

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA LUIZA BRAZ

**DIVERSOS ATORES, VÁRIAS PRÁTICAS E VÁRIOS CONTEXTOS: O
DOCENTE NOS CURSOS DE MATEMÁTICA DA UNEAL**

**MACEIÓ/AL
2010**

MARIA LUIZA BRAZ

**DIVERSOS ATORES, VÁRIAS PRÁTICAS E VÁRIOS CONTEXTOS: O
DOCENTE NOS CURSOS DE MATEMÁTICA DA UNEAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Almeida Sales de Melo

MACEIÓ/AL

2010

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

B827d Braz, Maria Luiza.

Diversos atores, várias práticas e vários contextos: o docente nos cursos de matemática da UNEAL / Maria Luiza Braz, 2010.
109 f.

Orientadora: Adriana Almeida Sales de Melo.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 102-109.

1. Prática pedagógica. 2. Avaliação. 3. Saberes docentes. 4. Matemática - Pesquisa educacional. I. Título

CDU:372.851

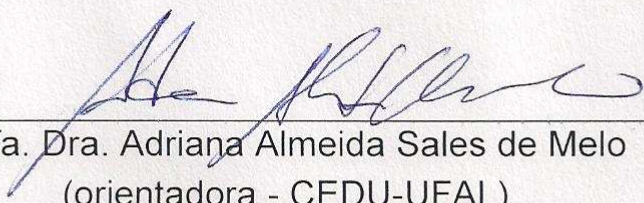
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“Diversos Atores, Várias Práticas e Vários Contextos: o docente nos cursos de matemática da UNEAL”

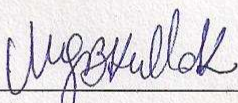
MARIA LUIZA BRAZ

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 07 de outubro de 2010.

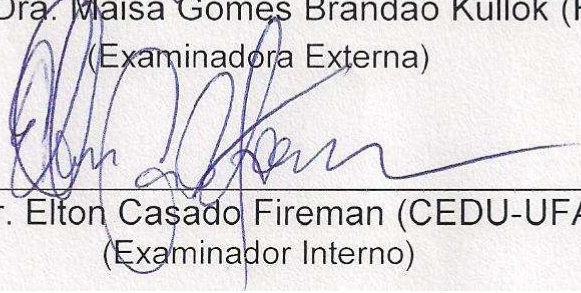
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo
(orientadora - CEDU-UFAL)



Prof. Dra. Maisa Gomes Brandão Kullokk (FIJ)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Elton Casado Fireman (CEDU-UFAL)
(Examinador Interno)

Dedico,

A meu Deus todo poderoso, que me concedeu inteligência para aprender;

Aos meus pais (*in memoriam*), que me concederam os primeiros ensinamentos e me encaminharam para o saber;

As minhas filhas, Iraina e Janaina, pelo companheirismo de todas as horas;

A todos, que de forma direta ou indireta contribuem para o bem mais precioso, a educação.

Agradeço,

A Deus, onipotente, que sempre me guia e conduz todos os meus passos, graças a Ele, estou galgando mais um degrau na minha caminhada acadêmica;

A minha orientadora professora doutora Adriana Almeida Sales de Melo que, com muita sabedoria e simplicidade, conduziu as orientações e acompanhamento dessa pesquisa;

A professora doutora Maisa Brandão Gomes Kullok pela valiosa contribuição no desenvolver dessa pesquisa;

A todos os professores do mestrado pelo legado que suas disciplinas nos deixaram;

A todos os colegas do curso de mestrado pelos momentos que tivemos juntos, compartilhando e dividindo aprendizados durante os seminários;

As minhas filhas, Iraina e Janaina que sempre estiveram presentes, principalmente nas horas de aperto, com as linguagens do computador;

Aos colegas professores do curso de matemática pela contribuição dada a nossa pesquisa;

Aos alunos do curso de matemática, por despertar nosso interesse por esse tema;

As minhas amigas irmãs: Inalda de Freitas e Maria Brito pela colaboração e apoio, durante essa caminhada. Muito obrigada, amigas.

Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa.

(Cardinet)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I - CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS DE MATEMÁTICA DA UNEAL: AVALIAÇÃO COMO DECORRÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	20
1.1 Evidenciando a prática pedagógica.....	21
1.1.1 – A prática pedagógica como reflexão-ação.....	23
1.1.2 – A análise da prática reflexiva no contexto de grupo.....	27
1.2 Os cursos de matemática da UNEAL no contexto das políticas para o ensino superior	28
1.3 Analisando os projetos políticos pedagógicos dos cursos de matemática da UNEAL.....	30
1.3.1 Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática – uma análise considerando a formação inicial.....	30
1.3.2 Analisando os objetivos do Projeto Político Pedagógico.....	33
1.3.3 Um olhar sobre a estrutura curricular do Projeto Político Pedagógico.....	33
1.3.4 Determinando o perfil do profissional no Projeto Político Pedagógico.....	35
1.3.5 Contextualizando os princípios filosóficos do Projeto Político Pedagógico.....	36
1.3.6 Analisando a proposta de avaliação nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Matemáticas: uma confluência de práticas.....	37
1.4 Análise comparativa do projeto político pedagógico do Programa de Graduação de Professores - PGP.....	40
CAPÍTULO II - DIMENSÕES SÓCIO-POLÍTICAS DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	44
2.1 Avaliação sobre diversos olhares: breves enfoques	47
2.2 Concepções pedagógicas da avaliação.....	50
2.3 Contextualizando a avaliação no processo ensino-aprendizagem	54

2.4 Avaliação na construção da cidadania.....	58
2.5 Funções da avaliação.....	61
2.6 Contextualizando a prática da avaliação.....	64
CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DO DOCENTE NOS CURSOS DE MATEMÁTICA DA UNEAL: DIVERSOS ATORES, CONFIRGURANDO AS PRÁTICAS NOS VÁRIOS CONTEXTOS.....	66
3.1 Uma breve descrição considerando o perfil dos sujeitos investigados.....	67
3.1.1 O discurso dos sujeitos investigados: uma transcrição analítica de suas falas.....	68
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa e suas concepções de avaliação.....	69
3.1.3 Os sujeitos da pesquisa e suas práticas avaliativas – o fazer e agir no cotidiano da sala de aula.....	75
3.1.4 Os sujeitos da pesquisa e as dificuldades diante do acompanhamento dos alunos no processo de avaliação	80
3.1.5 Propostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa em prol de sanar as dificuldades detectadas através da avaliação.....	85
3.1.6 Finalidades da avaliação na concepção dos sujeitos participantes dessa pesquisa.....	91
CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	102

RESUMO

A construção da prática pedagógica provem dos saberes docentes adquiridos durante toda a formação, e continua durante toda a vida acadêmica através da formação continuada, pois, enquanto professor, estudar faz parte do cotidiano, uma vez que esta profissão exige leituras constantes para aperfeiçoamento da referida prática que permanece em construção. O trabalho em pauta analisa a prática pedagógica dos professores das disciplinas específicas do curso de Matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com um olhar voltado para prática de avaliação praticada por esses profissionais. Faz também um resgate das dimensões sociopolíticas do Ensino Superior, tendo em vista que os cursos de Matemática da UNEAL tem como finalidade licenciar professores para Educação Básica. Ressalta-se que o foco primordial dessa pesquisa atém-se à avaliação como decorrência da práxis pedagógica. Dessa forma, a pesquisa mostra várias concepções de avaliação sob a visão de diversos autores, bem como, analisa os Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Matemática. Também, focaliza a prática de avaliação dos professores das disciplinas específicas dos cursos de Matemática, através de um questionário aplicado a esses professores. Assim, o tipo de pesquisa utilizada foi a quanti-qualitativa, cuja abordagem é o estudo de caso. Os resultados alcançados apresentam uma dicotomia em relação à prática pedagógica dos professores de matemática, algumas apresentam uma visão emancipatória enquanto outras permanecem conservadoras.

Palavras chaves: Prática Pedagógica, Avaliação, Saberes Docentes, Matemática-Pesquisa educacional.

ABSTRACT

The construction of pedagogical practice comes from the teachers knowledge acquired throughout the training and continues throughout the academic life through continuing education, for a teacher study is part of everyday life, because this profession requires constant readings for the improvement of that practice that remains under construction. The present work examines the pedagogical practices of teachers in specific disciplines of mathematics courses at the State University of Alagoas (UNEAL), with an eye toward practical assessment carried out by these professionals. It also makes a rescue of the sociopolitical dimensions of higher education in order that the courses of Mathematics at UNEAL are intended to license teachers for basic education. It is emphasized that the primary focus of this research adheres to the assessment as a result of pedagogical praxis. Thus, the research shows many conceptions of evaluation from the view of several authors, and examines the Pedagogical Political Project of Teaching Mathematics. Also focuses on the practical assessment of teachers in specific disciplines of mathematics courses through a questionnaire administered to these teachers. Thus, the type of research used was quantitative and qualitative, whose approach is the case study. The results show a dichotomy in relation to the teaching practice of mathematics teachers: some have an emancipatory vision, while others remain conservative.

Key words: pedagogical practice, evaluation, teacher's knowledge, Mathematics-Educational research.

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa apresentamos uma breve explanação sobre a Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, localizando sua sede e seus campi; ressaltando sua importância para o agreste, sertão e zona da mata, como a primeira universidade a prestar serviços a essa população.

Evidenciamos também a prática pedagógica do professor por entender que essa caracteriza o profissional definindo sua postura e ações, enquanto professor no meio educacional, mais precisamente em sala de aula, espaço em que a teoria une-se à prática por meio da ação- reflexão.

Situamos, especialmente, o curso de matemática desde a sua implantação até os dias atuais. Enfatizamos os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada de matemática, fazendo uma ligeira análise dos aspectos que merecem ser focados, como: as finalidades do curso; os objetivos a que se propõe; o perfil dos profissionais a serem formados; os princípios filosóficos em que o curso está pautado, e as dimensões básicas da avaliação proposta no projeto político-pedagógico enfatizando a avaliação institucional, culminando com uma sintética comparação entre os dois projetos político- pedagógicos dos cursos de formação inicial e o curso de formação continuada – o PGP.

Enfocamos também a concepção de avaliação dos professores das disciplinas específicas dos cursos de matemática da UNEAL, foco principal do trabalho em pauta.

A prática da avaliação está presente no sistema educacional em qualquer nível e modalidade de ensino, direcionando as atividades que são desenvolvidas no meio escolar, levando em consideração as diferenças individuais, pelos educadores conscientes da importância da avaliação, atuando como termômetro da aprendizagem, visto que, cada ser humano é único, singular que compõe o todo, no coletivo das massas.

Conceituar a avaliação como prática: “significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apóia numa série de idéias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado.” (SACRISTÁN, 1998, p. 295).

A avaliação continua sendo um aspecto importante e desafiador a ser estudado. Por meio dela, o professor maneja a vida dos alunos: pode contribuir para forjar sujeitos capazes de história própria, bem como pode fomentar em cada sujeito a habilidade de reconstruir conhecimento com autonomia, em nome da autonomia. (DEMO, 2004).

É considerando esse desafio, que tratamos neste trabalho da prática pedagógica dos professores dos cursos de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sob a perspectiva da avaliação, ou seja, investigamos as concepções de avaliação desses professores e quais os mecanismos utilizados no processo de avaliar, porque entendemos que a avaliação da aprendizagem está embutida na prática pedagógica do professor.

Vale salientar que o interesse em investigar esse tema perpassa por alguns momentos de observação informal sob a qual vivenciamos, enquanto professor de Estágio Curricular Supervisionado do curso, as angústias por que passam os acadêmicos do referido curso frente ao tratamento dado por alguns professores em relação ao processo de avaliação.

Observamos que nos períodos de avaliação os alunos ficam bastante apreensivos e nervosos sem concentração nas aulas, que são ministradas antes e depois das avaliações de determinados professores das disciplinas específicas do curso.

A partir das angústias desses alunos, tendo vivenciado esses momentos de tensão em relação ao modelo de avaliação praticado pelos professores, que deixam os alunos com baixa estima, afetando, sobretudo sua aprendizagem é que nos motivamos a pesquisar as concepções de avaliação defendidas pelos referidos professores.

Entretanto, percebemos também, o grau de satisfação presente em cada um, com relação a outros professores da mesma área, mas, que trazem uma metodologia voltada para a produção do saber e da descoberta através das pesquisas.

Assim, a pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: Qual a concepção de avaliação defendida pelos docentes das disciplinas específicas dos cursos de matemática da UNEAL perante os discentes em formação para atuarem na Educação Básica?

Diante do problema, postamos nossa hipótese: as práticas de avaliação dos docentes das disciplinas específicas do curso de matemática estão seguindo concepções arraigadas a preceitos tradicionais desestimulando os discentes a prosseguirem na profissão docente no ensino superior.

Tratamos de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, tendo como abordagem o tipo estudo de caso por se tratar especificamente do processo de avaliação desenvolvido pelos docentes das disciplinas específicas dos cursos de matemática da UNEAL - Campus I – Arapiraca.

Assim, buscamos por meio da pesquisa qualitativa definir os rumos desse trabalho, visto que, falar em qualitativo segundo Chizzotti (2006) envolve uma grande partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para arrancar desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Com essa experiência, o autor interpreta e traduz em um texto, cuidadosamente escrito com dinamismo, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Tendo como parâmetro a idéia do autor, iremos analisar as falas dos sujeitos partícipe dessa pesquisa, razão principal da nossa investigação. Vale ressaltar que a pesquisa retrata uma situação concreta que sustenta os resultados.

A pesquisa quantitativa, como já foi mencionada, está presente neste trabalho, pois, utilizamos essa tipologia no momento de quantificar os professores pesquisados, ou seja, os sujeitos dessa investigação.

Assim, trouxemos as idéias de Creswell (2007, p. 120) como sustentação nesta discussão. Relata o autor: “os investigadores usam questões e hipóteses de pesquisa para moldar e focar especificamente o objetivo do estudo” e ainda, Lakatos e Marconi (1991) defendem que a pesquisa quantitativa baseia-se em métodos lógico-dedutivos, buscando explicar as relações causa/efeito, que irão proporcionar respostas que refutará ou comprovará nossa hipótese.

Os parâmetros metodológicos que foram utilizados no percurso dessa pesquisa envolveram os seguintes procedimentos: análise documental dos projetos político pedagógicos dos cursos de matemática, estudos bibliográficos pertinentes a prática pedagógica e avaliação. Também, utilizamos um questionário como instrumento para coleta de dados.

Na coleta de dados foi utilizado como instrumento, um questionário aplicado aos professores, sujeitos dessa pesquisa, que versou sobre os seguintes questionamentos: quais as concepções de avaliação, como são desenvolvidas as práticas de avaliação, quais as dificuldades encontradas no acompanhamento dos alunos, quais as propostas para sanar as dificuldades, qual a finalidade da avaliação.

Ressaltamos que por se tratar de um número resumido de professores que trabalham com as disciplinas específicas do curso de matemática, nossa pesquisa foi desenvolvida com a participação de todos aqueles que se dignaram a colaborar com a mesma. Apenas dois professores do quantitativo existente se eximiram de contribuir com essa pesquisa. Acreditamos que esse fato não fez muita diferença, pois, supomos que seus relatos certamente estão embutidos na fala dos demais professores.

É nesse caminhar que fomos buscar os resultados dessa pesquisa, por meio dos relatos expressos nos questionários, que foram analisados com o auxílio de autores renomados nos assuntos relacionados aos estudos de avaliação.

Tendo como propósito nesta pesquisa analisar as concepções de avaliação dos professores das disciplinas específicas dos cursos de matemática da UNEAL - Campus I, trazemos para a discussão os autores que discorrem sobre o assunto. Também fazemos uma análise da forma como cada docente do curso está avaliando seus alunos, e se essa forma de avaliar proporciona meios que possam favorecer a esses alunos no sentido da produção e construção de novos saberes.

Para analisar o problema, é pertinente adentrar no processo avaliativo utilizado nos cursos de formação docente em matemática, pois como sabemos na atual conjuntura necessitamos de professores construtores de conhecimentos com a participação ativa do aluno no cotidiano escolar, portanto:

É por isso que o professor precisa ser um professor pesquisador. Precisa ser um pesquisador do pensamento do aluno. [...] Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para a capacidade ativa e efetiva. (BECKER e MARQUES, 2007 p.59)

Como sabemos, a avaliação é um dos processos mais discutidos dentro do ensino aprendizagem. Avaliar é tarefa difícil que exige do avaliador ponderação, competência, responsabilidade e respeito ao sujeito que está sendo avaliado. O processo avaliativo quando mal conduzido pode gerar seqüelas incalculáveis no sujeito avaliado, podendo levá-lo ao insucesso, caso seu grau de maturidade não seja suficiente para enfrentar as conseqüências negativas da avaliação.

Buscamos nas idéias de Ferreira (2002, p.41) convalidar nossos argumentos. Diz a autora: “a prática da avaliação no cotidiano escolar pouco tem a ver com o verdadeiro sentido da avaliação”.

É mister salientar que enquanto professora, atualmente alocada no campus I - Arapiraca, defendemos uma proposta de avaliação com vistas a sanar dificuldades, mas, a prática que vivenciamos no curso de matemática, nos remete aos testes e provas como forma de acompanhamento contínuo, visando somente a promoção dos alunos esquecendo da necessidade da construção de conhecimentos a partir do erro.

O ambiente escolar está permeado de modelos avaliativos e dependendo da postura de cada docente, a avaliação pode ser corretiva ou punitiva. As práticas

geralmente permanecem com uma postura punitiva e os educadores ainda não compreendem o verdadeiro sentido da avaliação, é o que, possivelmente acontece também no Ensino Superior.

Nos dias atuais notamos uma forte descentralização da educação iniciada na década de 1990 as quais norteiam as mudanças nos sistemas de ensino e avaliação, colocando a universidade como mecanismo de gestão do trabalho nesse ambiente, local de difusão de idéias.

Dessa forma nos reportamos ao período pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e centramos nossas discussões seguindo o raciocínio de Oliveira que discorre sobre as políticas sociais e a interligação com as transformações da sociedade. Comenta a autora:

Não obstante às inúmeras transformações pelas quais passam o mundo do trabalho, resultando em crise de emprego, de distribuição de renda e, conseqüentemente, em aumento da miséria e da marginalidade social, a educação continua a ser invocada como 'tábua de salvação' para o progresso e equilíbrio social. É depositado na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho (1998, p. 91).

As idéias postas nesta citação vem configurar a influência da educação no convívio social, proporcionando aos indivíduos um espaço no mercado de trabalho, ora bastante competitivo, sobressaindo-se aqueles que buscam na educação um caminho para ascensão social.

Neste patamar a avaliação tem seu ponto de destaque, pois, através dela o professor pode averiguar o grau de aprendizagem dos alunos focalizando melhor os conteúdos indispensáveis a essa ascensão social.

A avaliação não deve ser utilizada apenas para dar notas, assim sendo, o ensino aprendizagem perde o sentido passando a ser simplesmente uma transmissão e memorização de conteúdos e o aluno considerado um sujeito passivo e receptivo. Na concepção pedagógica a educação é entendida como experiências e

vivências, agregando o desenvolvimento total do educando como um ser ativo e dinâmico participante da construção de seu próprio conhecimento.

No contexto atual a avaliação tem uma dimensão bem mais ampla do que apenas medir conhecimentos como nas práticas anteriores. Atualmente ela é usada, entre outras funções, para analisar as causas do fracasso escolar, propor elementos para discussão de novo planejamento e até repensar a metodologia utilizada pelo professor, levando-o a refletir sobre seu próprio trabalho e interagir melhor na sala de aula.

A pesquisa em pauta tem como tema a Concepção de Avaliação do Docente nos Cursos de Matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), localizada na Rua Governador Luiz Cavalcante, s/n, Alto do Cruzeiro, na cidade de Arapiraca/AL.

Para atingir o status de universidade esta instituição passou por três etapas de transição política, tais como: Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) e finalmente em 2006 para Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), através da Lei Nº 6.785.

A UNEAL é uma instituição multicampi, prestando atendimento educacional a uma diversidade de municípios através dos seguintes Campi: Campus I /Arapiraca, município sede; Santana do Ipanema, Campus II; Palmeira dos Índios, Campus III; São Miguel dos Campos, Campus IV; e União dos Palmares Campus V, beneficiando assim a população do agreste, sertão e zona da mata.

O curso de matemática está implantado em dois municípios, Arapiraca e Palmeira dos Índios, sendo que a pesquisa está sendo desenvolvida no Campus I/Arapiraca, uma vez que o referido Campus, atualmente oferta dois cursos de matemática, sendo um, formação inicial, funcionando no período noturno (horário normal) de funcionamento da universidade e o outro aos finais de semana - formação continuada, através do Programa Especial para Graduação de Professores (PGP).

O curso noturno, formação inicial, possui um total de 180 alunos e o PGP, formação continuada, que funciona nos finais de semana possui um quantitativo de

57 alunos, perfazendo um total de 227 alunos que freqüentam os cursos de matemática da UNEAL – Campus I.

Um grande quantitativo desses alunos, já atua como professores na rede pública, estadual e municipal, bem como, na rede particular de ensino, em virtude da carência de professores existente nas disciplinas exatas.

No sentido de contribuir para minimizar essa carência, existente no Estado, a UNEAL, através do PGP, nos seus oito pólos está ofertando cursos de matemática em sua formação continuada o que atende a uma demanda bastante significativa.

Finalmente, passamos a apresentar de forma sintética os capítulos dessa dissertação, os quais se reportam a uma discussão teórica da avaliação e da prática pedagógica associada a uma análise do fazer e agir dos professores do curso de matemática frente à metodologia aplicada por eles no decorrer da avaliação.

No primeiro capítulo buscamos fazer um resgate do curso de matemática, da UNEAL, formação inicial, bem como, historicizar brevemente essa instituição de ensino superior, tendo como instrumento o Projeto Político-Pedagógico do curso de matemática.

Envolvemos também o corpo docente dos cursos de matemática, enumerando seu quantitativo permeado por um levantamento no qual abordamos suas qualificações, além de fazer uma discussão sobre a prática pedagógica nos dias atuais e também analisamos os Projetos Político-Pedagógicos dos referidos cursos, considerando a formação inicial e continuada, fazendo uma breve análise comparativa entre os dois projetos.

O segundo capítulo trata das dimensões da avaliação nos seus diferentes aspectos, como: concepções, funções e também abordamos a prática de avaliação, utilizando para tanto obras de vários estudiosos que se debruçam sobre esse tema tão complexo, mas, de suma importância dentro do contexto educacional, e também, na sociedade contemporânea nas várias dimensões que envolvem o mundo globalizado que necessita da educação como meta principal para o seu desenvolvimento.

Em síntese, é importante defender uma concepção de avaliação, dinâmica, justa e respaldada nos autores citados nesta pesquisa, além de outros, que buscam conceituar uma prática de avaliação premente para nossa atualidade.

No terceiro e último capítulo, trazemos para discussão a fala dos docentes, sujeitos colaboradores dessa pesquisa, que através das respostas ao questionário, instrumento utilizado como mecanismo de apoio no explicitamento as concepções de avaliação dos referidos docentes, que nos subsidiou no desenrolar dessa investigação.

É conveniente salientar que o resultado desta pesquisa nos levou, por meio das análises das falas dos docentes, a detectar as diversas formas de avaliação utilizadas por esses docentes e conseqüentemente os diversos olhares diante do processo de aferir resultados, promover alunos, detectar erros entre outras questões relacionadas à avaliação.

E assim no resultado dessa investigação percebemos que, uns, demonstram concepções tradicionais por demais conservadoras, enquanto que outros apresentam concepções mais dinâmicas, no entanto percebemos que no geral ainda se faz necessário uma reflexão acentuada sobre essas concepções, o que exige um aprofundamento maior para o assunto em pauta.

CAPÍTULO I

CONFIGURAÇÃO DOS CURSOS DE MATEMÁTICA DA UNEAL: AVALIAÇÃO COMO DECORRÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo busca fazer um resgate dos cursos de matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) considerando o período correspondente de 1971 ao contexto atual. Fazemos referência aos cursos de matemática em razão da instituição, ofertar um programa também com este curso, que iremos abordar neste trabalho.

A UNEAL é uma instituição de ensino superior com sede no município de Arapiraca/AL denominado campus I, também é mantenedora de mais quatro campi, sendo o campus II em Santana do Ipanema, campus III em Palmeira dos Índios, campus IV em São Miguel dos Campos e campus V em União dos Palmares, beneficiando assim, a zona do agreste, sertão e zona da mata.

Vale salientar que a UNEAL é uma instituição que promove o ensino, pesquisa e extensão, alargando-se ao interior do Estado de Alagoas de forma prioritária na formação de professores, aumentando o nível cultural da população das regiões e proporcionando aos futuros professores uma melhor qualidade no fazer da prática pedagógica.

Assim sendo, podemos afirmar que a UNEAL de modo geral é uma instituição social que tende a se comprometer com a propagação do conhecimento, socializando os saberes universais, despertando curiosidades frente ao caminho da pesquisa, além de firmar compromissos com programas de extensão.

Esse é o cenário sócio-político sob o qual a UNEAL se assenta desde o ano de 2003, quando da incorporação de 218 professores doutores, mestres e especialistas, admitidos através de concurso público. Há de se convir que, até aquele período a instituição enfrentou vários problemas em razão do número reduzido de professores, mesmo assim, contando com a boa vontade e

perseverança dos docentes da época o curso de Matemática, como os demais, desde a época de sua criação em 1970 até o ano de 2003, mantiveram-se mesmo sem condições de desenvolver a pesquisa e extensão, somente o ensino predominava com qualidade o que fortalecia o referido curso.

Este capítulo também evidencia a prática pedagógica do professor no cotidiano de suas ações em quanto formador de profissionais que irão atuar como mediadores na construção do saber no dia-a-dia da sala de aula.

1.1 Evidenciando a prática pedagógica

Entende-se que a prática pedagógica se configura em uma reflexão sobre o fazer docente, indicando a ação desenvolvida no contexto educacional, assim, a prática pedagógica hoje, começa ser exigida uma vez que, a profissão professor tenta resgatar sua identidade deixando de ser uma ocupação para se estabelecer como profissão. Neste contexto:

Sugere-se que o curso de preparação deva ser equilibrado entre teoria e prática; que a prática antecipe muitas das dificuldades do jovem professor; que as aulas de prática sejam complementadas com debates antes e depois, a fim de ajudar os alunos a 'estabelecerem o senso de cooperação e interesse em desenvolverem a capacidade, em vez de ansiedade'(PIMENTA, 2001,p.40).

Assim, o professor ao assumir uma sala de aula torna-se um profissional reflexivo ao tentar por em prática toda teoria vista no decorrer de sua formação. Dessa forma, vai desenvolver seu trabalho com mais segurança, uma vez que já vivenciou este momento com a presença de um profissional mais experiente e seguro de sua missão enquanto profissional.

Na concepção de Gómez (1992) a prática pedagógica consiste em uma atividade reflexiva e artística, cabendo a essa prática algumas aplicações concretas de caráter técnico que possibilita um equilíbrio com o conhecimento científico para a melhoria da prática profissional.

Refletir sobre a prática pedagógica significa adentrar no exercício de sala de aula, participando da vivência social do aluno colocando em ação o aprendizado e

experiências adquiridas no dia-a-dia e também durante a formação. Segundo Contreras(1997, apud Ghedin 2002, p.139):

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos; isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições.

É pertinente, o professor em exercício de sua profissão agir com consciência e prudência, analisando o seu fazer e agir, visando corresponder as exigências da profissão docente, pois, o professor enquanto intelectual crítico deve atuar diante dos fatores institucionais e sociais de forma consciente na tentativa de minimizar as ações possessivas que não dizem respeito à prática educativa. “Não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas.” (GHEDIN, 2002, p. 141).

Segundo Serrão, (2002) a teoria e a prática se complementam quando a teoria assume o papel de mediação entre a prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, que se torna fonte de problemas para geração de ações e saberes levando o professor, a tornar-se um pesquisador.

Enfim fica evidente a singularidade de cada prática desenvolvida, uma vez que guiará a ação de investigação do professor e o seu senso crítico, que se constitui por uma ética e uma estética configuradas pela *racionalidade prática*. (grifo da autora).

Portanto, quando o professor supera a racionalidade técnica passando a refletir sobre sua prática docente, ele é “comparado a um artista” (IDEM, p. 154), por superar suas limitações, tornando-se um profissional competente conhecedor dos instrumentos pedagógicos, que lhes proporcionam maior conhecimento e o faz autor de suas ações.

Para Libâneo (2002), uma concepção crítica e reflexiva que se proponha ajudar o professor no seu fazer e pensar no cotidiano de sua profissão ultrapassaria

a idéia dos sujeitos da formação inicial e continuada, submeterem a reflexão apenas os problemas da prática docente mais imediata.

Na concepção do referido autor, os professores deveriam desenvolver três capacidades simultâneas, sendo a primeira de apropriação teórico-crítica da realidade considerando os contextos concretos da ação docente; na segunda deve o professor se apropriar de metodologias de ação, da forma de agir e de procedimentos que facilitem o trabalho docente na sala de aula, levando-o a refletir sobre sua prática considerando a ação-reflexão; a terceira mostra a necessidade de se considerar os contextos sociais, políticos, institucionais que configuram as práticas escolares.

Conhecendo a realidade do meio social, o professor se oportuniza a pensar e refletir pedagogicamente sobre os conteúdos a serem trabalhados, adequando sua prática a partir da leitura crítica do meio no qual ele está atuando.

1.1.1 A prática pedagógica como reflexão-ação

Quando o sujeito reflete, sobre a ação, torna-se autônomo, liberto, para agir e desenvolver uma prática consciente, que o conduza aos objetivos que pretende alcançar, assim, “a reflexão nos retira do enigmático, desinstala-nos do momento presente” (GHEDIN, 2002, p. 147), levando-nos a planejar o futuro.

Segundo Perrenoud (2002), refletir sobre a ação é algo diferente, porque se toma a própria ação como objeto de reflexão, seja para explicá-la ou criticá-la, assim, ela torna-se uma aprendizagem integrando-se a situações semelhantes, isso pode acontecer porque mesmo a ação sendo única, ela pertence a uma família.

Dessa forma, a experiência de mundo impulsiona a idéia de refletir sobre a ação, embora, isto nem sempre se manifeste no dia-a-dia. Apesar de o ser humano pensar constantemente no que faz, antes de suas ações, também durante e depois das mesmas, nem sempre isso o faz um profissional reflexivo.

O professor enquanto profissional, no processo educativo está sempre pensando suas ações, contudo, nem sempre esse professor modifica sua prática

educativa, às vezes, por lhe faltar a experiência, ou devido sua vivência que já o condiciona a um determinado modo de fazer, sem deixar espaço para refletir sobre determinada ação. Assim, pensar e refletir apesar de semelhantes possuem conotações diferentes, pensa-se para agir, reflete-se sobre a ação. Neste patamar, vemos que:

Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos, etc.(PERRENOUD, 2002, p. 30 - 31)

O professor ao refletir sobre sua ação, tenta aperfeiçoar sua prática, corrigindo as falhas e introduzindo novas metodologias, o que o leva a crescer, enquanto profissional e educador. Portanto não é o pensar que o conduz a renovar sua prática e sim a reflexão sobre a ação, objetivando um fazer mais comprometido agindo de forma mais eficiente, renovando suas idéias no dia- a- dia da sala de aula

Perrenoud (2002) também apresenta dez motivos de uma visão definida para o ofício do professor e da escola nos quais ele afirma que: de uma prática reflexiva pode-se esperar que ela compense a superficialidade da formação profissional, ao dominar instrumentos gerais de análise objetiva, como: treinamento sobre o pensamento abstrato, debate, controle da subjetividade, enunciado de hipóteses e observação metódica, ressaltando assim, a importância de uma ação reflexiva sobre a prática.

Outro motivo apresentado é propiciar a acumulação de saberes provenientes da experiência. Por meio desta o professor aprende: a dar orientações precisas objetivando evitar mal-entendidos, controlar conversas paralelas na aula, prevenir a agitação, formular provas de modo a facilitar as correções, evitar iniciar atividades quando não há tempo suficiente para terminá-la antes do fim do período letivo, etc.

Estas aprendizagens são traduzidas em novas condutas que são acompanhadas de um raciocínio quase explícito, podendo o professor dar

continuidade ao seu trabalho após resolver esses problemas, utilizando para isso uma articulação entre os saberes acadêmicos e a experiência cotidiana.

Assim, é cogitado tornar possível uma evolução para a profissionalização. Sabendo que nenhum profissional está protegido da dúvida ou do erro, ele torna-se consciente de que não é infalível, mas, confiante na sua intuição, ele pode enfrentar o risco com mais confiança e sem medo. Todavia, para que isso aconteça o professor deve se distanciar das práticas tradicionais, adquirindo a confiança dos alunos, dos pais, dos colegas, interagindo com os mesmo e mostrando que sabe o que faz, por meio de sua autonomia e independência.

Perrenoud igualmente enfatiza que, preparar para assumir uma responsabilidade política e ética, tem a ver com alguns profissionais que tem a sorte ou azar de duvidar, por não terem certeza de qual é a linha de conduta que devem adotar. Portanto, eles necessitam de recursos intelectuais capazes de reconstruir *certezas provisórias* (grifo do autor).

Isto é possível se for proporcionado um trabalho em equipe, o que não dispensa o refletir, para pesar os prós e os contras, de pensar nas contradições buscando um ponto de equilíbrio desconfortável, representado por um frágil compromisso entre valores e finalidades contrapostos. Portanto, uma prática reflexiva não se limita a ação, ela também possui vínculos com seus valores subjacentes e suas finalidades.

Considerando o motivo de poder enfrentar a crescente complexidade das tarefas em equipe, se faz necessário estar atento às mudanças do ensino, como: a renovação dos programas, as reformas de ensino, o avanço das tecnologias, bem como, a aspereza dos alunos, as exigências dos pais, as mudanças de currículos, os avanços no processo avaliativo, daí a evolução dos trabalhos em grupo, estimula a realização de projetos. Tudo isso, exige uma prática reflexiva como condição para enfrentar as complexidades no âmbito escolar.

Contudo, uma prática reflexiva nem sempre oportuniza resultados satisfatórios, uma vez que, o professor necessita de saberes que ele não consegue

reinventar sozinho, precisando para isso, de uma reflexão que tenha respaldo em meio a uma ampla cultura proveniente das ciências sociais.

Perrenoud, também enfatiza que ajudar a viver um ofício impossível, é também tarefa de todo profissional, que deve esperar o tempo necessário para agir com determinação e ao mesmo tempo esperar o pior, para não desabar no caso de uma desilusão. Por isso, uma prática reflexiva é útil porque permite observar de forma clara a própria atuação, podendo se distanciar da ilusão de onipotência ou fracasso.

Oferecer os meios de trabalhar sobre si mesmo, é outro motivo proposto por Perrenoud, para tornar-se sensível a esse problema o professor deve reconhecer suas limitações diante de suas atitudes e práticas, conscientizando-se de suas falhas ao invés de ignorá-las, pois, só assim poderá evitar que as mesmas se tornem desagradáveis. Ao refletir sobre sua prática, dentro do âmbito técnico ele pode corrigir o erro de forma consciente.

Também é citado pelo referido autor, o motivo de estimular para enfrentar a irreduzível alteridade do aprendiz. Sendo a alteridade resultado das diferenças culturais, das diferentes personalidades, bem como, das histórias de vida de cada ser humano, é possível que cada professor na reflexão da prática traga também a reflexão de sua história de vida, daí, existe uma necessidade de que na formação docente seja acrescentada um pouco de sociologia e psicanálise, que lhes concederá um *status profissional*, (grifo do autor) claro e positivo que busque a compreensão de onde vêm as relações de uns com os outros.

Possibilitar a cooperação com os colegas é mais um dos motivos apresentado por Perrenoud. A cooperação é sempre conflituosa, pois seus mecanismos nem sempre são transparentes, segundo o autor na cooperação existe: partilha e concorrência, desinteresse e cálculo, poder e dependência, confiança e medo, euforia e raiva. Em uma ação, para que haja cooperação é necessário o envolvimento de vários atores, que, por vezes trazem objetivos nem sempre comuns, ocasionando conflitos, em meio à cooperação que se torna ameaçada por interesses diferentes.

Portanto, o professor por meio da comunicação e de sua prática reflexiva é o único profissional que pode evitar que uma cooperação resulte em crise, pois “a capacidade de reflexão de cada um é um ingrediente da análise coletiva do andamento do grupo e um dos principais trunfos no ajuste das relações profissionais em equipe.” (GATHER THURLER, 1994, 1996, apud PERRENOUD, 2002, p. 62).

Para o aumento das capacidades de inovação que é o último dos dez motivos apresentados por Perrenoud, esse traz a inovação como produto de uma fonte endógena, é, portanto, a prática reflexiva quem mobiliza a tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos. Já as inovações exógenas, ou seja, propostas por pessoas fora do grupo podem ser acolhidas se forem coerentes com as práticas em ação.

Destarte, a análise das inovações propostas apresenta-se como forma de julgar e verificar quais são os pontos de acordo e desacordo com os colegas, que pode levar a uma grande concentração de professores cuja prática reflexiva tenha se transformado em forte identidade.

1.1.2 A análise da prática reflexiva no contexto de grupo

Segundo Perrenoud (2002), dentro da prática reflexiva é possível envolver grupo ou refletir individualmente, contudo, a participação em grupo pode contribuir para iniciar uma prática reflexiva pessoal, podendo ser uma oportunidade única para cada indivíduo dentro de um plano de formação direcionado especialmente para a transmissão de saberes.

Para o referido autor a análise das práticas não é obrigatoriamente um procedimento de formação, podendo ser utilizada dentro de outros contextos, portanto, a análise das práticas também pode ser: um modo sofisticado de avaliação de competências, um componente de uma estratégia de inovação, um ponto de partida de uma reflexão sobre os valores e sobre a ética da ação. Neste contexto a análise das práticas será um procedimento de transformação de pessoas.

Assim, “a análise das práticas exige que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmo; ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar alheio,

estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade” (IDEM p, 121).

Afirma ainda o referido autor, que “a análise das práticas só pode causar efeitos reais de transformação se o profissional se *envolver* de fato com o processo” (IBIDEM). Portanto, para obter a real transformação, cada participante deve fazer parte de forma efetiva do processo de análise de sua própria prática, percorrendo esse caminho ele vivenciará os passos necessários para sua auto-avaliação, podendo assim, adquirir novos conhecimentos necessários a sua afirmação enquanto profissional, pois, o importante neste contexto não são as conclusões, mas, a participação efetiva de cada componente do grupo.

Daí, essa forma de análise considerando as práticas, quer seja em grupo ou individual traz sempre um saldo positivo. O professor nem sempre está satisfeito com o seu fazer docente, mesmo que nele já exista um elevado nível de segurança, ele quer cada vez mais aperfeiçoá-lo, isso lhe faz um eterno pesquisador de sua própria atuação. A busca pelo aprimoramento da prática também está ligada a sua reputação, por isso, ele busca sempre algo ou alguma coisa que renove sempre o seu desempenho enquanto profissional. Portanto, a análise de uma prática reflexiva é parte integrante da vida de um professor.

1.2 Os cursos de matemática da UNEAL no contexto das políticas para o ensino superior

O curso de matemática da UNEAL é relativamente recente, pois na década de 1970, período da institucionalização da Fundação Educacional do Agreste Alagoano (FUNEC), foram criados três cursos na área de formação docente, e o professor de matemática para o ensino fundamental era oriundo do Curso de Ciências Físicas e Biológicas, curso esse, que ramificava para as disciplinas da Química, da Física, e da Biologia, portanto, tinha-se o professor multidisciplinar que atendia a uma dimensão bem maior que os outros cursos ofertados pela instituição. Essa forma de habilitar os professores perdurou durante muito tempo, até o período de 2002 quando da criação do Curso de Matemática.

Outrossim, com a portaria Ministerial nº 1.441 de 01 de outubro de 1992, é reconhecido o Curso de Ciências Licenciatura Plena, com habilitações em Matemática, Química e Biologia. Esse curso era mantido pela Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca (FFPA) autorizada por Decreto Estadual nº 88.543 de 27 de abril de 1971, publicado pelo D.O.U. em 28 de abril de 1971.

A FFPA tinha por finalidade a educação, o ensino, a pesquisa e extensão trabalhando para o desenvolvimento do Estado, com a função de formar professores para o exercício do magistério do ensino fundamental e médio, oferecendo os cursos: Letras, Ciências (Biologia, Matemática e Química), Estudos Sociais (História e Geografia) e Pedagogia, todos funcionando no período noturno (19h30min às 22h30min.) com exceção do curso de Pedagogia que funciona das 07h30min às 12:00h.

A partir de 2003 o curso de Ciências foi desmembrado, sendo a Licenciatura em Matemática reconhecida pela Portaria Ministerial nº 012/03 – GS do Secretário de Ciências, Tecnologia e Educação Superior – SECTES de 24/02 /2003 em conformidade com o Parecer nº 191/02 – CEE, de 14/08/2001 e a Resolução nº 041/02 – CEE de 24 /09/2002. Esse curso funciona na FFPA. (UNEAL, 2005).

Pensando em retirar do aluno a condição de espectador passivo, estabelecendo relação entre o que ele aprende na escola e na vida cotidiana, o curso de Matemática da UNEAL guiado pela LDB/96, as Diretrizes Curriculares e articulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais busca garantir um ensino ativo, significativo, permitindo ao aluno a compreensão de processos, fenômenos e fatos da vida, sem perder a visão geral dos fundamentos e princípios da matemática. (IDEM)

O curso tem como propósito formar profissionais capazes de desencadear uma prática pedagógica que desenvolva princípios, métodos e técnicas relativos à aprendizagem da matemática em Escolas de Ensino Fundamental e Médio, sabendo agir conscientemente diante dos problemas relacionados com a escola, sociedade e família.

Assim o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso visa nortear os pressupostos de que o processo de formação de professores extrapola o caráter

exclusivamente técnico, conduzindo-o a uma prática pedagógica capaz de buscar garantir a formação profissional e humana do professor de matemática.

1.3 Analisando os projetos político-pedagógicos dos cursos de matemática da UNEAL

Trata-se aqui dos cursos de matemática da UNEAL, em que foi feita uma análise em relação aos propósitos metodológicos que nortearam os Projetos Político- Pedagógicos.

Serão analisados dois projetos, inicialmente abordaremos o curso de matemática ofertado na formação inicial e, posteriormente, do mesmo curso, oferecido através do Programa Especial para Graduação de Professores (PGP), formação continuada. O Projeto Político-Pedagógico de ambos os cursos apontam indícios de igualdade e diversidade, entretanto nosso propósito é estabelecer paralelo entre os fundamentos metodológicos.

Há de se considerar que o PPP faz parte de uma gestão compartilhada proporcionando autonomia à universidade no desenvolvimento das ações. Isso mostra que a universidade não pode depender exclusivamente dos ditames advindos de uma política na qual seu papel central é de executora. Neste sentido o PPP contribui na definição das metas traçadas sobre a democratização da universidade que perpassa pelas questões, sócio- político cultural da mesma.

1.3.1 Projeto político-pedagógico do curso de matemática - uma análise considerando a formação inicial

O projeto político-pedagógico do referido curso foi elaborado em 2005 centrando suas ações em uma confluência de práticas, mas imbuído de uma diversidade no que diz respeito à distribuição da matriz curricular.

O projeto após a apresentação que mostra parte do histórico do curso já evidenciado neste contexto mostra também as finalidades que são:

- “ Formar profissionais para o ensino Fundamental e Médio com interação dialética entre teoria e prática;
- Construção de método didático capaz de instrumentalizar o aluno para a leitura crítica da prática social na qual vive;
- Instrumentação do professor para planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos didáticos;
- Apontar as disciplinas e conteúdos que subsidiarão o eixo central do processo de formação de docente. ”(UNEAL, 2005)

Percebe-se um discurso categórico em se tratando das finalidades do curso, sua missão é formar professores e estes, devem extrapolar o caráter técnico, garantindo, sobretudo a formação humana associada a uma concepção dialética que se estende desde o diálogo até o momento de integralização de socialização de saberes.

Quando nos referimos ao processo de formação docente e as dimensões sociais imbricadas na profissão, ou seja, no ser professor, lembramos das idéias contundentes de Marques (2000, p. 48). Diz o autor:

Concebe-se a profissão não apenas como atividade ocupacional de indivíduos, mas como compromisso social solidário inserido na esfera política da sociedade ampla diferenciada e exigente de qualificação técnico-científica específica de atuação. A profissão coloca os homens em determinados sistemas de relações materiais, econômicas, sociais, culturais e éticas e num patamar de exigências do saber técnico-científico.

Portanto, o curso de matemática da UNEAL, de conformidade com seu documento legal, também se propõe a oferecer aos indivíduos uma formação sustentada em uma política educacional que visa certamente à ascensão de um profissional licenciado, apto e capaz de enfrentar as barreiras postas no percurso da formação docente. Assim, toda e qualquer profissão está em fase de construção, portanto, inacabada.

Outrossim, as finalidades do curso de matemática reportam-se a formação do professor, podendo ser o processo de planejamento das ações um mecanismo primordial que oferece ferramentas ao professor no sentido de aprimorar sua ação-reflexão; consolidando dessa maneira uma prática pedagógica dinamizadora.

Quando se trata de formação docente esta não está dissociada da prática pedagógica por isso, as idéias de Pimenta e Ghedin(2002), mostram que ao abordar a importância da prática reflexiva e o valor significativo da pesquisa, a produção do saber dar-se-á a partir da prática, situando a pesquisa como instrumento de formação de professores.

Nesta perspectiva, o curso de matemática - formação inicial necessita ultrapassar o nível da descrição para o da explicação da comprovação de fatos e, sobretudo da concretude do fenômeno educativo, enquanto processo histórico de construção humana (UNEAL, 2005).

Analisando os objetivos expressos no PPP do referido curso percebe-se que a meta prioritária atém-se à formação do docente para o ensino da matemática, mediante aquisição de competências relacionadas com o desempenho da prática pedagógica, preparando-os para o exercício crítico e competente da docência, pautado nos valores e princípios estéticos, políticos e éticos, estimulando a pesquisa e o auto-aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento da Educação Básica.

Assim, mais uma vez reforça a necessidade de uma prática pedagógica concernente com os princípios que norteiam, ou, ainda, que tende a impulsionar a pesquisa, como diz Becker e Marques (2007, p.12).

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novas compreensões desses fenômenos. Ele põe a prova conhecimentos existentes.

Frente ao exposto, vimos refletir que o professor é, sobretudo, um sujeito epistêmico, produtor de seu próprio conhecimento, no qual, a pesquisa tende a fortalecer essa tendência de sempre está pronta a descobrir algo.

1.3.2 Analisando os objetivos do projeto político pedagógico

Os objetivos: geral e específicos do curso, postos no PPP apresentam-se como fatores determinantes para a licenciatura do professor, bem como condições para continuidade do curso em nível de pós-graduação, motivação do ensino da matemática por meio de recursos tecnológicos, formação de professores cômicos de seu relacionamento com a família e a sociedade, além de propor embasamento psicológico educacional aos educadores e também didática da matemática.

Entende-se que esses objetivos são bastante expressivos, cabendo ao corpo docente atuar junto à universidade com bastante veemência na busca de consolidar o que está proposto, contribuindo assim, para a formação de um profissional competente para atuar no meio acadêmico e contribuir com a melhoria da Educação Básica.

1.3.3 Um olhar sobre a estrutura curricular do projeto político-pedagógico

Quanto à estrutura curricular o PPP mostra que além de assegurar o desenvolvimento dos conteúdos no âmbito do conhecimento do professor de matemática também, deve promover a aquisição das competências propostas nos objetivos. Referindo-se a organização o projeto mostra que é necessário, assegurar o uso de estratégias interdisciplinares entre os conteúdos como forma de articular os diferentes saberes.

Ressalta também como condição essencial a articulação entre conteúdos e metodologias considerando que, abordando de forma associada conteúdo e material didático, enalteceram a formação docente, papel atribuído as disciplinas pedagógicas, fortalecendo o curso de forma integrada durante todo seu decorrer, atuando como ferramenta indispensável para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e favorecendo também o Estágio Curricular Supervisionado.

Esta estrutura curricular se apresenta embutida de concepções, atribuindo funções tanto para o acadêmico quanto para o professor. São apresentados os marcos de referências que sustentam a matriz curricular do curso, justificando a

razão da oferta de cada eixo, especialmente quando se trata do Estágio Curricular Supervisionado e das disciplinas de caráter pedagógico.

Assim, entende-se ser um curso com proposta inovadora, pois, traz em seu bojo a necessidade da criação de softwares e que esses podem ajudar contribuindo na resolução de problemas utilizando o computador. É perceptível a indicação do uso de alguns instrumentos tais como: compasso e régua além de outros. Dessa forma, o aluno adquire habilidades peculiares diante de uma formação docente, ainda em construção.

O curso tem como sustentação a Resolução nº 2/2002 – CNE/CP, a qual trata das Diretrizes Curriculares para formação do professor da Educação Básica, como mostra o PPP, sua carga horária ultrapassa a 3.200 horas, sendo possível ampliar alguns aspectos peculiares a formação docente e também as disciplinas específicas ao licenciado em matemática.

Dessa forma tenta-se entender a amplitude do curso de matemática associando as concepções postas no PPP com o pensamento de Lopes e Macedo (2005) quando em referência a educação defende que esta deve se configurar como *poiesis*, o que quer dizer, um tempo destinado a criatividade e de criação que vai se renovando e nunca será o mesmo.

Assim, através do pensamento das autoras busca-se fazer uma analogia tendo em vista o que determinam a Resolução nº 2/2002 no que tange ao percentual mínimo da carga horária e aquela que o curso oferece, são horas “excedentes” (grifo nosso) que promovem a criatividade e a criticidade, ou seja, são distribuídas como meio de acesso, as quais vislumbram atividades pertinentes ao futuro professor de matemática.

O projeto do curso inclui um rol de disciplinas optativas, a escolha do aluno de conformidade com suas necessidades. Percebe-se que as disciplinas optativas são específicas ao curso, não incluindo disciplinas de caráter pedagógico nesse contexto.

A matriz curricular do curso apresenta uma base sólida, necessária ao futuro professor, contudo, sentimos a ausência de algumas disciplinas que complementam a formação docente em qualquer área quer seja matemática, Pedagogia, Geografia entre outras. A educação de jovens e adultos, assim como a educação inclusiva ou educação para diversidade, sequer são mencionadas.

Há sobremaneira uma carga horária bastante significativa das disciplinas peculiares ao curso. Entende-se que o curso de matemática, centrado em uma matriz curricular generalizada se propõe a formar o bacharel camuflando a formação docente, apesar do curso, ser de fato e de direito uma licenciatura.

Mas, como diz Tardif (2008, p. 88) “com o tempo, os professores aprendem a conhecer e aceitar seus limites”, quiçá, em um futuro próximo os alunos formados no curso de matemática aprendam a lidar com as questões sociais dessa natureza, pois, as pesquisas mostram possíveis soluções no enfrentamento dos problemas, mesmo sem estar posto textualmente na matriz curricular.

1.3.4 Determinando o perfil do profissional no projeto-político pedagógico

Retomando a questão do perfil do profissional a ser formado o PPP (UNEAL, 2005) determina alguns princípios delineadores, entre eles destacamos:

“- Articular a pesquisa sobre métodos, princípios e técnicas aplicáveis ao ensino de matemática com as problemáticas sociais, pautando sua conduta profissional em critérios humanísticos e éticos;

- Visão histórica e crítica da matemática, tanto no seu estado atual como ao longo de sua evolução;

- Visão crítica da matemática que capacite a avaliar livros-texto, estruturação de cursos e tópicos de ensino;

- Ter boa formação matemática que o possibilite a atuar em meios produtivos da sociedade;

- Capacidade de expressar-se com clareza, precisão e objetividade;

- Capacidade de criação e adaptação de métodos pedagógicos ao seu ambiente de trabalho.”

Os princípios postos mesmo de forma sucinta, buscam engajar o professor na perspectiva de autor e agente de inovação educacional, ao invés de executor de fórmulas prontas e preparadas por autoridades e especialistas educacionais.

1.3.5 Contextualizando os princípios filosóficos do projeto político-pedagógico

Quanto aos princípios filosóficos contidos no PPP, esses discorrem sobre a reflexão dos aspectos estéticos, políticos e éticos relacionados ao exercício profissional, mostrando a necessidade do professor de matemática possuir conhecimentos básicos de História, Filosofia da Matemática, Metodologia Científica, Sociologia e Psicologia da Matemática, considerando estes conhecimentos como indispensáveis para dar suporte a sua atuação profissional na sociedade, com consciência de seu papel na formação do cidadão. Neste sentido Veiga (1998, p.37), mostra que:

O professor não representa somente o valor do conhecimento num tempo histórico determinado. Sua comunicação também não se limita a um público cada vez mais amplo e diferente. O professor socializa, inculca modos de ver a vida, quer dizer, proporciona e reforça a identidade nos alunos, a qual, como se sabe, é, antes de mais nada, social.

Diante de tais responsabilidades o professor precisa ser dinâmico, comunicativo e expressivo, portanto, sua formação é resultado de condições históricas. Assim, o projeto político pedagógico(UNEAL, 2005 p. 7), determina os seguintes princípios orientadores para a orientação na formação de professores:

“- Concebe o educador como um dos sujeitos do processo pedagógico. Rejeita inseri-lo como mero executor de um planejamento/modelo pedagógico imposto como receituário pronto;

- Resgata a identidade profissional do educador como ser capaz de participar da construção coletiva da proposta político-pedagógica; assumi-la conscientemente e desenvolvê-la com autonomia e criatividade própria, junto aos educandos;

- O encontro grupal e periódico de educadores e técnicas educacionais é um espaço para o debate vivo, para pensar a prática, rever pressupostos, planejar e re-planejar ações, socializar descobertas, certezas, sucessos, como também indagações, inquietações, dificuldades e buscar os subsídios de que necessita;

- A tarefa profissional do educador passa pela apropriação da capacidade de pensar a própria prática, teorizar sobre ela, decidir sobre quais atividades didáticas são mais adequadas para provocar a ampliação do conhecimento do educando, observar as reações afetivas, cognitivas e ideológicas do educando, registrar as ocorrências significativas da sala de aula, re-planejar e seqüenciar suas aulas e avaliar constantemente, tanto o avanço do educando quanto seu próprio trabalho, enquanto educador.”

Logo, a formação do educador se dá num amplo espaço, desde a sua participação na vida social, sua participação nas organizações da categoria docente e nos encontros grupais de educadores e técnicas educacionais, em que resgata a sua palavra, e pensa a sua prática em relação a um referencial teórico selecionado. Mas, em primeira instância, a formação do educador se dá ao nível da sala de aula.

1.3.6 Analisando a proposta de avaliação nos projetos político-pedagógicos dos cursos de matemáticas: uma confluência de práticas

O PPP do curso de Matemática da FFPA apresenta a avaliação a partir de três dimensões básicas, consideradas distintas, mas que estão intimamente ligadas, a saber: a dimensão ético-político-ideológica, a dimensão epistemológica e a dimensão pedagógica. O PPP mostra dentro da dimensão:

Ético-político-ideológica, cujo papel é nortear a ação docente, bem como todo o processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao papel social da educação, é mister salientar que: “uma aprendizagem é necessária para ‘estar atento ao que se faz para aprender’, ao ‘como é que eu faço isso?’ “(JOSSO, 2004, p. 142); essa resposta virá com passar do tempo e o aperfeiçoamento dos estudos e da prática pedagógica, que é construída no dia-a-dia da sala de aula.

Com referência a dimensão epistemológica essa aponta a necessidade de que a Faculdade tem de se envolver no processo de transformações aceleradas e contínuas do mundo moderno.

Também, levanta a problemática da titulação de professores, regime de trabalho, como forma de garantir o desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e de adequar à infra-estrutura do núcleo de pesquisa e extensão dessa Faculdade, uma vez que, seu papel é ensinar o aluno a pensar, a pesquisar e processar informações adequadas proceder a investigações, observações, experimentações e produzir conhecimentos.

Com esta visão, a Faculdade muda seu modo de avaliar e percebe que não vale à pena se preocupar com prova que só cobram a confirmação do que foi transmitido pelo professor, mas a considerar a excelência do processo, podendo assim, trabalhar uma avaliação diagnóstica na tentativa de:

Identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (RABELO, 2004, p. 72).

Assim, a Faculdade e o professor juntos demonstram que estão desenvolvendo uma política da prática pedagógica de avaliação e científica voltada para a construção coletiva do saber. Todas “tendo como finalidade avaliar o processo da aprendizagem, identificando acertos, problemas e dificuldades daquele processo para que o professor possa intervir de forma produtiva”. (RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p. 146).

Dentro da dimensão epistemológica o PPP aborda a avaliação institucional fazendo menção a Lei Nº 10.861 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e o art. 9º da LDB/96 em seus itens: VI, VIII e IX que tratam da Educação Superior, afirmando que essas leis têm mobilizado a comunidade acadêmica da Faculdade no sentido de melhoria da qualidade do ensino de graduação como forma de grandes mudanças no desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, Fonseca, Oliveira e Amaral (2008, p. 26) mostram que:

A avaliação da educação superior no cenário atual apresenta-se segundo perspectivas distintas, indicando debates e posições que traduzem o horizonte político e teórico-metodológico em que ela é concebida e conceituada no âmbito da gestão acadêmica e administrativa das IES. A avaliação, entendida como um conceito abrangente e polissêmico, certamente se vincula à compreensão do alcance do papel a ser desenvolvido pela IES na estreita relação com o Estado, em sentido amplo.

Neste sentido as IES passam a praticar uma avaliação formativa com o compromisso de desenvolver o aluno como um todo, sistêmico e capaz de firmar-se como cidadão através do meio acadêmico por ele freqüentado. Neste contexto:

A avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos feita pelo professor, como da avaliação dos alunos feita pelo sistema. Ambas falam de um único sujeito: o aluno, a verdadeira figura central da escola. (FREITAS, et al, 2009)

Portanto, instituição e professor dividem responsabilidade e compromisso em um trabalho conjunto, a formação do aluno preparando-o para interagir como um ser social na sociedade, da qual ele é membro integrante e participante.

Quanto à dimensão pedagógica, o PPP com base em Dias Sobrinho (1995), afirma ser essa, 'a mais universal e permanente das divergências'. Mostra que nessa dimensão está organizada a hierarquia de poderes, saberes disputados e consentidos e, como qualquer ramo de produção científica, tem suas normas, suas exigências e determinações que precisam ser compreendidas e valorizadas pela comunidade acadêmica. Neste sentido se faz necessário que o professor cumpra seu papel de grande relevância na formação e reformulação de currículos, uma vez que:

A teoria curricular tem problematizado as formas de transmissão, apropriação e legitimação dos conhecimentos escolares, que se naturalizam em estrutura disciplinares e, numa perspectiva crítica, entende-os como vinculados a uma visão particular de mundo, fortemente impregnada de crenças, afetos, valores, ideais, expectativas e relações de poder. (LOPES e MACEDO, 2005, p. 150).

Por meio de um currículo eclético o professor em consonância com a IES irá formar um profissional dinâmico munido de conhecimentos para atuar na sociedade.

Ainda com referência à dimensão pedagógica, o PPP mostra que a avaliação deve ser contínua, reportar-se ao passado e ao futuro, terá parâmetros que levarão em consideração a realidade dos professores envolvidos, como profissionais, como agentes de mudança, como membro de uma sociedade que participa de sua história.

Destarte, analisando os princípios da avaliação referenciados no PPP, percebe-se que esta é um assunto que preocupa a muitos estudiosos, sendo discutida, desde 1980 pela comunidade científica brasileira, os movimentos docentes, as agências governamentais ligadas a educação superior, particularmente a pesquisa, discute a questão da avaliação.

Hoje, a temática de avaliação vem ganhando consistência e mantendo uma estreita relação com as questões de autonomia e qualidade presentes nas pautas governamentais, nas associações e nos diversos fóruns de Pró-reitores e também aqui na FUNESA/FFPA. (UNEAL, 2005).

1.4 Análise, comparativa do projeto político-pedagógico do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP)

O PGP proposto pela UNEAL em atendimento a LDB/96 art.63, inciso I, tem o propósito de licenciar professores em exercício do magistério, vinculado a rede pública municipal, constituindo um marco dimensional na formação de professores dentro da instituição, embora hoje:

A 'profissão' docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com as datas passadas. À parte a nostalgia, que em geral valoriza mais o que já passou ('a minha escola', 'a minha professora'...), não é difícil constatar a perda de prestígio, de poder aquisitivo de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério hoje. (LUDKE e BOING, 2004, p. 1160)

Contudo a Universidade cumpre seu papel, licenciando professores para Educação Básica, uma vez que, mesmo com menor prestígio a missão de professor continua importante e gratificante, pois, a educação é o passaporte para vencer as desigualdades sociais que cada dia se expande diante do sistema capitalista no mundo globalizado.

O PGP ainda pretende lançar desafios no sentido de promover transformações efetivas nas práticas pedagógicas dos professores, bem como em sua formação, procurando superar os modelos vigentes, buscando propostas inovadoras, compatíveis com as mudanças sócio-educacionais e culturais presentes na escola básica atualmente.

Em sua primeira versão o PGP funcionou com a licenciatura de professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais – Pedagogia. Atualmente em sua segunda versão, tem como finalidade habilitar professores para o ensino fundamental e médio nas disciplinas: Biologia, Matemática com suas ramificações e Letras com suas Licenciaturas.

Seu objetivo principal é favorecer a construção de estudos, pesquisas e imersão reflexiva na docência que possam garantir as competências mínimas que estão na base da profissionalização docente, articulando saberes que proporcionem ao professor fazer leituras de mundo que consubstanciem o projeto pedagógico das escolas, tornando-se um profissional com habilidades técnico-científicas.(UNEAL,2007)

Assim, o programa se propõe formar professores que possam participar e compreender que, as discussões pedagógicas são a base da cultura escolar na sociedade atual e por meio delas sejam formados sujeitos críticos e reflexivos, para atuarem na sociedade contemporânea.

Quanto ao perfil do profissional a ser formado pelo PGP e diante das exigências do mercado de trabalho, esse profissional deve ser articulado com o fazer/aprender uma vez que:

O trabalho docente, no dia-a-dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis porque esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto de ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos. Essas relações podem dificilmente ser superficiais. Elas exigem que os professores se envolvam *pessoalmente* nas interações, pois eles lidam com pessoas que podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o processo de trabalho e das quais eles devem obter o assentimento ou o consentimento, e mesmo a participação. Nesse sentido, a *personalidade* do professor é um componente essencial de seu trabalho. (TARDIF, 2008, p.141).

Diante da citação, percebemos que o ser professor é tarefa árdua e também gratificante, visto que esse trabalho não se resume a sala de aula, ele vai além da prática pedagógica, o professor é indiscutivelmente um formador, que participa da vida do aluno de forma geral, por isso precisa está bem preparado pedagogicamente e emocionalmente para interagir diante do aluno com prudência e competência.

Dessa forma as ações desenvolvidas no PGP deverão garantir o contínuo desenvolvimento das competências e habilidades centradas no perfil do profissional a ser formado, visando à construção de conhecimentos necessários a um contexto globalizado em mutação.

O PPP do Programa enfatiza que os professores devem participar ativamente da realização dos diagnósticos de suas realidades educacionais (pesquisa em ação), da reflexão crítica acerca das mesmas e da elaboração e avaliação das propostas de mudanças que vierem a ser previstas; saber direcionar as novas tecnologias no ensino de matemática e participar de uma formação continuada de qualidade.

Neste patamar, conclui-se que a análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Matemática da UNEAL, pode-se, observar que, no curso do horário normal o PPP apresenta-se mais completo por ser um projeto exclusivo do curso, enquanto o PPP do PGP engloba-se todos os cursos, portanto, os detalhamentos são mais direcionados ao Programa.

Nos PPPs dos cursos existem semelhanças e diferenças, sendo que as diferenças são mínimas aparecendo apenas na grade curricular, nos demais itens eles apresentam-se semelhantes.

Concluindo, vemos que a UNEAL e o curso de matemática, passaram por várias etapas. A UNEAL até conseguir o status de universidade em 2006 e o curso de matemática até se firmar, como curso específico de matemática, a partir de 2002, visto que antes era vinculado ao curso de ciências físicas e biológicas. Hoje, encontra-se estabelecido sendo ofertado em dois campi. Sendo que o campus I está ofertando este curso em duas modalidades: formação inicial, e formação continuada através do PGP.

CAPÍTULO II

DIMENSÕES SÓCIO-POLÍTICAS DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Abordam-se neste capítulo as diferentes concepções de avaliação frente ao ensino-aprendizagem, as funções da avaliação no contexto educacional, bem como, na sociedade através das políticas governamentais.

O século XXI, no que diz respeito à formação docente, trás em seu bojo uma necessidade fundamental a respeito da relação entre avaliação e docência, existindo necessidade de reflexão entre as mesmas. Hoje, as práticas avaliativas ainda estão centradas nos princípios de uma racionalidade técnica, que por vezes, se apoderam de práticas cotidianas de forma não adequada, exigindo dos professores um ato reflexivo, visto que a escola já não lidera o monopólio da construção do conhecimento. Os meios de comunicação transmitem informações, que apesar da necessidade de serem filtradas, incorporam nos sujeitos novos conhecimentos que também precisam ser avaliados.

É conveniente salientar que o processo ensino aprendizagem deve ser avaliado de forma contínua e sistemática com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem em relação aos conteúdos trabalhados, buscando identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades encontradas de uma forma dialógica, em que o erro pode ser indicador de como o aluno está relacionando os conhecimentos já existentes com os recentemente adquiridos.

Assim pode o erro não significar apenas a não absorção do conhecimento, mas, também ser um ponto de partida para novas tomadas de decisões. Neste contexto, a avaliação terá a função prognóstica, visando constatar quais alunos alcançaram os objetivos dentro dos conteúdos propostos pelos professores e quais, necessitam que esses conteúdos sejam retomados.

Sabe-se que a importância da avaliação não é atribuir nota, mas, sobretudo contribuir na aquisição de novos conhecimentos levando o indivíduo a uma nova construção do saber. A nota é apenas um identificador para que o professor retome sua prática pedagógica para o sucesso da aprendizagem. “Na medida em que a

ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os crítico e participativos, inseridos no seu contexto social e político” (HOFFMANN, 1999, p.23).

Destarte, o avaliador deve ser um mediador da prática educativa e o detentor dessa disposição, sendo necessário que esteja atento para diagnosticar as dificuldades do avaliado, levando em consideração o conhecimento apreendido, buscando assim, atingir o melhor desempenho em sua qualidade do ensino aprendizagem a partir de uma avaliação mediadora, que dará surgimento a outras propostas avaliativas.

Neste sentido, a avaliação é canalizada como meio de obter informações significativas como subsídios, que servem para as tomadas de decisões, isto é, para favorecer o desempenho, tanto do aluno, quanto do professor. Torna-se evidente a grande relevância da avaliação, não como forma de correção como faz os professores que tem uma postura autoritária, mas, sobretudo, como reflexão frente ao contexto universitário, pois, as práticas inovadoras de avaliação constituirão novos paradigmas e, serão difundidas na academia como propostas a serem experienciadas.

A pesquisa não pretende inquietar os docentes tradicionais, entretanto, os riscos e desafios fazem parte do contexto e se intercalam no sentido de vencer os obstáculos na perspectiva da construção de novas formas de pensar e de agir frente à avaliação do discente e na consolidação do desempenho docente inovador.

Partindo do princípio de que a avaliação se faz necessária dentro do ensino aprendizagem tendo “como pressuposto oferecer ao professor oportunidade de verificar, continuamente, se as atividades, métodos, procedimentos, recursos e técnicas que ele utiliza estão possibilitando ao aluno alcance dos objetivos propostos” (SANT’ANNA, 2009, p. 24) e, que avaliar em sentido amplo significa uma forma de controle, de acompanhamento e, também está propensa a mudanças de posturas, dependendo da forma como está sendo concebida, essa pesquisa busca apoio teórico em autores que tratam das questões de forma crítica reflexiva, sobre as quais, buscamos permear nossas idéias.

Quando se trata de avaliação formal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB/96) trata do rendimento escolar e das medidas aplicadas pela escola através de seu regimento e dispõe sobre a obrigatoriedade deste e também sobre a obrigatoriedade do aluno quanto à frequência exigindo mínimo de 75% do total de horas letivas para aprovação, (ALAGOAS, 1997).

Ainda nos referindo a LDB/96 percebemos que a referida Lei destaca a Educação Superior, favorecendo ao estudante e lhe proporcionando uma promoção de conformidade com o art. 47 parágrafo 2º que preconiza:

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrando por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (IBIDEM, p. 29)

Evidencia-se um aspecto contemplativo, porém, não isento a prova e/ou outras modalidades avaliativas. Os alunos poderão ser promovidos, mas obedecendo a normas e ditames legais o que, corresponde uma oportunidade e uma flexibilidade no currículo associado a um avanço qualitativo na vida acadêmica do aluno.

No contexto histórico dos anos 1980 e 1990 frente aos contornos sócio político que permearam as discussões didático pedagógicas no âmbito da educação e que permitiram a ascensão de várias concepções, adentrando em diferentes ambientes aguçando novas formas de conceber a teoria e a prática pedagógica, assim sendo, a avaliação “encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, produzindo efeito dentro e fora do âmbito propriamente educacional, mas também como importante campo de estudo.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15).

Assim, a avaliação faz parte de uma engrenagem educacional e, como tal, ela é indispensável em um processo formal e informal. Como podemos perceber ela é um processo interativo, através do qual, docentes e alunos aprendem sobre si mesmo, bem como sobre os outros, exercendo uma função interfuncional interativa, para adquirir significado, em que ocorram mudanças nos envolvidos do processo de ensinar e aprender. Nesta perspectiva, este capítulo mostra como elemento de

discussão as concepções de avaliação sobre diversos olhares ou, mais precisamente, sobre diversas perspectivas.

2.1 Avaliação sobre diversos olhares: breves enfoques

A avaliação sempre foi vista desde as épocas mais remotas como forma de controle com a finalidade de escolha entre os sujeitos em que uns são considerados aptos e outros são excluídos, mas nem sempre este ato teve a denominação atual, de avaliação, antes era praticada com a terminologia de exame. Deste modo vimos analisar a concepção de Garcia (2003, p.20) a qual preconiza que:

A primeira notícia que temos de exame nos é trazida por Weber quando se refere ao uso pela burocracia chinesa, nos idos de 1200 a.C., para selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público. Portanto o exame aparece não como uma questão educativa mas como um instrumento de controle social.

Conforme a fala do autor, o exame da antiguidade e a avaliação atual, apesar da diferença entre os contextos sociais a finalidade ainda em vários casos, continua a mesma dentro da educação sem nenhuma evolução. Apesar dos discursos ela ainda é um instrumento de escolha e seleção. Sabe-se que, na atual conjuntura, os exames que testavam os sujeitos com questionamentos embaraçosos já foram abolidos, contudo, a prática da sabatina, ou seja, o exame continua presente de forma disfarçada com a denominação de avaliação, disseminados no contexto educacional de forma implícita na prática avaliativa de alguns professores.

O exame tornou-se polêmico no meio acadêmico, sendo visto por um lado como uma simetria no sistema de ensino, ou seja, os seus resultados retratariam a qualidade de ensino. Assim, o exame filtraria o que o sujeito assimilou. Por outro lado, o exame se apresenta com um significado restrito, um resultado técnico que não condiz com a realidade dos fatos, capaz de eliminar os sujeitos sem analisar as situações de aprendizagens vividas pelos mesmos.

Esta concepção está retratada no sistema escolar vigente no país, que utiliza o exame como forma de medir e qualificar objetivando limitar o acesso a educação de forma camuflada, responsabilizando os sujeitos pelo seu fracasso

diante dos exames que restringem o direito a educação, infringindo assim a constituição brasileira que garante a educação como direito para todos.

Destarte, o exame é utilizado como punição, atribuído sempre ao sujeito mal sucedido a responsabilidade do insucesso. Pressupondo-se que as oportunidades foram iguais, falsa concepção apregoada pelo sistema com o objetivo de camuflar a realidade social, ou seja, as diferentes condições de vida existentes na sociedade.

Neste contexto, os melhores lugares eram ocupados pelos considerados mais capazes, o que demonstra uma ação valorativa, criando assim uma dúbia classificação de sujeitos bem sucedidos e sujeitos fracassados, sem considerar a ordem social que envolve tais sujeitos, nessa concepção é pertinente enfatizar que:

São estabelecidos instrumentos que legalizam a restrição à educação: este é o papel conferido ao exame. Todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito. (BARRIGA, 2003, p.54).

Há de convir, que os conceitos relacionados à avaliação estão arraigados nas concepções de medir e classificar, fatores estes que interferiram na definição política da avaliação durante décadas e que somente no século XX configura-se um modelo de avaliação, voltado para a prática educacional.

Atualmente cria-se uma praticidade avaliativa, em que a indústria aparece como órgão fomentador e que adotou um sistema de seleção e classificação no sentido de apreciação dos impactos gerados pelos indivíduos trabalhadores. Daí percebe-se uma forma indireta de avaliar em que se evidencia um método observacional frente ao desempenho apresentado por cada sujeito. Ainda estava remota a denominação da expressão avaliação especialmente em termos educacionais.

Constata-se através da literatura de Garcia (2003) que, no século XVII, surgem duas formas de institucionalizar o exame, uma através de Comenius por meio da *Didactica Magna* na qual expõe como metodologia um espaço para aprendizagem e não da averiguação da aprendizagem, enquanto La Salle na obra *Guia das Escolas Cristãs* (grifo do autor) defende o exame como forma de

repreensão aqueles que não conseguem alcançar os ensinamentos, e incentivo aos bens sucedidos. Essas correntes de pensamentos se mantêm hoje difundidas nos diversos tipos de avaliação desenvolvidas no âmbito educacional.

Diante das concepções anteriores podemos perceber que, atualmente há variação na prática de avaliação dos professores: uns apresentam posturas comenianas, buscando, através, da pesquisa, apreender o aprender de seus alunos, visto que a sala de aula torna-se insuficiente para tal entendimento, direciona seus olhares para elaboração de novas estratégias como: atividades dinâmicas para averiguação dos conteúdos trabalhados e posterior retomada no que considerar necessário, atuando assim, como um professor pesquisador, enquanto outros assumem uma postura conservadora.

Enquanto os seguidores de La Salle centram-se no princípio do ensinar e aprender, limitando-se a dar conteúdo e cobrar por eles sem avaliar a contribuição que os mesmos possam dar para a vida profissional do aluno, e como ele deve ser aplicado no contexto atual. Este tipo de avaliação é considerado excludente, uma vez que se prevê quem são os vencedores e os excluídos do contexto social, sem nenhuma oportunidade para aqueles que tendem a lutar por um espaço digno no contexto escolar.

Questiona-se: diante de tal concepção de avaliação os professores são respeitados? Existe aprendizagem ou assimilação de conteúdos necessários para satisfazer as exigências dos professores repassadores? Na atual conjuntura necessitamos de professores construtores de conhecimentos com participação ativa do aluno no cotidiano escolar. Dessa maneira Cavalieri et al (2004, p.19) destaca que:

Os professores, por sua vez, têm como desafio transmitir conhecimentos em sintonia com o processo de desenvolvimento nacional e com a concorrência internacional, cujo objetivo maior é formar cidadãos éticos e capazes de interpretar e melhor solucionar os problemas sociais, tecnológicos, políticos, econômicos e ambientais de seu tempo.

No discurso do autor acima citado percebe-se que o momento é de reflexão/ação, em que o espaço da sala de aula deve tornar-se palco para as discussões, só assim podemos formar cidadãos éticos, críticos e construtivos com

capacidade de atuar no meio social, contribuindo para solucionar os problemas advindos das competições provenientes da revolução tecnológica que acontece em nossa aldeia global.

Assim sendo, o cotidiano escolar faz sentido, tornando prazeroso o ato de estudar, diferente da aprendizagem voltada para provar a assimilação dos conteúdos repassados. Não pretendemos com isso, desmerecer a importância da avaliação, pois, uma de suas funções “é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino.” (ABRAMOWICZ, 1996 p.100). Desde que seja aplicada visando à melhoria do ensino aprendizagem.

Na concepção de Viana (2000, p. 51) “a avaliação qualquer que seja o modelo apresentado visa, sem sombra de dúvidas a uma tomada de decisão, que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos” [...]. Analisando sobre o aspecto geral a avaliação serve a escola e a sociedade que, diante dos problemas detectados poderão intervir.

Lendo Esteban (2004) nota-se que a avaliação, apesar de tudo que já foi falado, continua sendo um assunto bastante polêmico e relevante, principalmente no que diz respeito à criação de métodos que possibilitem o desenvolvimento de metodologias apropriadas, que consigam reverter o quadro de insucesso que atinge enfaticamente os alunos.

2.2 Concepções pedagógicas da avaliação

No atual contexto faz-se necessário refletir a favor de um processo de avaliação, em que as diferenças individuais e sociais sejam consideradas, saindo da postura técnica e passando a uma postura dinâmica que atenda as variações das classes sociais. Sabe-se que a avaliação é necessária, é por meio dela que parte dos alunos estudam e se esforçam para aprimorar seus conhecimentos, portanto é um processo indispensável, quando se trata de averiguar os conhecimentos.

A escola faz parte de uma sociedade mutante que busca o desenvolvimento, a informação e o conhecimento, logo deve voltar-se para a formação de um aluno crítico e participativo com pleno desenvolvimento de seus aspectos afetivos e cognitivos. Para isso, torna-se necessário um modelo de

avaliação centrado em concepções pedagógicas que estimule suas ações e criatividade, sem repetições mecânicas que venham podar o aluno, que seja uma escola para inclusão e não para exclusão.

Sendo a escola um espaço aberto que congrega diferentes tipos de cultura, cabe ao professor a tarefa árdua de analisar e assistir essas diferenças no momento de avaliar. Neste sentido a prática educativa com base na construção social do conhecimento origina o desenvolvimento de um saber coletivo que permite uma troca de informações e experiências advindas de ações de grupos com variadas culturas que devem ser avaliadas através de processos voltados para saberes mútuos. Neste sentido trazemos como foco de análise as idéias de Sá (2007, p.243) que enfatiza:

O processo ensino aprendizagem, não trata somente da simples transmissão dos conhecimentos, como usualmente ocorre, mas trabalha no sentido de conseguir que os alunos incorporem e saibam usar os instrumentos de indagação para poder atuar sobre a realidade.

No contexto da avaliação o exposto por Sá, mostra que no processo avaliativo não se deve levar em conta a repetição de conhecimentos transmitidos, mas sim, a reelaboração desses conhecimentos incorporados e expostos segundo a compreensão do aluno.

Gauthier, et al (2006) considera importante uma avaliação constante com modalidades diferentes “somativa, descritiva, formativa” principalmente nas disciplinas de Literatura e Matemática, não só por estimular os alunos a estudarem constantemente mas também por fazer com que os professores tenham oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho, levando-os a interagir melhor na sala de aula.

Os tipos de avaliações expostos apontam o desempenho dos alunos levando os professores a constatarem se os objetivos propostos foram alcançados. Dessa forma, a avaliação é pensada como meio de oportunizar aos alunos condições necessárias para reflexão-ação na construção do saber.

Destarte, avaliar passa a ter um caráter dinâmico com uma prática compatível e ações educadoras, que valorizam os esforços dos alunos agindo

dentro de um contexto social, respeitando as diferenças individuais, deixando assim que cada um construa seu conhecimento incorporando saberes necessários ao seu desenvolvimento.

Nesta concepção, o ato de avaliar “é, portanto, um movimento, no qual três dimensões são indissociáveis: apropriar-se do mundo, entrar em relações com os outros, construir-se a si mesmo como ser humano, singular e social” (CHARLOT, 2006, p. 6). Portanto, avaliar no contexto exposto faz sentido, por oferecer ao aluno oportunidade de refazer seus conceitos mediante oportunidades vivenciadas por ele no meio educacional, podendo refletir sobre seus avanços ou fracassos mediante as observações expostas pelos professores.

A avaliação está presente no dia a dia de nossas vidas. Quando se observa alguma coisa, quando se analisa as atitudes, quando em casa se observa o comportamento da família, quando se aprova ou critica o comportamento de alguém, todos esses atos são espontâneos e avaliativos.

Ao se reportar à escola esses atos são chamados processos avaliativos, porque o que se vai observar nos alunos tem uma conotação diferente, o processo vai ser intencional, comumente na escola utiliza-se a avaliação formal e a informal.

Na avaliação formal todos sabem que estão sendo avaliados, pois o processo acontece por meio dos instrumentos convencionais como: prova, exercícios, trabalhos em grupo ou individual. Enquanto na avaliação informal observa-se o comportamento do aluno, é, um processo sigiloso que deve acontecer com muita ética e respeito às diferenças individuais.

Segundo Saul (2004) as avaliações formal e informal são de igual importância sendo necessário que ambas sejam empregadas em momentos certos e de forma adequada. Logo se conclui que o processo avaliativo é necessário, contudo deve ser utilizado de forma responsável, consciente e com bastante ética profissional. O texto nos leva a uma reflexão sobre as avaliações vigentes na atualidade. Daí questiona-se: como se dá esse processo no âmbito escolar e no caso específico do nosso trabalho, como os alunos da universidade estão sendo avaliados no curso de matemática?

Ora, sabemos que há uma diversidade de papéis e de funções que por vezes favorecem ao aluno e por vezes dificulta seu nível de compreensão frente aos conteúdos trabalhados. Quiçá, esses professores ainda se espelham nas teorias do século XIX, não avançando suas reflexões para a contemporaneidade.

Ainda coloca-se em xeque que a avaliação vivida pode ser agrupada em três óticas: avaliação como atividade docente de controle; avaliação como processo e avaliação como processo educativo, agrupando-se em dupla atividade entre docente e discente, (CASTILHOS e RIBEIRO, 2000).

Não se pretende com isso contrapor a modelos de avaliação, mas consideramos essa relação pertinente diante do cenário posto nesta investigação, cenário este que diretamente envolve os atores: professores e alunos. Percebe-se uma mistificação na avaliação do discente a qual gera certa ansiedade e uma ausência da devida compreensão desse processo.

Frente ao exposto traz-se a literatura de Zabala (1998) quando se reporta a questão relativa ao que se avaliar diante da avaliação dos sujeitos e os objetos de avaliação. O autor tece críticas a esse respeito contribuindo dessa forma para análise do tema em questão.

Neste sentido os hábitos e costumes advindos de uma tradição escolar configuram-se como seletiva e propedêutica e isso se justifica quando se seleciona os alunos mais preparados para escolarização atingindo o ápice da universidade. O sujeito da avaliação neste contexto é o aluno e o objeto da avaliação as aprendizagens alcançadas em relação aos pré-requisitos estabelecidos como forma de ingresso na universidade.

Vale realçar que a prioridade será concebida aqueles que se sobressaem em sua carreira acadêmica e podem triunfar até a universidade. Não se pode negar as controvérsias que assolam a função social do ensino, pois sua meta não consiste em promover os mais aptos e deixando a margem os menos capazes para ingressar no seio universitário. É pertinente que a avaliação aglutine todas as dimensões, inclusive quando se trata da personalidade do indivíduo.

Zabala (1998, p. 197) reafirma essa acepção quando mostra que “a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas”[...] e para complementar as idéias do autor enfatiza-se que “a avaliação é um processo em sua primeira fase se denomina avaliação inicial” (p.199).

2.3 Contextualizando a avaliação no processo ensino-aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem está inserido no cotidiano dos sujeitos, portanto não pode ser avaliado como um fato isolado. Assim ao avaliar o educador deve considerar a realidade do aluno levando em conta o contexto social em que o mesmo está inserido, para tanto se faz necessário o diálogo entre aluno e educador, com uma relação estabelecida o processo de avaliação será mais justo e os resultados obtidos certamente mais verdadeiros, pois, esta relação servirá de diagnóstico e representará um norte para o professor planejar e replanejar sua prática pedagógica de forma condizente com a realidade do sujeito que está sendo trabalhado.

Sabe-se que em uma avaliação efetiva o processo é contínuo, ela acontece durante todo processo de ensino-aprendizagem e reflete nas tomadas de decisões e na metodologia utilizada pelo educador, levando-o quando necessário a introduzir novas estratégias buscando construir no sujeito uma autonomia de pensamento que o leve a buscar as informações e que sozinho possa transformar essas informações em conhecimento, logo esse desenvolvimento cognitivo será resultado das interações sociais e culturais resultantes do convívio social em que está inserido.

Bussarello em seu artigo, mostra que em uma sala de aula se faz necessário averiguar o conhecimento que cada aluno tem sobre determinado assunto, seja ele proveniente da língua escrita ou oral, da linguagem culta ou coloquial, estes irão sempre ampliar o seu universo cultural e torná-lo indivíduo competente, cabendo ao educador lapidar esses conhecimentos, ampliando as informações, clareando as idéias que não ficaram tão evidentes e planejar seu trabalho a partir do diagnóstico obtido. Neste sentido, (LUCKESI, 2000, p. 164).afirma que:

A atividade de planejar é uma atividade coletiva, uma vez que o ato de ensinar na escola, hoje, é um ato coletivo, não só devido a nossa constituição social como seres humanos, mas, mais que isso, devido ao fato de que o ato escolar de ensinar e aprender é coletivo.

A relação professor-aluno constrói uma parceria enriquecedora para o ensino- aprendizagem demonstrando confiança e estímulo construindo assim uma melhor aprendizagem. Essa relação minimiza efeitos negativos provenientes do processo de avaliação produzido de forma opressora, autoritária que limita o aluno a respostas prontas sem oportunizá-lo a expor seu ponto de vista por medo de ficar fora do processo. Para Soares (1995, p.73):

Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de ensino eficiente, o instrumento que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social.

Assim os sujeitos podem se tornar conscientes e valorizados, com condições de igualdade para lutar e expor seus pensamentos tornando-se um indivíduo capaz de construir conhecimento e desenvolver habilidades dentro de um patamar de igualdade proporcionado pela escola.

A escola enquanto transformadora deve atender as necessidades básicas do aluno para que o mesmo possa lutar por seus direitos a fim de obter qualidade de vida que o revele como cidadão, caso a escola não atenda essas necessidades o aluno não será capaz de transpor os obstáculos e lutar para defender seu espaço, ao contrário, irá recuar e achar que não é capaz de aprender e as informações tornam-se difíceis e o espaço do saber cada vez mais distante.

A dificuldade que enfrentam os alunos das classes populares é cada dia maior, isso porque, muitas vezes, existe uma interpretação errônea por parte dos professores, em que o comportamento dessas classes é visto como falta de educação, seus valores não são aceitos, seus conhecimentos não são considerados, ignora-se sua realidade na tentativa de impor o modelo das classes dominantes, tornando-as subalternas, incapazes de fazer valer seus princípios e criar um espaço digno para viver. Assim, cria-se um processo de exclusão e seleção por meio de uma ideologia de que os bons são vencedores, e que ocupam as

posições sociais por mérito, atribuindo aos que fracassam a responsabilidade pelo insucesso.

Segundo Vasconcelos (1998), a sociedade atual, ou seja, a sociedade capitalista só valoriza os vencedores, os bens sucedidos incorporando a pedagogia do mérito, incentivando a concorrência e a competição dando sustentação ao sistema de ensino seletivo conduzido pela escola e pelo professor, que utiliza a avaliação como meio de medir o conteúdo assimilado e não para ser um ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Daí a avaliação passa a ser classificatória sem levar em consideração as diferenças existentes entre as classes sociais, avaliando pessoas diferentes como se as condições fossem iguais.

Desse modo, falta o compromisso da escola e do professor para com as classes menos favorecidas que necessitam de oportunidade e de uma interação em que os conhecimentos sejam partilhados de acordo com as condições sociais de cada classe, “o que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (HOFFMANN, 1999, p.62), levando o aluno ao um patamar de igualdade.

Procedendo assim, a avaliação que muitas vezes conduz o aluno ao medo, a angústia, será um instrumento para construção e reconstrução de um novo conhecimento por meio da reelaboração das informações já adquiridas durante o processo de formação, assim, a avaliação passa a ser um processo de transformação social criando no aluno autonomia para se afirmar como um ser social com uma visão de mundo proporcionada pela escola.

A avaliação é indispensável à educação, é um processo interativo, através do qual, docentes e alunos aprendem sobre si mesmo, e sobre os outros, considerando a prática da avaliação mediadora como guia que ajuda o professor a emitir um juízo de valor mais adequado e justo sobre o desempenho dos alunos, acompanhando melhor o processo ensino-aprendizagem.

Quando a avaliação surge numa perspectiva construtiva e libertadora torna-se um instrumento desejável pelos alunos porque lhes proporciona a oportunidade

de averiguar o conhecimento adquirido necessário ao seu crescimento pessoal. Para Hoffmann (2000 a, p.19) “a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

Assim, a avaliação representa para o aluno uma contribuição, através da qual, ele pode averiguar o que aprendeu e o que necessita aprender para construção de um conhecimento sistematizado conduzido com segurança por meio da orientação do professor que ao avaliar está praticando um ato político ao averiguar o conhecimento adquirido.

Segundo Bloom (1971 apud RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p. 30) ‘ Avaliação é um processo sistemático de coleta de evidência com o fim de determinar se, de fato, ocorreram modificações nos alunos, bem como para determinar o grau dessas modificações em cada um deles. ’

A partir desse conceito Rodrigues Júnior (2009) mostra que a avaliação resulta de quatro aspectos: primeiro que ela é um processo e não um fato isolado, sendo, portanto, uma sequência de eventos cumulativos e não ocorrências desconexas; segundo que a avaliação consiste em coletar evidências. Neste contexto, segundo o autor o professor ao aplicar um teste deve se interessar tanto por verificar quantos acertaram uma dada questão e também quantos erraram. Quem errou e que tipo de erro cometeu, pois, todos os dados são igualmente relevantes como evidências dentro do processo de avaliação.

No terceiro aspecto, o autor mostra que a avaliação deve verificar a ocorrência de modificações nos alunos, uma vez que, a mesma deve estar em sintonia com os objetivos do ensino e com os procedimentos de instrução; o quarto aspecto mostra que, além de verificar se os objetivos atingidos, deve também checar em que medida isso aconteceu. Assim, a avaliação tem como processo inerente o ‘controle de qualidade’ do ensino. Portanto, o professor deve avaliar o aluno levando em consideração as experiências que ele traz do seu cotidiano, e o que ele aprendeu no contexto escolar.

Considerando que o papel da avaliação é contribuir para melhoria da aprendizagem, seu objetivo principal é o desenvolvimento cognitivo do aluno, que por meio dos questionamentos desenvolve habilidades que o conduz a construir novos conhecimentos. “Avaliação da aprendizagem é um processo; ela deve ter um caráter continuado, cumulativo e sistêmico, e não episódico” (RODRIGUES JÚNIOR, 2009, p.33).

2.4 Avaliação na construção da cidadania

A avaliação no meio social apresenta várias conotações, ela pode estar a serviço de terceiros ou expressar os tipos de desempenhos, podendo “fazer-se mais ou menos por mérito, reduzindo-se consideravelmente a conjuntura do privilégio e ressaltando-se cada vez mais os compromissos educativos” (DEMO, 2003, p. 17).

Isso pode acontecer criando-se diante da avaliação a possibilidade de diminuir as distorções existentes no meio social, proporcionando uma competição ética usando para tal um diagnóstico do espaço, no qual convivem sujeitos a serem avaliados, embora por diferentes razões, sociais e culturais as competições jamais serão totalmente igualitárias, uma vez que vivemos em meio a uma coletividade, ou seja, uma sociedade de classes.

A escola enquanto meio social, é responsável pela formação do indivíduo instrumentalizando-o para a construção de sua cidadania, ou seja, de um ser, consciente, crítico capaz de agir de forma eficaz no meio em que vive. Assim, a educação é o caminho que leva o indivíduo a pensar e agir, conduzindo-o a um processo emancipatório, levando-o a aprender a adquirir competência para viver coletivamente sem se submeter às manobras do sistema opressor – o capitalismo.

Neste sistema se faz necessário a luta pela sobrevivência, os valores éticos são postos em segundo plano: o que realmente interessa é a conquista de um espaço melhor na sociedade, onde o modelo neoliberal destaca os vencedores e responsabiliza os que não alcançam o sucesso, pelo seu próprio fracasso.

O neoliberalismo estimula a competitividade, por isso a escola enquanto formadora de opiniões e esclarecedora das situações, deve sempre investir na formação da cidadania, pois, através dela o indivíduo terá competência para pensar

e agir em prol de seus direitos na tentativa de formar uma sociedade melhor e mais justa contrapondo-se assim, aos princípios neoliberais.

Diante do exposto, depositamos nossa confiança na escola pública, para que atue de forma justa em função das classes menos favorecidas, trabalhe em torno do bem comum preparando os alunos como verdadeiros seres humanos e não como máquinas a serviço das manobras do capitalismo e do sistema neoliberal. Neste patamar, é dever da escola introduzir um processo avaliativo voltado para a equidade, empenhado na formação de cidadãos competentes cientes de seus direitos e deveres perante a sociedade. Assim sendo enfatizamos que:

A avaliação é necessidade intrínseca da intervenção adequada, pois a efetividade da intervenção depende do conhecimento correto das condições históricas concretas, para poder introduzir nelas o ímpeto de mudança buscado. Neste sentido, avaliação coincide com pesquisa, compreendida esta como estratégia de questionamento diagnóstico permanente da realidade, para, com conhecimento adequado sempre reconstruído, poder intervir melhor. (DEMO, 2003, p. 30-31).

Nesta perspectiva a avaliação tem um valor fundamental na formação do indivíduo, sua função será de averiguar a capacidade do mesmo em atuar de forma crítica e consciente no seu meio social.

A avaliação faz parte de um ato político histórico em que avaliado e avaliador compõe um mesmo processo, assim, quando o avaliador também se permite ser avaliado, aumenta a confiabilidade no processo de avaliação, levando os sujeitos envolvidos ao respeito mútuo. Isso por que, a avaliar é um ato que implica em uma relação recíproca entre avaliado e avaliador.

No sentido de complementar essas idéias trazemos para a discussão Demo (2003) mostrando os vários níveis de confronto entre o avaliador e o avaliado, pois segundo o autor, em um processo avaliativo, não faz sentido a exclusão do avaliado, quando este diz respeito à qualidade dentro do sistema educativo que deve atuar na reconstrução de oportunidades de inclusão. O autor também enfatiza que o avaliado deve ter oportunidade de defesa, podendo questionar e até mesmo recorrer.

Portanto, o processo avaliativo, quando comprometido com uma educação de qualidade, não deve compartilhar com resultados obscuros. É necessário que o

avaliado participe do processo tendo acesso aos resultados, criando assim, um relacionamento seguro e produtivo entre o avaliado e avaliador.

Ainda abordando os níveis de ensino segundo Demo (2003), comprova-se a autoridade do avaliador mediante o seu mérito historicamente comprovado e sempre questionável, e não, pela sua imposição, pois, a democracia que sustenta a necessidade de o avaliado aceitar o questionamento é a mesma que sustenta a necessidade de questionar o avaliador, assim o avaliador não deve se eximir de ser avaliado, pois, esse procedimento demonstra fragilidade e autoritarismo, que o expõe a uma avaliação externa e árdua.

É mister salientar que no processo avaliativo educativo é importante existir a relação dialógica saudável que sustente as oportunidades do avaliado, para que este absorva na teoria e na prática que a avaliação é instrumento que se faz necessário e permanente para seu processo de qualidade histórica.

Assim, percebe-se a avaliação como um processo necessário, que deve proceder enquanto política democrática envolvendo partes interessadas, ou seja, o avaliado e o avaliador, afastando as contradições ideológicas de que a avaliação deve ser praticada por luzeiros sem ser questionada, quando na realidade o avaliador deve ser respeitável e nunca autoritário.

O compromisso ético é necessário para obtermos uma avaliação qualitativa que vislumbre uma boa aprendizagem proporcionando ao aluno oportunidades de aprender e reconstruir novos conhecimentos tornando-o cidadão crítico e participativo no seio de uma sociedade mutante na qual ele passa a ser membro atuante.

A avaliação deve funcionar como processo de autonomia que prepara o aluno para aprender a argumentar e fundamentar bem seus questionamentos, no âmbito da sociedade na qual ele se fez membro atuante, como fruto de uma boa educação escolar.

2.5 Funções da avaliação

A avaliação é um ato complexo que atua de acordo com os valores sociais no qual está sendo realizada, uma vez que a mesma não se reduz a sala de aula, através da sua capacidade de transformação ela atua nos Estados quer sejam desenvolvidos ou em desenvolvimento por meio de agências visando produzir mudanças na administração pública, nos programas sociais, nas instituições e nos sistemas educativos, etc.(DIAS SOBRINHO, 2005).

Assim, a avaliação envolve os seres humanos e a sociedade em todos os aspectos: sociais, econômicos e políticos de acordo com os interesses dos grupos dominantes do mundo globalizado, influenciando direta ou indiretamente nas tomadas de decisões interferindo nos sistemas educativos determinando os tipos de gestões. “A complexidade da avaliação inscreve-se num campo de conflitos e de contradições, como tudo o mais que é social e político.” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 17). Isso mostra que em se tratando de avaliação as opiniões são divergentes, porém, pode acontecer acordos que beneficie a todos os envolvidos.

A educação ligada à avaliação envolve todos os indivíduos, analisando as idéias e as ações políticas que estão embutidas no conhecimento desses seres e certamente irá influenciar o seu envolvimento também no meio social, dependendo do desempenho de cada um na sala de aula. Assim, a escola é uma agência de socialização na qual os indivíduos irão experimentar pela primeira vez um sistema institucionalizado de diferenciação por meio da realização individual. (AFONSO, 2005).

A avaliação apresenta várias funções todas sempre voltadas para perspectivas futuras entre as quais, está a visão democrática que deve voltar-se para cidadania por meio da reconstrução do conhecimento, papel atribuído as instituições educativas para desenvolver nos indivíduos um processo de pesquisa científica cada vez maior para a formação de cidadãos conscientes e autônomos.

Ao pensar na formação do sujeito o caminho a seguir será a tomada de decisão, com esse critério é possível averiguar as dificuldades encontradas por este e desenvolver metodologias que possam sanar as dificuldades proporcionando um

novo método de ensino-aprendizagem, construindo assim uma estreita relação entre avaliador e avaliado, por meio desta análise verifica-se como o conteúdo foi trabalhado, bem como o grau de aprendizagem adquirido pelo aluno, criando novas oportunidades de aprendizagem.

Lendo a classificação de avaliação apresentada por Rabelo (2004) que segundo o autor é consenso por parte da maioria dos autores, percebe-se que a mesma complementa as idéias de Demo (2003), ao mostrar que, quanto à regularidade, a avaliação pode ser contínua ou pontual. Ela é contínua quando acontece de forma regular, seguidamente, na sala de aula durante o processo de ensino aprendizagem.

Já a avaliação pontual é praticada apenas ao término de algum trabalho ou no final do ano letivo ou ainda de um período de recuperação; e quanto ao avaliador, ela pode ser interna e externa. Interna quando é aplicada pelo próprio professor que ministra a disciplina. Externa quando aplicada por outrem de fora do processo. Ambas, podem ser contínua ou pontual.

Ainda, segundo Rabelo (2004), avaliação quanto à comparação, pode ser normativa ou criterial. Normativa quando é feita a comparação do aproveitamento do aluno com relação aos demais alunos do grupo. Criterial quando se procura mostrar a cada aluno o seu nível de aprendizagem em relação ao objetivo pré-fixado, analisando o que foi alcançado e em que ele precisa melhorar. No entanto quando a avaliação se refere à formação, ela pode ser diagnóstica, formativa ou somativa.

A avaliação é diagnóstica quando avalia os conhecimentos dos alunos em relação ao conteúdo a ser trabalhado, detectando as dificuldades ou facilidades desses alunos para melhor montar suas estratégias de trabalho. É formativa quando segue o procedimento da avaliação pontual, sendo aplicada ao término de uma unidade ou ciclo bimestral para verificar o grau de aprendizagem, ou seja, averiguar se os objetivos foram alcançados possibilitando ao professor reavaliar seu trabalho podendo caso seja necessário, criar novas estratégias para melhorar a aprendizagem do aluno. A avaliação somativa busca captar a rentabilidade cognitiva do aluno visando à compreensão e aquisição dos conhecimentos adquiridos.

Diante dessa classificação de avaliação percebe-se que é grande sua abrangência podendo ir além, quando se trata da formação de um sujeito crítico, participativo e politizado um verdadeiro cidadão. Para tanto, é necessário por em prática o aspecto qualitativo da avaliação considerando seu lado técnico-formal e o político dentro do processo educativo. Cabe a escola desenvolver no aluno a qualidade formal e política cumprindo assim seu papel de agente transformador e formador de opiniões. Nesta perspectiva Rabelo (2004, p.80) discorre que:

Falar de avaliação qualitativa é falar do compromisso ético e formal do professor em proporcionar condições para melhor aprendizagem possível. Aprender bem não se restringe apenas a bons desempenhos quantitativos, mas implica em qualidade formal e qualidade política.

São várias as funções e importância da avaliação, por isso, é grande o compromisso do avaliador. Este deve ser comprometido, responsável, competente e acima de tudo, honesto e justo para que sua avaliação seja confiável, aceita e respeitada.

A avaliação de certo é um assunto polêmico, dada a sua importância, ela deve ser trabalhada cuidadosamente e com bastante responsabilidade, pois, avaliar é um procedimento que envolve sempre dois lados, o avaliado e o avaliador. Logo é uma ação recíproca que exige comprometimento de ambas as partes. Várias são as concepções de avaliação, contudo seja ela formal ou informal sempre estará presente no cotidiano dos sujeitos.

Nesta concepção a avaliação surge multifacetada, ora como exame, ora como prova ou teste, seja como for sua finalidade é averiguar situações, quer seja sobre coisas ou pessoas sempre levando ao um veredicto final.

Atualmente a avaliação reveste-se de novas dimensões principalmente no campo educacional, buscando suporte nos novos métodos e também nas metodologias utilizados pela escola e pelos professores em sala de aula, o que representa um melhor posicionamento frente aos resultados na busca do equilíbrio de ambas as partes dividindo assim responsabilidade e compromisso com os resultados obtidos.

Sendo a escola palco de muitas realizações, seu cenário deve contribuir para construção de um mundo mais justo e igualitário, assim, compete ao professor construir com o aluno uma relação de confiança estimulando a criação de um ambiente promissor para tomadas de decisões.

A avaliação também representa um ato social quando busca contribuir com a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de reclamar seu posicionamento no meio social, sendo, portanto responsável pelo seu progresso incubindo-se de administrar os seus deveres, admitindo a avaliação como ponto de partida de uma nova construção.

Sabe-se que a avaliação vai além dos indivíduos, ela também tem função importante no meio social e administrativo quando passa a ser instrumento de juízo para tomadas de decisões, nos programas de governo, na administração pública e também nas instituições educacionais.

2.6 Contextualizando a prática da avaliação

Apesar da complexidade que apresenta a avaliação, praticá-la nem sempre significa uma ação complicada, “ela não requer um grande esforço intelectual toda vez que se exerce. Em geral, em um único movimento, opera-se a percepção do dado, seu confronto com os critérios, a comunicação do julgamento de comparação ao interessado”. (BARLOW, 2006, p. 18).

Assim, cada avaliador baseado em seus conhecimentos sobre os critérios avaliativos, analisa a produção do aluno, pondera e lhe atribui um conceito condizente com o seu desempenho. “Daí a aparência que ela assume muitas vezes de um ‘faro’ misterioso”. (IDEM, p. 18), que expressa à interpretação dos dados existentes.

Dentro da prática de avaliação, o aluno é avaliado pelo seu interesse, pelo seu desempenho, portanto, a nota caracteriza sempre o aluno, mostrando sua evolução ou apontando a necessidade de intervenção do avaliador. Logo, a avaliação é um ato reflexivo por parte do professor, que utiliza seu conhecimento, sua responsabilidade, e acima de tudo seu senso de justiça, na hora de atribuir uma

nota ou conceito ao sujeito que se submete a esse julgamento, que compõe a ação educativa.

O contexto da avaliação envolve vários aspectos, atribuindo responsabilidades a todos os envolvidos, por ser um processo, ela não acontece de forma isolada, mas envolve seres e objetos que nesse contexto constitui o sistema escolar, portanto:

A prática da avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc.(SACRISTÁN, 1998, p. 295).

Assim, segundo Jakson(1975, apud SACRISTÁN(1998), a avaliação é um processo *pós-ativo* do ensino, uma reflexão sobre o que já passou no tempo e em determinadas atividades do ensino. Portanto, essa fase pós-ativa segue à realização do ensino, que, por sua vez, foram objeto de planejamento prévio, ou seja, a *reflexão sobre o ocorrido*(grifo do autor). Daí, a prática da avaliação se constitui em um recurso para melhoria dos processos pedagógicos.

Neste sentido, conclui-se que a prática de avaliação é um vasto campo de estudo e discussões que permeiam os diversos âmbitos do meio social e educacional movido por várias concepções e diversos olhares. E que apesar das discussões e avanços já desenvolvidos e alcançados, ainda existe muito a ser discutido e renovado no campo da avaliação.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DO DOCENTE NOS CURSOS DE MATEMÁTICA DA UNEAL: DIVERSOS ATORES, CONFIGURANDO AS PRÁTICAS NOS VÁRIOS CONTEXTOS.

Trata-se neste capítulo da prática pedagógica dos professores dos cursos de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sob a perspectiva da avaliação, ou seja, investiga-se as concepções de avaliação desses professores e quais mecanismos são utilizados neste processo, pois entende-se que a avaliação da aprendizagem está embutida na prática pedagógica do professor.

A prática pedagógica do professor é definida por meio das ações desenvolvidas dentro da sala de aula, o que lhe confere “uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa” (TARDIF, 2008, p.150), adquirida por meio do conhecimento científico e vivências cotidianas que sustentam o seu fazer pedagógico.

Segundo o referido autor, a prática educativa pode ser considerada: uma arte, uma técnica e ainda a uma interação. Enquanto arte, ela busca atingir um objetivo exterior a ação a partir de algo o que o conduz a uma reprodução ou imitação; logo essa produção não é uma criação: como técnica, a prática educativa exige dois tipos de saberes por parte do professor: um saber moral e prático e um saber técnico-científico, o primeiro relativo às normas e finalidades da educação e o segundo relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais.

Quanto à prática educativa por meio da interação, na concepção de Tardif, ela se fundamenta em concepções encontradas na Antiguidade, por meio da prática dos sofistas, que defendiam o diálogo como uma forma de educação, assim, o autor defende que “a arte de educar tem raízes num contexto de discussão marcado por interações lingüísticas [...] num confronto com o outro e consigo mesmo”. (IDEM, 2008, p. 165).

Nesta perspectiva, a prática educativa deve ser um somatório da arte, da técnica e da interação, em que o professor busca imbricar esses recursos na busca de melhores resultados para o seu fazer pedagógico.

Destarte, pretende-se analisar o fazer pedagógico dos professores das disciplinas específicas, ou seja, aquelas ligadas diretamente à área do conhecimento do curso de matemática, com relação à prática de avaliação utilizada pelos referidos professores, no final dos bimestres, que causam momentos de tensão e angústia nos alunos do referido curso, situações observadas no meio acadêmico durante este período. Diante do exposto, questiona-se: Que concepção de avaliação possui o professor das disciplinas específicas do curso de matemática?

Neste sentido, busca-se apresentar os resultados desta investigação inicialmente traçando o perfil dos professores investigados, e, em seguida, fazendo uma análise do seu discurso frente às concepções de avaliação adotada, bem como, uma análise crítico-reflexiva das práticas avaliativas sobre as quais se assenta o fazer desses professores, que atuam nas disciplinas específicas do curso de matemática. Assim como as dificuldades que os mesmos apresentam no que tange a avaliação.

Também, é pertinente salientar que se discute neste trabalho as propostas elencadas pelos professores, atores deste trabalho, no sentido de minimizar as dificuldades postas no processo ora vigentes da avaliação.

3.1 Uma breve descrição considerando o perfil dos sujeitos investigados

O Curso de Matemática da UNEAL Campus I – Arapiraca habilita o futuro professor da educação básica para atuar nas disciplinas correlacionadas a essa área de conhecimento, sendo as disciplinas específicas trabalhadas por dez professores. Deste quantitativo contamos com a colaboração de oito professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, os quais mostraremos o perfil na tabela a seguir.

Formação inicial	Qt.	Titulação	Qt.	Experiência profissional		Qt.
Licenciatura em matemática	06	Graduado	01	Educação Básica	Ensino Fundamental e Médio	06
		Especialista	04		Ensino Médio	02
		Mestre	01	Ensino Superior	03 a 10 anos	06
Engenharia Civil	02	Especialista	01		11 a 18 anos	01
		Doutor	01		19 a 25 anos	01

Perfil dos Professores Pesquisados do Curso de Matemática

Os dados da tabela mostram que os professores possuem formações diferentes; quanto às titulações, o curso conta com um mestre e um doutor, e apresenta ainda um professor apenas graduado, os demais são especialistas. Isto considera-se um indício da necessidade de melhorar a qualificação do quadro de professores.

Quanto à experiência profissional, quase todos os professores atuam nos três níveis de ensino; apenas dois deles não tem experiência no ensino fundamental. No que se refere ao ensino superior, todos possuem mais de três anos de experiência, o que indica uma prática pedagógica bastante vivenciada.

3.1.1 O discurso dos sujeitos investigados: uma transcrição analítica de suas falas

Este é um momento de reflexão no qual se analisa a fala dos professores do curso de matemática da UNEAL, colaboradores dessa pesquisa, extraídas de um questionário, em que os referidos professores descrevem suas abordagens frente às questões propostas. Foi adotado um critério sequencial das respostas e as falas dos professores, serão relatadas integralmente.

As questões apresentadas abordaram: como eles concebem a avaliação, como desenvolvem a prática da avaliação, quais as dificuldades diante do acompanhamento aos alunos no processo de avaliação, quais as propostas para sanar as dificuldades encontradas e qual a finalidade da avaliação.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa e suas concepções de avaliação

É pertinente refletir a favor de um processo de avaliação que atenda as diferenças individuais e sociais e isso só será possível se o professor assumir uma postura dinâmica, capaz de assistir os alunos mediante as suas necessidades.

Charlot (2006) enfatiza que o ato de avaliar é um movimento no qual três dimensões são indissociáveis: apropriar-se do mundo, entrar em relações com os outros, construir-se a si mesmo como ser humano, singular e social.

Na concepção de Hoffmann (1999) isso significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando num dado momento de sua vida é um conhecimento em processo de superação. O que leva o aluno ao um patamar de igualdade.

Para Dias Sobrinho (2005) a complexidade da avaliação inscreve-se num campo de conflitos e de contradições, como tudo o mais que é social e político. Quando se trata de avaliação as opiniões são divergentes, contudo, os diálogos existem, e pode acontecer acordos que beneficie a todos os envolvidos.

Analisando as concepções de avaliação dos professores colaboradores desta pesquisa, trazemos para discussão as reflexões a serem fundamentadas com diferentes autores que desenvolvem seus trabalhos voltados para a prática de avaliação.

Foram apresentadas diferentes concepções, que serão descritas a partir deste momento, identificando os professores como docente, seguindo uma numeração (docente 1, 2 ...), numa seqüência de 1 a 8.

Seguindo este paradigma, a primeira concepção a ser apresentada neste estudo corresponde ao docente (1), que afirma:

Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do aluno, para ajudá-lo a superar obstáculos.

Esta concepção encontra respaldo em Hoffmann (1999, p. 23), quando diz: “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no contexto social e político.”

Intercalando a fala do docente com a concepção de Hoffmann, entende-se que existe uma preocupação com a aprendizagem, o docente interage, acompanha o desenvolvimento do aluno, dissipa suas dúvidas buscando desenvolver o seu raciocínio, ajudando-o a crescer intelectualmente, atuando com responsabilidade e compromisso com a educação, desenvolvendo a contento o papel de ser professor.

Docente (2) diz:

Minha prática é tradicional, mas muito flexível, considerando outros aspectos como frequência e participação.

Esta fala mostra uma “avaliação educacional a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação” (LUCKESI, 2000, p.28).

O docente assume que sua prática é tradicional. Esta fala deixa transparecer que em sua sala de aula não há diálogo, portanto, entende-se que essa prática centra-se em uma educação bancária, questionada por Paulo Freire, transformando o aluno em um mero expectador, em um sujeito passivo, enfim, um receptor, pois, neste contexto não se percebe espaço para participação e tão pouco para discussão.

Como se sabe, o *lócus* universitário defende um aluno participativo e um professor pesquisador, que juntos possam construir novas formas de saber, pois, entende-se que essa forma de construir saberes é pertinente na contemporaneidade, fortalecendo o espaço universitário. Também se verifica uma contradição na fala do docente (2) quando se reporta a uma prática tradicional,

porém flexível. Mas, flexível em qual aspecto? A afirmativa do docente deixa uma dúvida interpretação. Será que a flexibilidade sob a qual o docente se reporta é considerada o aspecto qualitativo e quantitativo ou simplesmente o quantitativo?

Quanto à frequência parece ser imposta ao aluno como condição e meio de avaliação. Quando a aula é prazerosa, o aluno é assíduo, atencioso e participativo sem a exigência da frequência, esta, existe espontaneamente por vontade do aluno mesmo porque, o acadêmico deve conhecer seus direitos e deveres, bem como, os limites em relação ao processo formal que permeia avaliação posta nos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciaturas e, conseqüentemente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96.

Na concepção do docente (3):

A avaliação é um processo que permite identificar o nível da turma, planejar o desenvolvimento da prática, com a intenção de atingir os objetivos propostos e avaliar a própria prática, conduzindo sempre a uma melhora.

Esta concepção está centrada na teoria de Ausubel, (*apud* RABELO 2004), quando mostra que, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma informação inovadora, é relacionar-se a um aspecto relevante já existente na estrutura de conhecimento de um indivíduo.

Nesta perspectiva a fala do docente tende a se configurar como uma prática de avaliação contínua verificando os erros e acertos no percurso do processo de aprendizagem. O que ficou defasado, paulatinamente o docente vai sanando as dificuldades em parceria com os discentes, o que demonstra ser um professor centrado em uma pedagogia que vislumbra a transformação do aluno e que certamente irá gerar impactos na sociedade.

A descrição do docente mostra um compromisso com a aprendizagem, pois há uma preocupação com o aluno, o docente deixa transparecer que o planejamento é feito de acordo com o nível da turma, o que lhe permite atingir os objetivos

traçados, vai além quando se propõe rever sua prática no caso dos objetivos não serem alcançados.

O docente (4) argumenta:

Infelizmente muita gente usa a avaliação como forma de impor poder. Mas a avaliação deve ser usada para corrigirmos o rumo da aprendizagem.

Esta fala encontra respaldo em Luckesi (2000, p.81) quando diz que:

A avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem, em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias, para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

Com referência a fala do docente percebe-se que o mesmo critica aqueles profissionais que se utilizam da avaliação para coagir o aluno, e mostra que na sua concepção ela existe para indicar o nível da turma e a partir daí, planejar e replanejar usando estratégias que atenda as necessidades dos alunos.

De certa forma há uma compatibilidade de idéias entre o docente (3) e o docente (4), a linha de raciocínio converge para o mesmo objetivo, ambos enxergam a avaliação como uma forma de corrigir defasagem na aprendizagem e se preocupam com o aluno, é o que demonstram em seus discursos.

A fala do docente (5) trata da diversidade dos métodos aplicados na avaliação. Assim, ele se expressa:

São métodos diversos utilizados para que o professor tenha uma visão de que o ensinado foi apreendido, parcialmente ou totalmente.

Segundo Luckesi (2000, p.93), existe uma diferença entre avaliar e verificar: “A avaliação [...] envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto” [...].

Os dizeres do autor contribuem na análise da fala do docente (5). A avaliação é um processo amplo, portanto dinâmico o qual requer habilidade e criatividade do docente. Avaliar não é uma forma estática, nesse sentido o ato de verificar não contribui de forma satisfatória para a aprendizagem, quando o docente diz que sua prática é centrada em uma diversidade de métodos questiona-se, que métodos são esses? Será que esse professor tem clareza da fundamentação teórica dos métodos de ensino e sua aplicabilidade na prática? Ou, há uma confusão entre métodos, instrumentos e procedimentos de ensino?

Frente ao exposto, a descrição do docente deixa transparecer uma prática de verificação, pois o mesmo não demonstra preocupação com a prática da avaliação voltada para a aprendizagem do aluno, prende-se, apenas, no repasse dos conteúdos, sem nenhum interesse pela compreensão, preocupando-se apenas com a simples assimilação momentânea dos conteúdos que nada acrescenta na sua formação do aluno. Apesar de enfatizar a utilização de vários métodos, os mesmos não estão claros em relação a sua aplicabilidade frente à avaliação do ensino-aprendizagem.

Para o docente (6),

A avaliação deve ser formativa e processual.

Loch (2003, p.132-133) mostra que: “na perspectiva da Escola Cidadã, proposta pelos princípios, idéias e diretrizes levantados na Constituinte Escolar, a avaliação se caracteriza como processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa (...)”.

Portanto, a concepção do docente mostra uma prática avaliativa voltada para a construção da cidadania, onde o aluno participa do processo no qual está envolvido, com possibilidade de melhoria do seu desempenho no dia-a-dia dentro do processo ensino-aprendizagem.

Quando se trata da construção da cidadania, tende-se a vislumbrar um sujeito partícipe no meio em vive, agindo e interagindo no contexto social. Um sujeito

por inteiro, logicamente com suas limitações. Em relação à avaliação formativa, essa atende aos preceitos legais, da qual os docentes não podem fugir, entretanto, a avaliação processual além de centrar-se em um processo legal, prevê resultados além desses preceitos legais, permitindo ao docente detectar os pontos que carecem aprimoramento e reforçar o que ficou defasado.

O docente (7) entende que:

A avaliação da aprendizagem deve ser contínua, levando em consideração frequência, participação, trabalhos em grupo e provas.

Esta concepção está pautada na literatura de Loch (2003, p.133) quando mostra que a avaliação contínua “ocorre durante o processo de aprendizagem dos alunos e não após, com a finalidade de proporcionar avanço conceitual, progressão, inclusão e reinclusão, no sentido do autoconhecimento e autopromoção do sujeito.”

Diante da fala do docente (7) caracteriza-se um paradigma de avaliação global amplo, articulando as diversas formas avaliativas em prol de um resultado satisfatório, entretanto, percebe-se uma vacância no que diz respeito ao processo de pesquisa difundido no meio acadêmico, assim, questiona-se: de que forma o professor insere a pesquisa como meio propulsor na avaliação discente? Será que essa forma de ensinar/aprender está presente na prática do professor?

Mas, apesar dos questionamentos realizados no parágrafo acima, entende-se, que o descrito pelo docente aponta para uma concepção de avaliação que envolva práticas diferenciadas, oportunizando um melhor aproveitamento por parte do aluno, também a frequência as aulas, configuram como parte efetiva dessas práticas, portanto, o conjunto de fatores explicitados pelo docente é um somatório que faz parte deste contexto. Um não deve está desarticulado do outro.

O docente (8) afirma que deve:

Avaliar os alunos desde que sejam ensinados os conteúdos e procurar não avaliar com uma linguagem que os alunos não entendam.

Nesta direção Sant'Anna(2009, p.55) mostra que “a compreensão consiste no desdobramento e relacionamento das partes envolvidas”. O professor enfatiza a necessidade de uma linguagem acessível aos alunos, o que indica existir o diálogo na sua sala de aula e que, a avaliação se dá de forma clara e compreensível, possibilitando aos alunos melhor compreensão para a obtenção de resultados satisfatórios que correspondam aos objetivos esperados.

Diante do exposto, percebe-se que as falas dos docentes mostram concepções de avaliação bastante diferenciadas, deixando transparecer que existem docentes que desenvolvem metodologias dinâmicas e outros que utilizam, ainda, métodos tradicionais.

Neste sentido o foco de destaque e também de aprendizagem se dá no domínio e acompanhamento dos conteúdos, o que deixa claro a necessidade do discente ter domínio da fundamentação teórica que permeia cada disciplina do curso, permitindo um embasamento das idéias postas pelos autores da área e também uma aprendizagem mais significativa.

3.1.3 Os sujeitos da pesquisa e suas práticas avaliativas – o fazer e agir no cotidiano da sala de aula

Segundo Marques (2000) as práticas pedagógicas são entendidas como conjuntos articulados de ações e instrumentos que devem ser explicitados no sentido de conduzi-las com segurança e eficiência.

Diante da fala do autor trazemos para discussão o relato do fazer docente dos professores do curso de matemática da UNEAL, tendo em vistas o *lócus desse fazer*, (grifo nosso) que é a sala de aula.

Afirma o docente (1):

A avaliação é feita através de provas considerando frequência e participação.

Este relato não apresenta perspectivas de mudanças, encaixando-se nos modelos tradicionais, apesar da participação do aluno ser um critério de avaliação do docente, não se sabe se realmente ela existe, considerando que no sistema tradicional não há espaço para o diálogo professor/aluno. Para Kullo (2004, p. 17) “avaliar é uma etapa do processo de aprender e que, avaliação não é julgamento nem punição nem recompensa.” Portanto, a frequência e participação citadas pelo docente, demonstram recompensa, não se encaixando assim, no processo de avaliação.

Já o docente (2) – argumenta:

Observação da participação e pesquisa das possibilidades profissionais.

Discurso limitado, o docente não deixa clara a sua prática de avaliação, como também não esclarece a que se refere à pesquisa das possibilidades profissionais, isso impossibilita uma análise mais detalhada.

Daí questiona-se: o docente está se referindo à pesquisa qualitativa ou a quantitativa, típica das ciências exatas? No primeiro caso, reportando-se a pesquisa qualitativa o docente precisaria de um contato bem mais próximo com os alunos, pois, Flick (2004, p.22) diz que: “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento.” Enquanto, segundo Creswell (2007) nos estudos quantitativos, são usadas questões para focar especificamente o objetivo do estudo, que no caso do referido docente, presume-se, que deseja checar se os conteúdos trabalhados foram assimilados. Assim, se deduz que o docente está se referindo a pesquisa quantitativa.

O docente (3) diz:

Avalio por meio de provas escritas e trabalhos em grupo.

Esta prática apresenta uma tendência a dinamizar o processo avaliativo, considerando que o trabalho em grupo conduz uma interação entre os alunos, mas, em se tratando de avaliação, esta, “é de tamanha complexidade que requer educadores com bom senso e responsabilidade frente a situações inesperadas” (HOFFMANN, 2008, p.54). Logo, é da competência do docente acompanhar de perto os trabalhos em grupo, para avaliar melhor o desempenho dos alunos no decorrer do trabalho. Quanto à prova escrita, esta pode mostrar, ou não, o desempenho do aluno.

Fala do docente (4):

Minha avaliação é feita a partir do momento em que entro na sala. Analiso o aluno hoje, comparando com o ontem.

A fala o docente retrata uma postura autoritária, sua presença impõe respeito, no entanto, a análise e comparação citada por ele significam que deve existir um trabalho na sala de aula que lhe dar respaldo para acompanhar a aprendizagem do aluno. Hoffmann (2008, p. 15) enfatiza que: “o processo avaliativo se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.” A descrição do docente apoiada na fala de Hoffmann, evidencia que ele deve desenvolver uma avaliação formativa, ou seja, contínua, acompanhando o desenvolvimento do aluno.

O discurso do docente (5) é:

Utilizo vários instrumentos, mas principalmente a produção individual escrita, pois a considero a mais fidedigna.

O docente enfatiza vários instrumentos para avaliação, mas, não os explicita, também se refere à produção individual de forma aleatória, não se sabe se é prova ou trabalho, deixando uma lacuna sobre sua prática avaliativa.

No entanto, considera-se que práticas variadas de avaliação oferecem aos alunos mais oportunidade de raciocínio sobre o que foi ensinado, levando-os a obter melhores resultados. Quando o docente se refere à produção individual, busca-se

sustentação, na fala de Villas Boas (2009) ao defender que os indicadores de avaliação são parâmetros que apontam a situação de cada aluno.

O docente (6) avalia:

Aplicando provas e trabalhos.

A prática de avaliação relatada pelo docente aparece em dois momentos, no primeiro o aluno é avaliado individualmente e no segundo em interação com os outros, o que lhe permite conhecer o desempenho de cada aluno para melhor constituir os grupos. Segundo Lima (1994) uma construção de concepções por parte do professor é salutar para a qualidade de avaliação e conseqüentemente para o ensino-aprendizagem. Caso o aluno não venha obter um resultado satisfatório na prova, os trabalhos com o acompanhamento do professor pode melhorar sua aprendizagem.

Docente (7) descreve que desenvolve:

Uma prática avaliativa capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual, como integrante de uma sociedade.

Assim sendo, o referido docente avalia o aluno como um todo, não só a aprendizagem enquanto aluno, mas, como um ser em construção, preparando-o para desenvolver a contento a sua cidadania. Neste sentido, Berbel et al (2001, p. 9 –10) defende que está sendo “avaliado o desenvolvimento do aluno.” Considera-se nesta perspectiva o discente como ser social inserido em uma sociedade mutante.

Docente (8) diz que sua prática se faz:

Aplicando avaliação continuamente à medida que vai ensinando os conteúdos.

Esta é uma prática avaliativa contínua, o que permite acompanhar o desenvolvimento do aluno durante todo ensino-aprendizagem oportunizando ao

docente uma reavaliação de seu trabalho em sala de aula. Sacristán (1998, p. 346) defendem que “o conceito de *avaliação contínua* é inerente às proposições que querem alcançar uma avaliação integrada normalmente no processo de ensino, com intenção formativa, desenvolvida por procedimentos informais.”

A prática de avaliação está inserida em todo segmento das escolas, bem como, nas instituições de ensino superior e, conseqüentemente no fazer pedagógico de cada professor. Por isso, quando se analisa as práticas de avaliação entende-se, também, a interação professor-aluno diante desta prática.

Analisando as descrições das práticas de avaliação desenvolvidas pelos docentes colaboradores da pesquisa, percebe-se que os mesmos desenvolvem práticas diferenciadas, como mostram os relatos.

Contudo, os esforços dos docentes pesquisados no sentido de mostrarem o desenvolvimento de uma prática de avaliação transformadora recaem na rotina de um conservadorismo fruto de uma educação tradicional arraigada na história da educação, perdurando até os dias atuais.

3.1.4 Os sujeitos da pesquisa e as dificuldades diante do acompanhamento dos alunos no processo de avaliação.

Avaliação é um processo complexo em todos os níveis de ensino, e como se sabe, os docentes enfrentam muitas dificuldades, quando se trata da seleção dos instrumentos avaliativos. Também, suas concepções ainda se encontram a margem no que tange a avaliação é, o que se percebe através das respostas desses sujeitos no questionário aplicado nesta investigação. O tabu enfrentado pelos docentes refere-se, consideravelmente, ao processo de acompanhamento do aluno e de que forma as dificuldades desse serão sanadas.

Para tanto, considerara-se que em se tratando de avaliação, sempre surgem problemas de diferentes naturezas que envolvem alunos e docentes. Segundo Morales (2003) esses problemas podem estar nos objetivos não explicitados ou

metodologia não apropriada, criando situações confusas para o entendimento do aluno.

A partir dessas considerações serão elencadas as falas dos docentes sujeitos dessa pesquisa, relatando suas dificuldades em acompanhar o processo de avaliação.

Em seu relato o docente (1) alega que existe:

Desinteresse para estudar, falta de tempo para os estudos, falta de contato com o aluno fora da sala de aula.

A fala do docente é contraditória, ao tempo que ele alega falta de interesse dos alunos, também justifica quando afirma a falta de tempo, bem como, a falta de assistência para os mesmos fora da sala de aula. Nestes termos, o aluno é vítima do sistema vigente, que impõe a ele a luta pela sobrevivência, os estudos na realidade é um esforço a mais na busca de melhoria de vida, logo esse aluno não pode ser visto, como um desinteressado.

Na concepção de Mazzillo(2004, p. 301).” As avaliações são, assim, sempre confrontadas com os mundos representados, estando sujeitas a uma negociação permanente, que se desenvolve, principalmente, através da linguagem, ou seja, do *agir comunicativo*.”

Assim, as dificuldades apontadas pelo docente, certamente tendem a convergir também, para a falta de diálogo entre ambos, (professor e aluno), fato a ser considerado pelo docente na busca de criar essa oportunidade que é um fator relevante, a interação com o aluno. Conhecendo melhor o aluno, é possível utilizar instrumentos variados de avaliação que atenda suas necessidades e melhore sua aprendizagem.

O docente (2) aponta como dificuldade:

O grande número de alunos por sala e a falta de meta desses alunos.

Esta resposta evidencia um déficit pedagógico que, por vezes, aparece no docente do curso de matemática, De Sordi (2010, p. 22) mostra que:

Estas dificuldades não são exclusivas da pedagogia universitária, mas neste campo ganham vulto dado à falta de preparação pedagógica que normalmente acompanha os profissionais que passam a assumir responsabilidades docentes como uma de suas áreas de atuação. Inserem-se no campo da formação trazendo seus saberes experienciais e profissionais, porém nem sempre acompanhados dos saberes pedagógicos.

Nesta direção, pode-se deduzir que as dificuldades encontradas pelo docente acima investigado podem está ligada a sua formação profissional, visto que, para lecionar as disciplinas exatas, os professores nem sempre possuem curso de licenciatura, que através da prática pedagógica, vivenciadas nessa licenciatura, por meio das disciplinas, como: didática, metodologias e fundamentos além, dos estágios supervisionados, que aproximam a relação professor/aluno, fortalecendo o domínio das questões pedagógicas tão necessárias ao professor na contemporaneidade.

A dificuldade enfrentada pelo docente (3) é:

Apenas o número de alunos por sala.

Esta dificuldade coincide com a evidenciada pelo (2), o que sinaliza uma problemática vivenciada nas instituições públicas, apesar das universidades estabelecerem um limite de vagas para os ingressantes, o déficit acumulado em razão dos alunos com pendências de disciplinas, influencia quantitativamente o que possivelmente, justifica o número de alunos por sala.

Daí, mais uma vez percebe-se que a licenciatura é a mola propulsora para admissão de docente na universidade, quando se trata dos cursos de formação de professores, pois os bacharelados não são contemplados com o estágio supervisionado na sala de aula da educação básica onde se enfrenta elevado número de alunos por turma, impulsionando o docente a lidar com a realidade da educação

pública, o que pode contribuir para que o professor adquira um melhor manejo de sala de aula.

O docente (4) é categórico:

Não vejo dificuldade em acompanhar a aprendizagem do aluno.

A fala do docente o torna exclusivo, pois, dificuldades nas salas de aula sempre acontecem uma vez que as mesmas não são homogêneas, e o nível de aprendizagem varia de indivíduo para indivíduo. Diante de tal assertiva, não foi encontrado nos teóricos pesquisados respaldo para o discurso desse docente, considerando que, para enfrentar uma sala de aula e não encontrar dificuldades torna-se um fato inusitado, em razão da heterogeneidade dos sujeitos.

Mas, também se entende que a prática desse docente se configura como um fazer e agir isolado. Ora, na sociedade contemporânea e globalizada, principalmente no espaço universitário, os sujeitos necessitam interagir, socializando suas práticas.

Em se tratando de socialização esta fala busca sustentação teórica em, De Sordi (2010, p.30). O autor defende: “um diálogo focado na firmação de um pacto que explicita regras e dá visibilidade aos acordos, permitindo autovigilância e monitoramento coletivo,” assim, entende-se que a atribuição de responsabilidades para todos pode ajudar a minimizar as dificuldades. Aquilo que se compartilha, minimiza o impacto e gera fluído positivo.

O docente (5) diz que existe:

Dificuldade de abstrair, dificuldade de concentração.

A fala do docente exprime a dificuldade que ele enfrenta para trabalhar o conteúdo na sala de aula, em razão da turma mostrar-se alheia as informações. Estas dificuldades mostram que: “há sempre riscos e o processo de avaliação, embora necessário, torna-se objeto de novos cuidados e indagações.” (CALDERANO, 2010, p. 36).

O discurso do docente retrata a realidade dos alunos do período noturno, que após um longo dia de trabalho, encontram-se físicos e mentalmente cansados, o que tende a dificultar um bom resultado do ensino-aprendizagem.

Outro agravante, é que os alunos da UNEAL em sua grande maioria residem em cidades circunvizinhas de Arapiraca, enfrentando transportes precários, fazendo grandes percursos, o *lócus* dessa pesquisa (campus I) agrega alunos do agreste e sertão alagoano. Também, a situação sócia econômica desses alunos contribui para falta de concentração, geralmente esses alunos saem do trabalho e situação financeira não lhes permite fazer uma refeição antes de enfrentarem a sala de aula. Portanto, são vários os fatores que afetam sobretudo a capacidade de abstração dos alunos.

Assim, se expressa o docente (6):

É muito difícil avaliar, e a dificuldade é dar nota a um processo.

É fato que avaliar é difícil; contudo, a avaliação se faz necessária e é através dela que é feito o controle do ensino-aprendizagem e o planejamento das ações. Também é uma questão legal e obrigatória em toda instituição de ensino. Portanto, o docente não pode se eximir desse processo quer seja através de prova, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, realização de seminários entre outras.

Freitas (2009) mostra que: a avaliação nutre o processo proporcionando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido. Isto mostra que a avaliação funciona como um termômetro, indicando como está caminhando o processo ensino-aprendizagem. A atribuição de nota é um complemento do processo frente a uma exigência legal.

O docente (7) em sua fala diz:

Não sinto dificuldade em acompanhar a aprendizagem dos alunos, com exceção da falta de salas onde os alunos possam consultar os professores e tirar suas dúvidas. No entanto, pela prática em sala de aula podemos reconhecer aqueles que têm dificuldades, mas não o interesse em aprender.

O docente afirma não encontrar dificuldades, entretanto, enfatiza a falta de sala para contactar com os alunos, também mostra que no dia-a-dia da sala de aula, vai detectando as dificuldades, embora alegue falte de interesse do aluno.

Freitas (2009, p. 28) que diz: “os professores tendem a tratar os alunos conforme juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso.” Daí questiona-se: será que se deve julgar pelas aparências? Como saber se o aluno não tem interesse em aprender se ele demonstra ter dificuldades em entender o conteúdo trabalhado? O que o professor está fazendo para sanar as dificuldades dos alunos?

Na fala do docente (8) o que dificulta são:

Os pré-requisitos que os alunos desconhecem. Falta de interesse pela disciplina.

O docente deixa claro que existe a falta dos conhecimentos matemáticos nos alunos necessários ao acompanhamento da disciplina, que se configura através da prática na resolução dos problemas matemáticos. Questiona-se: como se interessar por uma coisa que não entende? Logo não é falta de interesse, mas sim, uma defasagem dos conteúdos.

Neste sentido, Schwartzman (2005, p. 15) diz: “o trabalho do professor é transformar o estudante naquilo que não era, desenvolvendo competências e habilidades, inculcando valores e ampliando seus conhecimentos.” Diante do exposto, constata-se que o papel do professor é de sempre interagir com o aluno no sentido de sanar e/ou minimizar as dificuldades detectadas.

Acompanhar as dificuldades dos alunos leva o professor a detectar problemas variados, porque as salas de aula apresentam heterogeneidade e o nível de aprendizagem varia de aluno para aluno.

São várias as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula, e quase todas atribuídas aos alunos. Será que os docentes desenvolvem uma metodologia ao alcance dos mesmos, no seu fazer diário? Dificuldades existem para serem sanadas, mas, para isso, é necessário que exista bom senso e humildade para averiguar realmente o que está acontecendo e o que se pode fazer.

No entanto, em meio a todas as dificuldades apontadas, aparece um docente que não encontra dificuldades nenhuma, em sala de aula, fato que se contrapõe aos demais colegas.

3.1.5 Propostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa em prol de sanar as dificuldades detectadas através da avaliação

Em se tratando de avaliação é bastante comum o enfretamento de dificuldades, quer seja por parte do aluno, quer seja por parte do professor por se tratar de um processo complexo que exige atenção e reflexão por parte do aluno e compromisso por parte do professor.

Sabe-se que para sanar dificuldades, requer esforços tanto do professor quanto do aluno e também da instituição de ensino, nesse sentido as propostas relatadas pelos professores seguem a seguinte ordem.

Docente (1) diz:

Minha proposta é a motivação diária dos indivíduos envolvidos no processo.

No dicionário Aurélio, motivação “é um conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo.” Neste sentido o docente considera que, se esses fatores forem estimulados, parte das dificuldades existentes em cada aluno vai ser dissipada e o rendimento escolar certamente irá melhorar.

É necessário entender a que a motivação deve vir primeiramente do docente, o qual instigará os alunos no sentido de participar interagir e sentir que o

espaço universitário é por natureza um espaço democrático e que as dúvidas devem ser dialogadas em um clima aberto dentro na sala de aula, e que a matemática seja vista como uma disciplina que compõe o currículo acadêmico e não como um “bicho papão” que amedronta o aluno.

Neste patamar, o docente deve ser o interlocutor, o sujeito que aprende com as dificuldades do aluno, e que buscam juntos, meios que possam sanar as dificuldades em prol de um ensino prazeroso estimulante e agradável.

Docente (2) respondeu:

Sim, mas não depende de mim.

O docente não apresenta nenhuma proposta para amenizar as dificuldades dos alunos, eximindo-se assim de qualquer culpa diante do processo da avaliação, mas, segundo Luckesi, (2000, p. 118-119). “A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra.” Por isso, o professor diante das dificuldades detectadas por meio da avaliação de seus alunos, sempre terá o compromisso de criar propostas na busca de melhores resultados.

A busca de alternativas deve fazer parte do cotidiano do professor, visto que todo professor deve ser pesquisador, pois, é através da pesquisa que são descobertas novas formas e novos paradigmas que sustentam a prática pedagógica docente, conduzindo-o a um melhor agir em favor do sucesso do aluno.

Docente (3) diz:

Sim, minhas propostas são várias, contudo elencarei duas: refiro-me à prática do docente – que ele possa discutir mais, sendo ouvido seu ponto de vista. Em relação às políticas públicas, muito há a fazer, mas acredito que o primeiro passo é conscientizar-se que a educação é cara, mas não é um gasto, é um investimento.

Para Perrenoud (2002, p. 21) “a reflexão sobre as práticas já é uma referência central [...],” se o referido docente analisa sua prática frente aos resultados dos alunos, isso significa que existe uma preocupação com a

aprendizagem dos mesmos. Quanto às políticas públicas “a formação contínua [...] visa – atenuar a *defasagem* entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos” [...] (IDEM, p. 21).

Neste sentido, as políticas públicas, realmente, desempenham um papel fundamental ajudando a suprir as dificuldades que surgem nas salas de aula. Cabe também ao docente, realizar leituras que possam embasar sua prática pedagógica, não somente as leituras de cunho específico, no caso da matemática, mas, sobretudo as de caráter pedagógico que orienta nos aspectos didático pedagógicos.

Docente (4) responde:

A meu ver, temos que motivá-los, eles precisam sempre saber o que estão estudando, porque e para que estão estudando.

Motivação é fundamental na vida de qualquer ser humano por envolver “um conjunto de fatores os quais agem entre si”, conforme conceito do dicionário Aurélio, já citado anteriormente, portanto, é possível que, com motivação e outras técnicas as dificuldades na sala de aula sejam minimizadas.

Concorda-se com o docente quando ele diz que os alunos precisam saber o que estão estudando. Nesta perspectiva, enfatiza-se a necessidade da exploração do planejamento da disciplina, a qual detalha os conteúdos a serem explorados com respectivo referencial teórico e a forma metodológica a ser utilizada pelo professor, o que de certa forma, tende a inteirar os alunos do que e como vai ser trabalho os conteúdos transmitindo mais segurança para os mesmos.

Docente (5) diz:

Sim, estudo diário da disciplina, estimular o aluno que cumpre as tarefas, resolução de exercícios envolvendo situações que aparecem no cotidiano.

Diante da fala do docente verifica-se que sua prática não é estática, ele busca interagir com os alunos no momento da resolução de tarefas que provavelmente são socializadas facilitando a compreensão e abrindo espaço para os pontos obscuros típicos da matemática, principalmente, quando o docente estabelece uma ligação entre o assunto estudado com o cotidiano do aluno. Visto que é tarefa do professor “observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos alunos na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem.” (HOFFMANN, 2008, p.53). O estudo com acompanhamento do professor estimula o aluno levando-o a superar as suas dificuldades.

Docente (6) descreve:

Sanar algumas dificuldades a partir de pesquisação da prática.

“Fundar a pesquisa na ação transformadora em sala de aula determina, de imediato, a adoção da metodologia da pesquisa ação.” (THIOLLANT 1987 et al, apud BALDINO). Falar de pesquisa-ação exige competência, conhecimento no campo da pesquisa, disponibilidade e formação de grupo de pesquisa, sendo, portanto, um trabalho gratificante, quiçá, os professores do curso de matemática da UNEAL consigam caminhar nessa direção, pois, “na esperança de exorcizar o fracasso escolar as pesquisas apostam na mudança: mudança da escola, da sala de aula, mudança do aluno, mudança do professor.” (BALDINO).

Retomando a questão da pesquisa-ação abordada pelo docente como fator de destaque e partindo do princípio de o docente adote essa prática entende-se, que os problemas aos poucos seriam sanados, porque o aluno pode interagir e aprender por meio de sua participação em um trabalho integrado com o professor, resolvendo os problemas que assolam o cotidiano e sendo também, considerado como um elemento partícipe do processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que a pesquisa-ação abre espaços para intervenção pedagógica. A prática desse docente certamente deve atender as necessidades do aluno proporcionando momentos de ação- reflexão e ação-intervenção, motivando

alunos e docentes na busca de um fazer diferente, considerando uma disciplina centrada em cálculos, regras e fórmulas.

Para o docente (7) é necessário:

Condições para os professores trabalharem, salas individuais, onde os mesmos possam receber os alunos, uma biblioteca com livros suficientes, efetuar reuniões onde os professores possam discutir as dificuldades que os mesmos enfrentam com relação aos alunos e ao próprio curso em si, metodologias no processo ensino-aprendizagem, etc.

“Entendendo que avaliar é preciso, passemos a discutir a participação dos vários segmentos responsáveis pela qualidade dos serviços”[...] (MALAVASI, 2010, p.87). Assim, o docente entende que para sanar as dificuldades é necessário que a instituição ofereça melhores condições de trabalho.

Mas, frente às dificuldades enfrentadas pelo setor público é quase uma utopia sonhar com salas individuais e atendimento personalizado especialmente na universidade em foco. Não se quer dizer que essa é uma prática impossível, entretanto, a socialização e integração entre grupos ainda é a melhor solução para sanar as dificuldades.

Docente (8) descreve:

Sim, fazer uma revisão dos conteúdos anteriores; fazer com que a turma procure dar atenção as aulas; procurar ser amigo(a) dos alunos; relacionar a matéria dada com a realidade cotidiana.

O exposto pelo professor mostra a necessidade de fazer uma interação de métodos que viabilize melhor a aprendizagem. Nesta direção, Tardif (2008, p. 166) diz: “falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros.” A fala do docente retrata preocupação de interagir com os alunos visando uma melhor aprendizagem. De repente o tratamento com os métodos seja um complicador que afeta as

dificuldades de aprendizagem, mas o docente enaltece sua prática através de um feedback (revisão de conteúdos) dando sustentação a sua prática.

Outro fator de destaque é a relação professor/aluno. O professor deve e/ou deveria ser o amigo do aluno, com isso ele não compromete sua autonomia, mas conquista uma amizade acadêmica que jamais será esquecida. O docente será sempre um espelho para o seu aluno, como diria nossos pais.

Diante das falas dos docentes percebe-se, como não poderia deixar de ser, que as propostas para sanar as dificuldades se apresentam de formas variadas. Em meio às respostas, dois fatores se evidenciaram: um foi o da motivação, que deixa vago quais os aspectos que carecem ser motivados. O outro fator de destaque diz respeito à associação do conteúdo trabalhado com o cotidiano do aluno. Que é condição *sine qua non* para que o aluno sintá-se motivado e possa descobrir a complexidade presente nas disciplinas da licenciatura em especial a matemática.

Mas, apesar do discurso resumido do docente, reflete-se que as instituições de ensino para motivar seus alunos, necessitam de uma estrutura mínima para melhoria do ensino-aprendizagem, como por exemplo: laboratórios e bibliotecas equipados, bem como, professores preparados para trabalhar com os laboratórios.

3.1.6 Finalidades da avaliação na concepção dos sujeitos participantes dessa pesquisa

A avaliação tem por finalidade fornecer indicadores de como anda a aprendizagem, funcionando como um termômetro, para que os docentes possam analisar sua prática e, se necessário, retomar o assunto, visando à melhoria da aprendizagem usando para tal, processos avaliativos diferenciados.

As respostas a este questionamento irão mostrar como os professores do curso de matemática da UNEAL, entendem a finalidade da avaliação.

Docente (1) relata que:

A avaliação serve para mostrar se o aluno aprendeu.

Esta resposta deixa uma interrogação quanto ao procedimento do docente após o resultado detectado, pois, não se sabe como o mesmo reage diante das respostas dos alunos, tão pouco o que realmente ele quer que o aluno aprenda. Então, questiona-se: Ele quer que o aluno aprenda o conteúdo explorado ou decore as fórmulas?

Segundo Amorim e Chaves (2006) a educação como *práxis reflexiva*, como experiência dotada de sentido e os docentes como sujeitos críticos, que dominam estratégias reflexivas, se comprometem com práticas educativas justas. Com referência ao docente citado, não há clareza em sua resposta deixando lacunas para várias interpretações, dificultando uma análise mais detalhada. Quando ele se refere ao que o aluno aprendeu, abre um leque de interrogações, pois, a cada dia aprende-se coisas variadas que fazem parte do contexto no qual se vive.

Docente (2) descreve que:

A avaliação serve para mostrar o nível de aprendizagem da turma.

Diante da resposta dada pelo docente, evidencia-se um princípio de flexibilidade em sua prática pedagógica utilizando uma metodologia propícia ao nível da turma. Nestes termos: Hoffmann (2008, p. 51), acrescenta que:

Considerando-se o caráter interpretativo e singular, da avaliação, descrevendo o que observa, o professor reorganiza e enuncia suas próprias concepções pedagógicas e significados atribuídos ao desempenho de cada aluno, revelando o que considera importante, tanto em relação ao fazer pedagógico, quanto sobre desenvolvimento individual.

Logo, diante de uma leitura reflexiva sobre o desempenho dos alunos, é possível o docente desenvolver uma metodologia com propósito de beneficiar a turma de conformidade com cada necessidade detectada, para isso, é necessário

infra-estrutura, como: bibliotecas, salas de estudo, laboratórios e professores que disponham de tempo para atender as variadas necessidades dos alunos.

Docente (3) diz:

A avaliação serve para mostrar o interesse do aluno pela matéria.

O exposto levanta o seguinte questionamento: e se ele não entendeu o conteúdo? Há possibilidade de saber se existe ou não, interesse pela matéria? Para Brooke e Aguiar (2010, p. 140) “por mais que se valorize a importância de avaliar e de instituir medidas de responsabilização, é importante compreender de modo mais aprofundado a suposta conexão entre o desempenho dos alunos e a atuação do professor.” É importante salientar que esse interesse, só pode ser detectado no dia-a-dia da sala de aula, e não através da avaliação.

Docente (4) responde que:

A avaliação serve para mostrar o desempenho do aluno.

Diante da resposta questiona-se: em que situação? Com resultados positivos ou negativos? Segundo Maués (2010): Com esse tipo de desenho avaliativo, a prestação de contas a desempenhar um papel fundamental nas ações que ocorrem na sala de aula e que envolvem basicamente o trabalho docente, passa a ser considerados fundamentais para que os resultados possam ser atingidos.

Assim, entende-se que, para despertar o interesse do aluno pela disciplina, é necessário a utilização de uma metodologia de trabalho, consubstanciada nos programas da disciplina, na bibliografia pertinente à disciplina, e, sobretudo, na forma como o professor alavanca suas discussões em sala de aula, permitindo que o aluno possa interagir em um processo dinâmico através de questionamentos e respostas plausíveis diante desses questionamentos.

Na concepção do docente (5):

A avaliação serve para mostrar se o aluno aprendeu o assunto.

Neste contexto, não há evidência de avaliação, mas, de verificação, pois, Luckesi(2000, p. 92), mostra que:

A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

Assim, percebe-se que o processo de avaliação utilizado pelo docente (5), se configura em um ato de verificação para saber se o aluno aprendeu ou não. A avaliação segundo Luckesi, “subsidiar decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo.” (p. 85).

A descrição do docente (6) é que:

A avaliação é o caminho para informar se os alunos aprenderam ou não o conteúdo trabalhado.

Esta resposta evidencia uma preocupação do docente com a aprendizagem dos alunos. Neste sentido:

O que queremos ressaltar é que mais do que assegurar avaliações indiscutíveis quanto a sua objetividade, do ponto de vista pedagógico para uma educação não-seletiva, o fundamental para a melhora dos processos pedagógicos é aperfeiçoar a competência dos professores/as para realizar apreciações acertadas sobre seus alunos/as, a partir das capacidades e esquemas de percepção, atribuição e interpretação que possuem nas condições naturais de trabalho. (SACRISTÁN, 1998, p. 341)

Ao demonstrar interesse pela a aprendizagem do aluno, entende-se, que o docente certamente pretende adequar sua metodologia as necessidades do aluno, para que este melhore sua aprendizagem.

Para o docente (7) diz que:

A avaliação é usada para dar um diagnóstico da turma.

Diagnosticar remete a uma retrospectiva frente ao levantamento da turma, envolvendo nível de aprendizagem para que o professor tome ciência e possa propor soluções. Ao diagnosticar a turma o docente saberá quais são as dificuldades da mesma, e assim, reforçará o assunto no que for necessário, uma vez que, na concepção de Rabelo:

O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É, antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las. (2004, p. 72)

Espera-se, que o referido docente ao detectar as necessidades da turma, crie estratégias metodológicas, que possam beneficiar os alunos levando-os a obter resultados satisfatórios.

Docente (8) diz que:

A avaliação é um meio para verificar se o aluno estudou.

O resultado da avaliação nem sempre comprova se o aluno estudou ou não, pois, vários fatores influenciam neste resultado, como: emocionais, tempo para o raciocínio e resolução dos cálculos (dentro da matemática), e ainda, os fatores externos que geralmente, interfere nos resultados.

Para Barlow (2006, p. 82) “a avaliação é sempre a medida da distância entre o projeto e sua realização: o aluno devia aprender isto: ele aprendeu plenamente, parcialmente ou não aprendeu?” Então, a partir daí, o professor pode refletir sobre

sua metodologia, se ela está sendo eficaz ou se necessita ser melhorada, isso enaltece o processo de avaliação dentro do ensino-aprendizagem.

A avaliação dentro do processo ensino-aprendizagem é um instrumento de acompanhamento na sala de aula, da relação dos alunos com os conteúdos trabalhados, possibilitando o docente averiguar o nível de aprendizagem da turma, suas necessidades e também rever sua prática pedagógica.

Diante das respostas dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa a respeito da finalidade da avaliação, nota-se que a maioria não concebe a avaliação como um processo de construção dentro do ensino-aprendizagem, que tem como propósito detectar as dificuldades do aluno e assim poder desenvolver métodos adequados que possam solucionar as dificuldades melhorando o nível de aprendizagem.

A reflexão sobre a ação leva o professor a construir novas práticas, favorecendo a aprendizagem do aluno, visto que, avaliação da aprendizagem é um processo para coletar informações sobre o que está sendo ensinado, levando o professor a intervir diante dos resultados, se necessário, para alcançar os objetivos traçados.

Todavia, para que isso aconteça, é necessário que o professores reflitam sobre suas práticas, o que não se percebe na prática de determinados professores do curso de matemática da UNEAL, que utilizam práticas tradicionais que por vezes desestimula os alunos que vão além do tempo previsto para concluírem o curso.

Concluindo, percebemos que os referidos professores, necessitam rever suas concepções de avaliação, além de oportunizar aos alunos a participação integral nas aulas. Em que estes possam interagir e intervir nos assuntos trabalhados, e que suas opiniões e sugestões a respeito das resoluções de determinados cálculos, sejam aceitas pelos professores sem nenhum constrangimento, mas de modo dialógico e participativo no convívio da sala de aula na interação professor-aluno.

CONCLUSÃO

A avaliação requer compromisso, responsabilidade e acima de tudo, estudo reflexão sobre as diferenças individuais. Para avaliar, há de se considerar que os sujeitos não são iguais, e que o meio, também atua como um determinante nas ações e reflexões de cada sujeito, sendo, portanto, necessário que essas diferenças e/ou desníveis possam ser detectados através da avaliação, para serem trabalhados em prol de um melhor aproveitamento conduzindo os sujeitos a um patamar de igualdade.

A educação é o caminho para corrigir os desníveis sociais, para isso, cada professor carrega em seus ombros o “peso” da responsabilidade, daí, a necessidade da avaliação como um processo de detecção das diferenças individuais, para que essas diferenças sejam trabalhadas, com vistas a uma melhor formação do sujeito avaliado.

Sabemos que a avaliação pode ser realizada através de várias formas, como: diagnóstica, qualitativa, quantitativa, classificatória, entre outras, através de vários instrumentos utilizados pelo professor dependendo de seus objetivos, porém de conformidade com uma metodologia que alavanque condições necessárias a aprendizagem com vistas à produção de conhecimentos inovadores, mas, seguindo o raciocínio anterior ela será diagnóstica uma vez que a pretensão é corrigir as diferenças existentes.

Contribuindo para melhoria da educação o professor, após a avaliação, ao detectar as limitações dos sujeitos avaliados, deve interferir conduzindo-os a refletir sobre o assunto proposto, levando-os a pesquisar no intuito de desencadear uma ação cognitiva que favoreça seu raciocínio proporcionando uma melhor aprendizagem.

Melhorando a aprendizagem, esse sujeito sente-se fortalecido em seu ambiente escolar, passando a interagir em condições de igualdade no meio em que

está inserido levantando questionamentos, atuando como cidadão cômico de seus direitos e deveres, perante a sociedade vigente.

A competitividade existente no meio social exige que cada um formule suas opiniões frente às situações que surgem no cotidiano de cada ser, que vive e convive em uma sociedade mutante. Assim, ressalta-se o valor do processo avaliativo fortalecido pela interação professor/aluno na busca de uma melhor construção do ensino-aprendizagem.

Em épocas não muito remotas, a avaliação era denominada de exame. Nos dias atuais, em determinados contextos ela ainda não evoluiu, como nos cursos de formação de professores, principalmente em se tratando das ciências exatas, - no caso de desta pesquisa nos cursos de matemática, em que a avaliação, em alguns contextos se reveste de exame com a finalidade de medir a aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação é concebida como forma de favorecer a uns, e castigar a outros, criando obstáculos aqueles que por alguma razão não foi bem sucedido em determinado tipo de avaliação, passando a ser rotulado como incapaz, por um resultado momentâneo e às vezes mal executado.

Portanto, o ato de avaliar deve ser pensado e refletido para não funcionar como punição, levando os sujeitos a um patamar de desigualdade limitando suas oportunidades, ao contrário esse ato deve servir para corrigir os desníveis de aprendizagem colocando os sujeitos em termos de igualdade.

No processo educativo a avaliação está presente de modo formal e informal visto que o professor avalia o aluno em todos os seus aspectos. É, portanto um trabalho importante e muito delicado, que requer do ser professor honestidade e responsabilidade, consideração também as diferenças individuais.

A sala de aula existe para a interação professor/aluno. É neste espaço que através da convivência intermediada pelas disciplinas, que se dá uma relação de cumplicidade que leva o professor a conhecer melhor cada aluno, se inteirando de suas capacidades e limitações, bem como conhecendo suas necessidades, o que lhes permite praticar uma ação avaliativa, com bastante segurança.

Neste prisma, a avaliação passa a ser um meio de construção do conhecimento, ampliando as possibilidades do aluno, fazendo da escola um espaço de construção do saber, produzindo seres pensantes capazes de agir e interagir na sociedade com segurança e responsabilidade.

Reportando-nos ao foco de desta pesquisa, que é a concepção de avaliação dos professores do curso de matemática da UNEAL, detectamos que parte desses professores não possui formação acadêmica voltada para docência, alguns possuem bacharelado, o que dificulta uma maior interação professor-aluno, visto que o bacharel não passa pelo estágio curricular supervisionado em sala de aula. Já o licenciado em matemática, que no caso compõe a maioria do quadro de professores vivenciaram esse momento, o que lhes beneficia no exercício da profissão.

Sabemos que durante o estágio esses profissionais tiveram oportunidade de conviver com professores mais experientes, ou seja, os titulares das salas de aula em que o estágio foi realizado durante o período de estágio de observação, que lhes proporcionou momentos de aprendizagem para lidar com os alunos e com os imprevistos na sala de aula.

O perfil dos professores do curso de matemática é bastante diversificado. Quase todos tem experiências nos níveis de ensino: fundamental, médio e superior apresentando uma vivência, como professor, o que nos serviu de referência para analisar suas concepções de avaliação.

O quadro de professores do curso em pauta é formado por um mestre, um doutor, um graduado e os demais são especialistas. Isto mostra a necessidade premente de melhoria de na qualificação desses profissionais, pois, ainda existe um professor efetivo remanescente da FUNEC, apenas com graduação. Diante dos fatos, vemos que a necessidade de melhorar qualificação da maioria dos professores é evidente e urgente, pois estamos pensando no fortalecimento da universidade.

No que diz respeito às falas dos professores em resposta ao questionário aplicado, essas são diversificadas apresentando diferenças e semelhanças, uns apresentam concepções dinâmicas de avaliação, enquanto outros, mantem concepções bastante tradicionais. Mesmo quando tentam disfarçar tais concepções, deixam transparecer suas fortes tendências em manter seu ponto de vista frente ao aluno sem oportunizá-lo a participar do ensino-aprendizagem, como forma de construir conhecimento, mantendo-o como mero expectador, aquele que apenas absorve os conhecimentos transpostos sem direito a questioná-los.

Também, foi detectado que a maioria dos professores confunde concepção de avaliação com prática de avaliação, principalmente aqueles que deixaram transparecer que adotam modelos tradicionais. Contudo, parte dos professores vê a avaliação como caminho para detectar as dificuldades dos alunos e procurando corrigir as defasagens, buscando melhorar a aprendizagem.

Alguns apresentam concepções inovadoras que permite aos alunos maiores oportunidades na construção do conhecimento. Enquanto outros apenas consideram o quantitativo sem nenhuma preocupação com o qualitativo, ou seja, com a aprendizagem do aluno.

As práticas de avaliação desses professores também são variadas. Alguns apresentam práticas avaliativas capazes de ajudar no desenvolvimento do aluno, permitindo interação dentro do ensino-aprendizagem. Mas, também percebemos que a maioria se apegam ao estilo tradicional, mesmo utilizando discursos variados, ficou claro em suas afirmações, que as práticas avaliativas praticadas visam apenas o quantitativo, pois se prendem a provas específicas ligadas a memorização de fórmulas repassadas, sem maiores preocupações com o qualitativo, fator primordial no ensino, que exige do professor um acompanhamento visando uma melhor aprendizagem.

Com relação ao acompanhamento das dificuldades detectadas através da avaliação, percebemos que foram várias apresentadas, como: o grande número de alunos por sala, a falta de interesse dos alunos, que às vezes tem raízes na falta de

base, ou seja, na defasagem dos conteúdos vistos na educação básica, o que exige um curso de nivelamento por parte da universidade. Mas, quase todas as dificuldades foram consideradas responsabilidade do aluno, significando que o professor ainda se vê como superior, posição, que define posturas tradicionais, impedindo que as ações sejam compartilhadas, discutidas e quando necessário replanejadas, com o propósito de se obter melhores resultados.

No entanto, também apareceram professores, não sabemos se “superdotados” ou super-eficientes, que não encontram dificuldades em acompanhar as defasagens dos alunos, no entanto não temos conhecimento de nenhuma turma que apresente resultados excepcionais de aprendizagem no curso de matemática da UNEAL.

Com relação a propostas para sanar as dificuldades, essas exigem dos professores: competência pedagógica, criatividade e disponibilidade o que não é comum no professor de matemática, portanto existe necessidade de cursos de pós-graduação stricto-sensu, para melhorar a prática do professor, estimulando-o e incentivando-o, dando-lhe oportunidade de melhor assistir o aluno.

A maioria dos professores demonstra que ainda não entendem o verdadeiro sentido e finalidade da avaliação, deixando transparecer que suas práticas estão embutidas de ações conservadoras. Mas, devemos ressaltar que em meio a esse conservadorismo, encontramos discursos que demonstram práticas dinâmicas.

Entretanto esses professores, ainda não conseguem vê a avaliação como forma de intervenção para melhoria do ensino-aprendizagem, mas, apenas com a função de medir e selecionar. O que mostra que a avaliação nos cursos de matemática da UNEAL continua camuflada, o seu papel ainda é o que se confere ao exame, na prática tradicional.

É mister salientar que parte dos referidos professores entendem que precisam rever suas práticas, bem como motivar os alunos, o que significa propor um trabalho conjunto na busca de melhores resultados. Mas ainda, existem aqueles que insistem em dizer que a responsabilidade não é sua, portanto, mais uma vez

assumindo uma postura individualista e descompromissada com o ensino-aprendizagem. Diante do exposto consideramos necessário um estudo mais detalhado sobre o assunto em pauta a ser explorado em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das práticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALAGOAS. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Leis Básicas da Educação**. Secretaria da Educação e do Desporto – Alagoas: 1997.

AMORIM, Dolores Maria Borges; CHAVES, Eneida Maria. A formação do professor reflexivo como referência para uma epistemologia da prática: a experiência vivida no CSFP¹. In.; CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. **Formação de professores no mundo contemporâneo**: desafios, experiências e perspectivas. Juiz de Fora: EFJF, 2006.

BALDINO, Roberto Ribeiro. **Pesquisa-ação para formação de professores**: leitura sintomal de relatórios. Disponível em: <<http://gritee.com/participantes/cabraldinos/Leitura%20sintomal.pdf>> Acessado em 13 de maio, 2010.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Avaliação**: uma Prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko (orgs.). **Ser Professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: UEL, 2001.

BRASIL, Resolução Conselho Nacional de Educação (CP) nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres2_02.htm

BROOKE, Nigel; AGUIAR, Andréia. O aprendizado da matemática nas escolas da pesquisa gerês. In.: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUSSARELLO, Sandra Regina Maiola. **Avaliação da aprendizagem**: uma perspectiva de mudança da prática. Disponível em: < www.icpg.com.br/artigos/rev01-08.pdf> . Acesso em 07 jan. 2010.

CALDERANO, Maria da Assunção. Avaliação da aprendizagem escolar: riscos e necessidades dentro do processo de formação de professores. In.; DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTILHOS, Maria Teresinha de Jesus; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Avaliação escolar**: contribuições do direito educacional. Rio de Janeiro: Wak, 2000.

CAVALIERI, Adriane. Avaliação: por que, o que é como. In: CAVALIERI, Adriane et al. **Avaliando o desempenho da universidade**. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2004.

CHARLOT, Bernard. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. In: NASCIMENTO, Jorge Carvalho (org.) **Ensino superior, educação escolar e práticas educativas extra-escolares**: UFS-SE, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa** : métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

-----, **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. In.: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS, Sobrinho José. **Avaliação políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

----- Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In.: BALZAN, Newton César; SOBRINHO, José Dias. **Avaliação institucional: teoria e experiência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

----- Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In.: ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula; RISTOFF, Dilvo.(orgs.) **Avaliação participativa: perspectivas e debates**. Brasília: Inep, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Lucinete Maria Souza. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação**. Porto alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI: o minedicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre, 2004.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade de trabalho acadêmico. In:

OLIVEIRA, João Ferreira de; Marília; FONSECA (orgs.). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de; et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In.: ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAUTHIER, Clernont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000a.

----- **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

----- **Entre claros e escuros da avaliação**. In.: HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

----- **Fazendo o jogo do contrário em avaliação**. In.: HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN,

Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? 9. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1994.

LOCK, Jussara Margareth de Paula. Avaliação na escola cidadã. In.: ESTEBAN, Maria Teresa(org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro:D&A, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In.: **Educação & sociedade**: revista de ciência da educação – vol. 25 – set./dez. - 2004.

MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. Avaliação institucional de qualidade potencializada pela participação dos vários segmentos da escola. In.; DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas et al (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A avaliação e a regulação. O professor e a responsabilização dos resultados. In.: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MAZZILLO, Tania M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. In.: MACHADO, Anna Rachel(org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; KULLOK, Maísa Brandão Gomes. **Formação de professores**: política e profissionalização. Maceió: EDUFAL, 2004.

MORALES, Pedro. **Avaliação escolar**: o que é, como faz. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **A prática no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica, Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e Prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro(orgs.).**Professor reflexivo no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes,2004.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **Avaliação do estudante universitário**: fundamentos e recursos. Brasília: SENAC, 2009.

SÁ, Maria Elena Gutierrez. A construção social do conhecimento. In:TELLES,Helcimara de Souza (org.). **A educação desterritorializada**: a expansão das fronteiras: UFS-SE, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In.: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: um referencial para a auto – avaliação da pós-graduação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Unesp, 2004

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In.: SOUZA, Alberto de Melo (org.). **Dimensões da avaliação educacional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma proposta social.** 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.(orgs.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL).Curso de Licenciatura em Matemática: Projeto Político Pedagógico. Arapiraca, 2005.

-----, Programa Especial de Graduação de Professores: Projeto Político-Pedagógico. Arapiraca, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação.** 2. ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad – 5, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIANA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional: teoria planejamento modelo**. São Paulo: Ibas, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

----- . **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educacional: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.