, ao longo da entrevista, sentimos a necessidade de indagá-los acerca de outras questões. Seus nomes serão preservados. Para nos referirmos a eles, faremos uso de consoantes.

Cada um foi entrevistado separadamente. A escolha dos alunos foi feita a partir das considerações da professora. Havíamos comentado que queríamos entrevistar dois alunos, cujo comportamento poderia ser considerado como “exemplar” e dois que tivessem algum problema com rendimento e/ou ordem na sala. Foi então que a educadora nos sugeriu quatro alunos, cujo perfil será discutido.

A seguir seguem as definições dos alunos feitas pela professora. Ao se referir ao aluno X, a professora o indicou como aluno “exemplar”. Faz os exercícios, tira notas boas e é comportado. Como outro exemplo desse grupo, ela indicou o Z, porém, sem tanta empolgação que tinha ao falar do X. O mais curioso, porém, estava na descrição dos outros dois alunos. A aluna L, ela a classificou como “avoada”, isto é, o tipo de aluna que parece que só está com o corpo presente em sala. Desinteressada, aluna que sempre fica em recuperação. Por fim, o aluno Y, intitulado de aluno “bomba”, bagunceiro ao extremo, não quer saber da aula, não tem jeito, segundo a professora.

Esta fala inicial da educadora nos remeteu ao pensamento freireano:

meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.(...) Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. (FREIRE, 1996, p.77)

Antes de começarmos a entrevista pensamos nos parâmetros que levariam a professora a tecer aquelas considerações e se algo poderia ser feito para mudar aquele quadro. Teria

alguma motivação externa para o aluno “exemplar” ser daquele jeito e o “bomba” agir de tal maneira? A professora contribuiria de alguma forma para as atitudes de seus educandos?

A seguir, a entrevista realizada com a professora.

1. Qual o tipo de avaliação você adota com os alunos?

Formativa e qualitativa.

Em relação à pergunta 1, podemos perceber que, muitas vezes, a maneira como o professor concebe a teoria não coincide com a prática. No caso, o regimento da escola preconiza uma avaliação a base de testes e provas, não podendo, portanto, se caracterizar como uma avaliação que se dá ao longo do processo e que permita ao aluno, fazer parte de seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

2. Na sua opinião, qual é o objetivo da avaliação?

Depende do trabalho desenvolvido na escola. A nota não reflete o que o aluno é no momento. O aluno cresce e a nota continua baixa.

Segundo a professora, a nota não é capaz de dar conta do desenvolvimento do aluno. Essa é uma postura que está em acordo com uma concepção de avaliação formativa. No entanto, é importante considerarmos que o exposto está no campo da fala e não pôde ser comprovado através do resultado das avaliações.

3. A sua concepção de avaliação difere da escola?

Sim. A escola é voltada para a nota. Para mim, é importante que o aluno compreenda e assimile os conteúdos passados. Às vezes, a nota não representa nada.

Através dos verbos compreender e assimilar e do complemento conteúdos passados, podemos constatar uma perspectiva tradicional, ainda que involuntária. Não observamos o fato de o conhecimento ser construído, de os alunos terem voz para trazerem para dentro de sala seus saberes prévios e uni-los ao científico. Ou seja, não constatamos um tipo de avaliação voltado ao educando, e sim, a partir da relação entre os conteúdos pré-estabelecidos e o nível de assimilação que os alunos conseguiram sobre eles.

4. No início do ano, através do comportamento e desempenho de alguns alunos, você é capaz de identificar como será o resultado final deles?

Alguns sim. O tipo do aluno que não se interessa, a família não apóia. O aluno que tem objetivo, a família incentiva, ele é estimulado. O apoio da família é muito importante. A criança já traça seu objetivo. A família é tudo.

A professora chamou a atenção para um dado muito importante. A presença da família junto ao educando tem grande influência no seu desenvolvimento. No entanto, é importante considerar que o bom desenvolvimento do aluno não depende só da família, mas da organização escolar, dos currículos e metodologias adotados, da relação professor –aluno. Outro aspecto importante para análise é o fato de a professora já definir/pré-julgar como será o caminho de alguns alunos de antemão, podendo favorecer, assim, para seu sucesso ou fracasso.

5. Você costuma verbalizar para os seus alunos o que pensa de seu futuro?

Sim. A todo o momento. Falo sobre o mercado de trabalho, a competição. Tento intervir, mas considero-os abandonados. Alerto-os dizendo que vão repetir, mas não adianta. A família não apóia. A mãe fala que Y (o aluno “bomba”) tem que repetir. Eu incentivo os que vão passar. Parabenizo-os.

A professora atribui toda a culpa do insucesso dos alunos aos pais. Além disso, sua intervenção está meramente no campo da constatação. Não há uma tentativa que vise mudar o quadro. É importante considerarmos que, dizer ao aluno que esse vai ser reprovado, levando em conta que o mesmo não tem o apoio dos pais, pode se constituir em uma situação não motivadora para que ele passe a ter um desempenho melhor.

Na fala da professora, percebemos que, somente os que mostram um desenvolvimento bom nas avaliações, são incentivados pela mesma. Com isso, teria a professora uma significativa interferência na vida escolar dos educandos? Os que mostram que vão passar de ano já o fazem desde o início do ano. Os que mostram que vão ser reprovados no início, realmente o são no final do ano. Se essas percepções são verdadeiras, qual seria, então, o papel do professor na vida escolar do aluno? Será que seu fracasso e sucesso dependem apenas dos seus pais?

Não acreditamos nesse pensamento. É inegável a prevalência de pré-julgamentos em sala de aula que, muitas vezes, acabam tolhendo e desacreditando o próprio professor em fazer algo para mudar uma situação de fracasso. Acreditamos que o desenvolvimento do aluno também depende do professor, de sua didática em sala, das relações estabelecidas, dentre tantos outros fatores que já discutimos nesse trabalho.

6. O que você pensou no início do ano corresponde ao que acontece agora, no final do ano?

Sim. A maioria atingiu a expectativa. Tentei mudar o quadro. Dentro de um trabalho não se consegue 100%. Um aluno mudou. Tento modificá-los. Por exemplo, o aluno J (aluno não entrevistado) mudou. Agora, B (aluno não entrevistado) não quer nada. Y é abandonado, a mãe não acredita.

Através dessa fala da professora, constatamos uma tentativa de fazer algo para mudar a situação. Porém, ela não exemplificou sobre quais seriam essas implicações. Não sabemos o que levou o aluno J a mudar. No entanto, percebemos mais manifestações de julgamentos que, conforme, observamos, ocorrem a todo o momento, inclusive, na avaliação.

7. Você percebe muitas diferenças no nível de cultura¹ entre os alunos?

Não. A diferença é do problema familiar. Cabe ao professor alertar a família, mas a mudança tem que partir dela.

Neste caso, não percebemos diferenças culturais, de raça ou poder aquisitivo. No entanto, os alunos foram discriminados entre aqueles que têm a família que os apóiam e aqueles que não têm. Esses alunos que não contam com a presença dos pais não recebem por parte da professora um julgamento que não seja aquele já pré-concebido de que a família é a responsável pelo fracasso escolar.

A nossa intenção não foi desmerecer o trabalho da professora. Pelo contrário, ao longo de sua fala percebemos grande preocupação da mesma com os seus alunos e boa vontade para contribuir com nossos questionamentos. Notamos, também, uma vontade de fazer algo por seus alunos, mas, pelo fato de se considerar isenta nesse processo e atribuir a responsabilidade pelo insucesso dos estudantes, aos pais, não consegue fazer algo diferente. Percebemos que para ela seria muito importante o efetivo conhecimento acerca da avaliação formativa, o qual poderia ajudá-la a fazer dos educandos parte integradora desse processo, motivando-os e, assim, conseguindo interferir positivamente em seu resultado.

Analisemos, agora, as falas dos alunos.

1. Você alguma vez já comparou a resposta de uma prova com seu colega, considerou a sua resposta parecida ou igual a dele e viu uma nota muito diferente da sua?

Aluno X: Não. Sempre que as respostas estão parecidas, a correção costuma ficar igual.

¹ Entendemos que o termo cultura é concebido a partir de várias perspectivas teóricas. Aqui é utilizado em seu sentido antropológico, ou seja, representativo das práticas cotidianas, ritos, rituais, hábitos, etc.

Aluno Z: Já. Português e Matemática. Falei com a professora, só que nem sempre ela muda. Foi no ano passado. Tinham respostas com mesmo sentido, com palavras diferentes e o professor entendeu de um jeito diferente e deu errado (Aqui o aluno se refere ao professor de Português do ano passado). Matemática, esse ano, na prova que a professora não tinha entendido um número na resposta, na conta estava o mesmo número e a professora deu errado. Teve um trabalho de grupo que eu fiquei com errado e o outro componente ficou com certo (O aluno não especificou a disciplina).

Aluna L: Já. No teste em dupla de história. As respostas estavam muito parecidas. A minha nota foi quase um ponto a menos que a da O (aluna não entrevistada). Português não.

Aluno Y: De português, não, mas outras, sim. Por exemplo, matemática, a resposta era 1cm . A 1,5m qual seria a escala se fosse 4cm. 4 igual a 6m. A prova de outro cara estava 4. Depois, consertou e deu certo. (Não entendemos o raciocínio do menino).

Os alunos entrevistados não somente falaram das avaliações de português, mas se remeteram à outras disciplinas, de acordo com a situação que vivenciaram. Com exceção do aluno X, que mostra não ter qualquer tipo de problema com os professores, todos se queixaram de injustiça na correção das avaliações. Em vista disso, é importante que o professor considere a estruturação de sua avaliação e uma correção condizente com os resultados. Como explicar uma pontuação diferente entre alunas, em uma avaliação dada em dupla, que as alunas fizeram juntas?

2. Você acha que há preferência em relação à professora e alguns alunos?

Aluno X: Acho. Os alunos que se comportam melhor, a professora protege mais e os menos comportados, ela pode tirar nota.

Aluno Z: Sim. Todos os professores têm. Sempre tem um professor que gosta mais de um aluno do que de outro. A professora sempre que alguém está falando, a professora dá uma bronca diferente em cada aluno. Nos alunos que têm dificuldade e brigam mais, ela é mais puxada, briga mais. Nos que conversam menos e têm notas melhores, ela briga menos do que com os demais.

Aluna L: Aham. As professoras preferem os que tiram notas melhores. Porque, por exemplo, a professora de português vai chamar um aluno no quadro e sempre chama o mais inteligente, o X.

Aluno Y: Sim. X. Porque ele é nerd. Às vezes, eu quero falar, fico gritando e o X não levanta a mão e ela deixa ele falar sem que ele peça a palavra. Raras as vezes que eu faço o dever.

(Pergunta à parte)

Você se considera um bom aluno?

Aluno Z: Sim. Eu me esforço pra tirar notas boas, nem sempre estudo o suficiente, tento conversar o mínimo na sala de aula.

Segundo Paulo Freire(1996):

A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (p.92)

A constatação da incidência de diferenciações no tratamento da professora em relação aos alunos foi unânime, inclusive para aqueles considerados protegidos. A pergunta que nos fica é: até que ponto essa explícita discriminação influencia no desempenho do aluno? Até agora pudemos constatar que há diferenciação no tratamento entre os alunos e, com isso, uma consoante discordância no resultado de algumas avaliações formais.

Conforme saliente Freire (1996): “O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor” (FREIRE, 1996, p.95). É preciso ter ética para ensinar. Compreendemos que o professor é um ser humano e tende a gostar mais daquele aluno que cumpre com todos seus deveres. Porém, esse apreço não pode nem deve chegar a ser refletido nas atitudes do professor, de modo que essas interfiram no resultado dos educandos.

Pensamos que todos devem ser motivados e levados a aprender durante o seu processo de ensino, aprendizagem e avaliação. E, ainda, o tipo de avaliação tradicional promove acentuadamente a incidência dos julgamentos que os professores têm, em relação aos seus alunos, na aplicação e correção de provas e testes.

3. O que você pensa da prova?

Aluno X: Uma avaliação para ver se estou apto a passar de ano. A prova é um momento de mostrar os conhecimentos.

Aluno Z: Tento lembrar de toda a matéria, evito tentar folhear as páginas, porque se tem uma questão que eu não sei, eu fico nervoso, não consigo terminar a prova.

Aluna L: Pra você provar tudo o que você aprendeu nos últimos dois meses. Eu fico sempre nervosa na hora da prova e, por isso, às vezes, eu não tiro nota boa.

Aluno Y: Difícil. Chatice. Quando acaba a prova, todo mundo fala o que colocou nas questões. E nas outras provas quando tem uma pergunta parecida ou igual, eu coloco o que o cara falou.

(Pergunta à parte.)

Dá para aprender fazendo a prova?

Aluno Z: Não. Você aprende quando a professora dá a matéria.

Aluna L: *Sim, vendo todo o conteúdo que você aprendeu.*

As falas dos alunos mostram um tipo de avaliação meramente tradicional. As questões levantadas ao longo desse trabalho estão sendo respondidas com os dizeres desses alunos. Para eles, a prova não lhes serve como um momento de construir o conhecimento, mas sim, é vista como um mecanismo de medir o que lhes foi passado. E mais, é considerada um instrumento capaz de causar nervosismo e bloquear a redação do que foi aprendido.

4. A professora mostra acreditar em você e no seu desempenho ou diz que você não tem jeito?

Aluno X: *Acredita no meu desempenho. Eu costumo tirar nota boa.*

Aluno Z: Acredita. As professoras confiam em mim, estão sempre me perguntando as respostas das questões e nunca deixam de me tirar uma dúvida. Têm pessoas que ela age diferente. Com o Y, R(aluno não entrevistado) porque eles são pessoas que brincam muito e não copiam a matéria. Ela não responde, muitas vezes, o ignoram.

Aluna L: *Mais ou menos. Ela nunca incentiva, mas também, nunca fala que eu vou conseguir. Ela fala que o Y não tem mais jeito na sala.*

Aluno Y: Os dois. Às vezes ela fala que eu ainda posso passar de ano e outro dia fala que vou repetir.

Mais uma vez a incidência de discriminações é posta em exibição. O fato de a professora acreditar nos alunos está intimamente ligado à nota que eles alcançam. Essa problemática interfere no dia a dia das aulas. Os alunos que tiram nota baixa fazem bagunça. Quando pedem explicação, a professora não lhes dá pelo fato de estarem, antes, fazendo bagunça. Com isso, eles não aprendem e seguem com o mesmo comportamento de outrora. Nesse jogo de *ping-pong* não se chegará a lugar algum diferente da reprovação desses meninos.

5. A interferência da professora influencia no seu resultado?

Aluno X: *Sim. Ela dá mais atenção e ajuda mais. Explicando melhor.*

Aluno Z: Sim. Porque eu sei que vou aprender, se está certo ou errado, se minha idéia é boa ou não e pra comparar com a idéia da professora. Influencia em algumas matérias, tem

matéria que você não está afim e atrapalha mais. Se a professora força, você faz de mau jeito, erra tudo e não aprende nada. Exemplo: Matemática.

Aluna L: Ela não interfere.

Aluno Y: (Não respondeu)

A fala do menino considerado “exemplar” demonstra que a professora tende a passar mais tempo explicando suas dúvidas do que a de seus colegas. A relação professor e aluno é um ciclo. Um professor que considera seu aluno como um ser importante e lhe dá a atenção merecida, esse, por sua vez, tenderá a corresponder com resultados melhores. Isso pôde ser refletido em nossa pesquisa. O oposto também.

6. De que maneira você acha que poderia ter um desempenho melhor?

Aluno X: Estudando mais tempo e todo dia.

Aluno Z: Estudar mais, prestar mais atenção nas aulas e me empenhar nas provas e testes, conversar o mínimo possível.

Aluna L: Se dessem menos matéria só copiada no quadro e dessem mais explicação do que exercício.

Aluno Y: *Sentar na primeira fileira da coluna do meio, primeira carteira.* (O aluno disse se sentir isolado por sentar na fileira do canto). *Em relação à geografia, o livro fosse melhor. Se não passasse tanto dever no caderno. Nunca estudo no caderno, só em relação ao livro. O livro é legal porque tem quadrinhos.*

Essa pergunta foi formulada para que os alunos pensassem em seu processo de ensino e aprendizagem e refletissem em como poderiam ser alunos melhores. O que mais nos chamou a atenção foi a fala do aluno Y. Seu interesse pelo livro está no fato de esse ter quadrinhos. Esta é uma questão muito importante, pois aborda a diversidade de materiais que o professor deve ter em sala de aula. Levar um texto do gosto do aluno, fazer uso das tecnologias em sala de aula, tudo isso pode fazer da sala de aula um espaço diferente do convencional e motivador para o desempenho do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade (FREIRE, 1996, p.84 e 85).

A nossa finalidade ao longo desse trabalho foi levantar questões que nos fizessem refletir sobre a maneira pela qual os professores avaliam seus alunos e, assim, pensar no tipo de avaliação que permitiria uma menor influência da subjetividade do professor no resultado final do aluno. Desta maneira, não falamos diretamente do tema subjetividade, uma vez que seria impossível calcular sua influência na vida escolar do aluno. Por isso, procuramos tangenciar esse tema, apontando para os fatores que nos permitem pensar a avaliação de uma maneira mais democrática e menos desigual. Também ressaltamos alguns meios que propiciam um aprendizado mais eficaz e uma avaliação construtiva.

Tendo em vista tudo o que foi dito, concluímos que o pré-julgamento do professor sobre o aluno é inevitável. Sendo assim, acreditamos que o tipo de avaliação que privilegia menos esse dado é aquele que faz do momento avaliativo um processo de aprendizagem e enriquecimento. Com isso, o instrumento avaliativo deixa de ser uma ferramenta de coerção e manipulação nas mãos do professor, o que dificulta a ação de julgamentos.

Nosso objetivo foi tentar mostrar que a avaliação formativa não é uma utopia. Ela é uma realidade que faz do aluno um ser consciente e crítico do seu processo de aprendizagem. Desta forma, toda a interferência do professor virá de encontro à necessidade do aluno em se conhecer melhor e aprimorar seus conhecimentos. Acreditamos, porém, que para esse tipo de avaliação seja bem sucedido, é necessário que o professor se empenhe no tocante à sua aproximação do universo do aluno, aprimorando seus conhecimentos de mundo pós-moderno, sendo flexível e gerando um ambiente de afetividade e confiabilidade entre ele e seus educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Claudia, FREITAS, Luis Carlos. *Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acessado em 21 de novembro de 2009, às 15:57.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

GREEN, Bill. BIGUM, Chris. *Alienígenas em sala de aula* (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis RJ. Vozes, 1995.

LEVY, Pierre...*As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro. Ed.34, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10ªed. São Paulo. Cortez, 2000.

MAHONEY, ALMEIDA *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Disponível em: http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acessado em: 5 de novembro de 2009, às 17:45.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Disponível em: www.vanzolini-ead.org.br. Acessado em: 21 de novembro de 2009, às 19:25.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. Rio de Janeiro, DPeA, 2001.

SOUZA, Lynn Mário T. Meneses de. *O conflito de vozes na sala de aula* In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*, Campinas, SP. Pontes, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo. Libertad, 1998.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa. Edições 70, 1975.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: CÁSSIA LECCE DINIZ RODRIGUES / 2005.2351503

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: O OLHAR DO PROFESSOR, REFLETIDO
NA AVALIAÇÃO FORMAL DO ALUNO

ORIENTADOR(A): PROF.^a DR.^a CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: PROF.^a DR.^a MARIA LUISA SUSSEKIND

Nota: 9,0 (muito) A

Considerações:

em anexo

DATA: RJ, 18/12/2009 Assinatura: Maria Luisa Sussekind

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: PROF.^a DR.^a CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

Nota: 9.0

Considerações:

O trabalho cumpre as exigências para um trabalho monográfico. Está bem escrito e apresenta referencial teórico compatível com a temática apresentada. Há empenho no sentido de abordar o objeto do ponto de vista único, a partir de entrevistas e observação, o que enriquece as análises sobre o tema. A relevância do objeto escolhido também deve ser ressaltada.
Parabéns, Cami, pelo trabalho.

Data: 22 / 12 / 2009

Assinatura: Claudia de Oliveira Fernandes

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
9.0	9.0	9.0

Rio de Janeiro, 22 de Dezembro de 2009.

Claudia de Oliveira Fernandes

Prof. Orientador

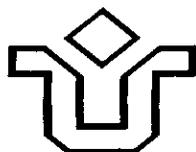
Avalio o Trabalho de Conclusão de Curso apresentado por Cássia Lecce Diniz Rodrigues “O Olhar do Professor refletido na Avaliação Formal do Aluno” suficiente como requisito para obtenção do título. Quanto ao tema, o trabalho traz contribuição ao debate e apresenta interessante tessitura entre autores contemporâneos desenvolvendo de forma adequada e pertinente o argumento. Desenvolve bom diálogo teoria-prática e apresenta referencial bibliográfico coerente de relevância para o campo da educação. Não há dúvidas de que o desenvolvimento do trabalho foi satisfatório no que se refere ao aspecto de seu conteúdo e que representa acréscimo de conhecimento para a autora. Atende plenamente aos critérios de aprovação estabelecidos pela instituição por apresentar definição clara do problema estudado; desenvolver com coerência toda a argumentação ao longo do trabalho; construir relação pertinente entre o referencial teórico escolhido e o problema em estudo; manter um padrão de clareza e correção de linguagem excelentes; sustentar encadeamento lógico das idéias apresentadas de forma sucinta, e, utilizar bibliografia atualizada, referendada e adequada.

Rio de Janeiro, 18/12/2009.



**Professor Adjunto – Depto Didática - Escola de Educação – CCH
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO**

1.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Escola de Educação - EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: CÁSSIA LECCE DINIZ RODRIGUES / 20052351503

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: O OLHAR DO PROFESSOR REFLETIDO
NA AVALIAÇÃO FORMAL DO ALUNO

ORIENTADOR(A): PROF.^a DR.^a CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: PROF.^a DR.^a MARIA LUISA SUSSEKIND

Nota: 9,0 (moe) A

Considerações:

em anexo

DATA: RJ, 18/12/2009

Assinatura: Maria Lúcia Sussekind