



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA DIALOGAM
SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Décio Luciano Squarcieri de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA DIALOGAM
SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E
FORMAÇÃO: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA**

Décio Luciano Squarcieri de Oliveira

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito Para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. PhD. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

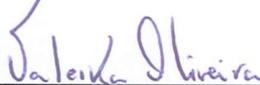
**PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA DIALOGAM SOBRE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
E FORMAÇÃO:
ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA**

elaborada por

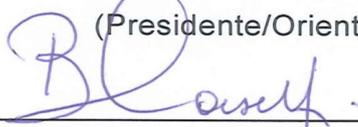
Décio Luciano Squarcieri de Oliveira

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Valeska Fortes de Oliveira, Prof^a. PhD. – UFSM
(Presidente/Orientadora)



Berenice Corsetti, Prof^a. PhD. – UNISINOS



Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. – UFSM

Helenise Sangoi Antunes, Prof^a. Dra. – UFSM
Suplente

Santa Maria, 15 de Junho de 2011

Inscrição para uma lareira – Mario Quintana

A vida é um incêndio: nela
dançamos, salamandras mágicas.

Que importa restarem cinzas
se a chama foi bela e alta?
Em meios aos toros que desabam,
cantemos a canção das chamas!

Cantemos a canção da vida,
na própria luz consumida...

AGRADECIMENTOS

*Ao Deus, a quem rogo por suas bênçãos nos momentos mais delicados.
Aos meus queridos pais, Décio Luiz e Rosa Maria, fundamentos de minha existência e
construtores primeiros de meus valores.
Minha irmã Rose e meu cunhado Luis, pelo apoio, incentivo e pioneirismo na docência.
Aos meus estimados sogros, Rodolfo e Sônia, por quem tenho imensa admiração.
Minha cunhada Luciana e seu namorado Ivandro, pelo compartilhar de muitas risadas.
Para Thaís, minha eterna amada, completude de minha vida, meu desejo mais sublime.
Aos amigos irmãos Everton, companheiro de todas as horas, e Antônio, colega exemplar.
Aos professores (as) Rosa, Olga e Joel, por me permitirem compartilhar suas vivências.
À minha orientadora Valeska pela atenção, disponibilidade, compreensão e por me
apresentar o imaginário, outro mundo na docência.
Aos colegas do GEPEIS, suas diversidades.
Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Colegas do Mestrado, da Cesma, do Curso de Pedagogia, Departamento de Metodologia,
Curso de Pedagogia à Distância.
Meus alunos e alunas que me instigaram a aproximar-me deles.
Ao Colégio Militar de Santa Maria, por me oferecer mais um lastro cultural em minha
formação.
A “Sessão D”, por sua afetuosa acolhida.
A Professora Nilza Silva de Rossi, por me ensinar os primeiros traços em Educação.
Ao querido Professor Joel Abílio Pinto dos Santos, **in memoriam**.
E a todos, que da forma como puderam, estiveram presentes.
Muito Obrigado!*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA DIALOGAM SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

AUTOR: DÉCIO LUCIANO SQUARCIERI DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de junho de 2011.

Esta pesquisa foi desenvolvida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tendo como objetivo conhecer, através da História Oral Temática e da escrita dos diários (auto)biográficos dos (as) professores (as) de História, como que, no decorrer dos seus processos formativos, foram sendo construídos o imaginário social da avaliação da aprendizagem e em quais lugares ocorreram essas significações. A pesquisa intitulada *Professores (as) de História Dialogam sobre Avaliação da Aprendizagem e Formação: Abordagem (Auto)Biográfica* integra-se aos estudos da Educação sobre avaliação da aprendizagem, componente fundamental da formação docente. Justifica-se a importância e atualidade do trabalho, visto que os estudos sobre avaliação, nas bibliografias existentes, tratam desta como instrumento de aquisição de resultados do desempenho escolar, na educação como um todo, ao passo que esta pesquisa direcionou o seu olhar para os (as) próprios (as) professores (as) de História e suas representações imaginárias como responsáveis por sua execução. Caracterizada como pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou o recurso teórico-metodológico da História Oral Temática, mediada pela (auto)biografia, como dispositivo para acionar as memórias educativas destes docentes, a fim de compreender como que, ao longo dos seus processos formativos, tanto na escolarização como na formação inicial e posterior atuação pedagógica, foram sendo representadas a avaliação da aprendizagem e de que maneira constituiu-se essa formação em seus diferentes lugares. A coleta dos dados foi acessada por meio das entrevistas semi-estruturadas, com elaboração de roteiros, tanto para a narrativa oral como para os diários (auto)biográficos. A fundamentação da pesquisa, tanto para as seleções dos colaboradores (as) como para a sua análise, parte dos teóricos da formação docente e do imaginário social, que consideram pertinente os diálogos entre professores e que, por meio dessa troca de vivências, foi possível reconhecer suas sensibilidades e percepções. A pesquisa acessou diferentes lugares de formação de significados, muitos destes desconhecidos pelos padrões convencionais/acadêmicos, identificando imagens da avaliação, variando entre a angústia, medo, nervosismo, como do desejo e sensação de maior liberdade e autonomia docente, tanto nos conceitos quanto nos instrumentos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Formação Docente; Professores de História; Imaginário Social.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

DIALOGUE ON TEACHERS OF HISTORY'S EVALUATION OF LEARNING AND TRAINING: A (AUTO) BIOGRAPHICAL APPROACH

AUTHOR: DÉCIO LUCIANO SQUARCIERI DE OLIVEIRA
ADVISOR: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and Location of Defense: Santa Maria, 15 de junho de 2011.

The present research was developed and presented to the Graduate Program in Education, Master at Education Center in the Federal University of Santa Maria, on line training Knowledge and Professional Development, aiming to learn from the thematic of the oral history and writing (auto) biographic dailies of teachers of history, as if, during their formative processes were being built the social imaginary of assessment of learning and places which these occurred. The research entitled Teachers' History Discuss about Assessment of Learning and Training: an (Auto) Biographical Approach integrates the study of Education on assessment of learning, a key component of teacher education. It justifies the importance and timeliness of work, since the evaluation studies, the existing bibliographies as means of acquiring results in students' performance, in education as a whole, while this research has shifted their scope to teachers of History themselves and its imaginary representations considered as responsible for their execution. The type of the present case study characterized as qualitative research used the theoretical and methodological feature of the Thematic Oral History (auto) biography mediated as a device to trigger the memories of these teachers of education in order to understand how does the assessment of learning has been represented along their formative processes, both in school and in training and further educational activities and how does this training consisted in their different places. Data collection was accessed by means of semi-structured interviews with preparing scripts for both the oral (auto) biographical narrative and also the diaries. There are reasons for the aiming for both teams of employees according to their analysis of the theoretical part of teacher education and the social imaginary. Moreover, they consider relevant dialogues between teachers and through this exchange of experiences it was possible to recognize their sensitivities and perceptions. The research has accessed various perspectives in training of meanings, many of these unknown by conventional standards / academics, identifying varieties of the assessment, from rage to anxiety, fear, nervousness, and the desire and feeling of freedom and the demand for greater teacher autonomy, both in concept and in the instruments.

Keywords: Assessment of Learning, Teachers' Training, Course of History, Social Imaginary.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite de Apresentação da Pesquisa, Questionário de Identificação, Termo de Confidencialidade/Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo), Resumo do Projeto e Carta de Aprovação CEP	162
APÊNDICE B – Roteiro da Primeira Entrevista Semi-estruturada.....	164
APÊNDICE C – Roteiro da Segunda Entrevista Semi-estruturada	165

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Confidencialidade.....	167
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	168
ANEXO C – Carta de Aprovação do Projeto – Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UFSM.....	171

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. CADA UM GUARDA MAIS O SEU SEGREDO: (AUTO)BIOGRAFIA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO	14
1.1. A minha História é... talvez, é talvez igual a tua	18
2. Esse caminho que eu mesmo escolhi, é tão fácil seguir, por não ter onde ir	40
2.1 A pesquisa e seus enfoques: Um ato de reconhecimento	41
2.2 Pesquisa qualitativa e estudo de caso – Possibilidades e adaptações	45
2.3 De que Sujeito e de que Lugar se fala?.....	53
2.4 Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo: Os sujeitos da pesquisa.....	59
2.4.1 Professora Rosa.....	66
2.4.2 Professor Joel	67
2.4.3 Professora Olga	68
2.5 História oral temática	70
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VOZ NA ESCRITA DOS (AS) COLABORADORES (AS): (AUTO)BIOGRAFIA E FORMAÇÃO	77
3.1 Avaliação e Avaliação da Aprendizagem: Alguns Conceitos Referenciais .	84
1º Roteiro	
3.2.1 “Adorava as minhas primeiras professoras, diga-se de passagem, até a 4ª série.”	89
3.2.2 “Nas séries iniciais vem à memória a preparação em casa com a família e o momento da avaliação”	91
3.2.3 “Uma professora de geografia se destaca em minha memória”.....	99
3.2.4 “Apenas como um instrumento que mediu o conhecimento.”.....	104
3.2.5 “Nas minhas memórias de avaliação sempre vem o esforço para superar minhas dificuldades.”	110
2º Roteiro	
3.3.1 “Na 5ª e 6ª série estudava na mesma turma de minha irmã, lembro-me de nós duas passar parte das tardes decorando.”	114
3.3.2 “É difícil estabelecer uma relação horizontal professor-aluno”	120

3.3.3 “No meu processo formativo a avaliação da aprendizagem sempre foi objeto de controle e de opressão”	123
3.3.4 “Eu, como professora, o sistema de avaliação continua sendo muito angustiante”	129
3.3.5 “Faço diversos tipos de avaliação”	133
4. IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENTRE O DESEJO E O VIVIDO.....	140
5. EU SÓ LEVO A CERTEZA DE QUE MUITO POUCO EU SEI.....	151
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES	161
ANEXOS	166

APRESENTAÇÃO

Início a escrita da dissertação trazendo, logo, na sua apresentação, palavras de Mario Osório Marques, por quem expresse sincera admiração pela sua obra intitulada *Escrever é preciso*:

Primeira e principal porta de entrada ao livro é o título denotativo, o nome próprio do livro que corresponde à citação dele em sua extensão, mas que também conota a lógica de sua produção e exige o nome do autor, real ou fictício, como seu referente. Ambos, título e nome do autor, situam a obra no espaço social das leituras e no espaço lógico das razões. Se o título funcionou o tempo todo da produção como indicador de caminhos, como guia heurístico da inventividade ou da autopoiesis do autor, passa ele agora, reformulado ou não, a sinalizar os caminhos andados e os apelos à inventividade do leitor. (MARQUES, 2001, p.117)

A escolha do título de minha dissertação: *Professores (as) de História Dialogam sobre Avaliação da Aprendizagem e Formação: Abordagem (Auto)Biográfica* sintetiza tanto as minhas convicções em relação à Educação como meus posicionamentos profissionais. Por ser Professor de História e acreditar no ganho formativo mediado pelo diálogo entre docentes, concentrei minha investigação sobre a avaliação da aprendizagem, suas imagens sociais, bem como os lugares em que se formaram estas significações, ao longo dos processos formativos destes docentes da disciplina de História, acessados através do dispositivo da (auto)biografia.

Também, por intermédio do título, é possível identificar o meu problema central de investigação: “quais são as imagens sociais da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação de significados nos processos formativos dos professores (as) de História?”, e, para tentar respondê-lo, selecionei três colaboradores (as) para a pesquisa. Foram professores (as) que se licenciaram ou lecionam História, com, pelo menos, sete anos de exercício na docência.

Assim, a intenção deste estudo foi distanciar-se da ideia de se tornar um manual sobre como elaborar e aplicar a avaliação da aprendizagem, uma vez que instrumentos desta natureza são densamente encontrados. Por ser um tema complexo, a avaliação recebe a atenção por parte de muitos autores que, em sua maioria, procuram atestar a “*incorreção*” da ação docente, o que vêm a reforçar nossas percepções negativas a respeito do erro, do bem e do mal.

Essas representações são resultantes de uma ação na qual compartilhamos, ainda que involuntariamente possa nos parecer, o imaginário instituído e, no qual, estas imagens, em um processo constante, vão sendo identificadas quando somos provocados a pensar sobre nós mesmos, a escrever sobre nossos desejos e sobre as nossas vivências formativas.

Cada vez mais, é impossível pensar na existência de relações sociais ou de relações como as que envolvem a formação de conhecimento dos professores em organizações ou estabelecimentos sem levar em conta sua dimensão simbólica, considerando apenas seus aspectos físicos e materiais, sem que as pessoas se vejam nessa relação, o que inclui a imagem que possuem de si próprio e do outro. [...] O imaginário vai constituir-se assim, no elemento que fornece à funcionalidade dos sistemas institucionais a sua orientação específica que está na origem da escolha e das conexões das redes simbólicas, criação de cada época histórica, sua singular maneira de viver, de ver e de fazer sua própria existência, seu mundo e suas relações com ele. (HENRIQUES, 2006, p. 59; 68).

Minha proposta concentrou esforços em pensar a avaliação da aprendizagem através de sua simbologia, das suas significações imaginárias que, conforme constatei ao longo do processo heurístico, foram/são criadas mesmo antes de nos reconhecermos professores, ainda em nossa fase de escolarização e formação inicial ou mesmo após a aquisição do título, dada a atenção que se dedica à formação. Muitas das práticas avaliativas hoje realizadas pelos (as) docentes pautam-se sobre suas percepções e sentimentos adquiridos em diferentes lugares de formação, que se manifestam em seus planejamentos pedagógicos.

Desse modo, estruturei o trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo **“Cada um guarda mais o seu Segredo: (Auto)Biografia como Dispositivo de Formação”**, estabeleço as linhas gerais de condução da pesquisa, bem como apresento a minha História Oral Temática, centrada nas recordações educativas, oferecendo algumas possibilidades de análise que, posteriormente, empreendi com os (as) colaboradores (as).

No segundo capítulo **“Esse caminho que eu mesmo escolhi, é tão fácil seguir, por não ter onde ir”**, descrevo os procedimentos metodológicos que conduziram a investigação, conceitualizando as expressões e os recursos utilizados.

As narrativas orais e escritas dos (as) colaboradores (as) ganham destaque em **“Avaliação da Aprendizagem na Voz e na escrita dos (as) colaboradores (as): (Auto)Biografia e Formação”**, em que trago alguns dos conceitos e referências que utilizo em relação à avaliação da aprendizagem para, em seguida,

neste terceiro capítulo, dividir o texto em dois espaços, sendo o primeiro e o segundo roteiro, destinados à análise das memórias educativas, suas imagens e lugares de formação de saberes.

O quarto capítulo “**Imaginário Social e Formação Docente: A Avaliação da Aprendizagem entre o Desejo e o Vivido**” é uma análise mais detida a teoria do imaginário social, entrelaçada com os estudos sobre formação docente, a fim de se estabelecer a favor de seu diferencial em relação a avaliação da aprendizagem.

Por último, “**Eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei**”, no quinto capítulo, faço um reencontro com as narrativas dos (as) colaboradores (as), (re) significando o imaginário social e reconhecendo possibilidades nos distintos processos formativos que foram acessados via o dispositivo da (auto)biografia.

1. “CADA UM GUARDA MAIS O SEU SEGREDO”¹ (AUTO)BIOGRAFIA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

Escrevo as linhas iniciais deste capítulo com a mesma graciosidade que senti alguns anos atrás, hoje, nostalgia, do meu primeiro dia na escola, como professor da disciplina de História. Sedento de alunos, a sensação de conduzir uma turma foi um tatear permanente que, de tal forma, aqui escrevendo, ainda pareço querer justificar minhas dúvidas, defender minhas intenções.

Apresento neste primeiro capítulo de minha dissertação a possibilidade de compreender que muito do que nos forma professores (as) é fruto da preocupação constante em questionar essa formação que recebemos e conduzimos. Nesse sentido, o ato de pôr-se em questão a respeito de nossas atitudes pessoais e profissionais, mescla-se com as percepções que temos das coisas, dos objetos, da vida, das relações que vivemos em nosso cotidiano, de nossa individualidade, da inserção que fazemos em grupos distintos, da instituição que trabalhamos, de nossos alunos e dos planejamentos que realizamos, ou que deixamos de agir, dos seus resultados, enfim, de constantes lembranças e esquecimentos.

Essa seleção é formadora, (auto)formadora, pois representa o sentido simbólico que atribuímos a nós mesmos e às outras pessoas. Partilhamos recordações que se manifestaram a partir de atitudes coletivas, que motivaram as nossas e que influenciaram também as ações de outros integrantes, do que escolherei definir como História. Problematizar nossa formação/ (auto)formação é também um modo de conduzir a profissão escolhida. Não colocá-la em interrogação, é de igual maneira, representante de determinado imaginário social, que forjou a crença na completude do ser e que desenha outros caminhos a serem percorridos.

Supondo que me abstraísse da condição de pesquisador, e me propusesse discorrer algumas questões sobre a minha docência em particular, tendo como único interesse conhecer o que priorizei ao longo de minha formação, vejamos quais poderiam ser as interrogações: *Qual significado eu atribuo à formação docente? Sou eu quem atribui o sentido? Eu o elaborei conforme as minhas vivências? Ou eu reproduzo o significado que me apresentaram e que tento, por me sentir seguro, confiante, encaixá-lo em diferentes situações? Minhas dúvidas encontram respostas*

¹ Música “Na Hora do Almoço”, do álbum **Belchior**. Belchior, 1974.

na formação acadêmica? Apenas na graduação? E as minhas vivências escolares, nas diferentes disciplinas, entre elas, na História, pode ter sido um dos lugares da minha formação? Que imagens tenho sobre a licenciatura? Da História? Da licenciatura em História e de seus variados elementos? Eu em minha condição como aluno, nos anos escolares, saberia que seria professor? Eu, como professor, considerarei as minhas experiências na condição de aluno? De onde adquiri o significado dos diferentes elementos do processo educacional, se posso não os ter constituído na graduação?

Considerando que tais indagações foram elaboradas diretamente por mim, pela leitura que faço a partir das minhas dúvidas e intenções, é compreensível também que algumas das prováveis respostas, ou melhor, reflexões, tomem como partida as lembranças que tenho sobre as minhas mais variadas vivências, sejam elas na escola, na condição de aluno, ou mesmo na graduação, na minha formação inicial e, claro, também, no que se refere à atuação docente, que estou a exercer.

O que posso identificar nesse exercício de elencar tais questões é que a minha formação docente em particular compartilha de um imaginário docente comum a outros professores, de que a formação acadêmica deveria, pelo menos em certa medida, dar conta de uma ampla e completa formação profissional, impregnada, segundo o modelo educacional de preparação, para o exercício do trabalho.

O estabelecimento desta postura para os adeptos de um espírito lógico racional poderia ser dado como resolvida, ao passo que, em vez disso, as indagações subjetivas e simbólicas colocam este modelo de formação em constantes questionamentos, pondo dúvidas a sua solidez.

Um modo de contradizer estas certezas, presentes em nossa formação e no seu imaginário, encontra respaldo no recurso mediado pelo uso da memória e, evidentemente, no diálogo estabelecido entre docentes.

Considerava-se que os relatos pessoais, as histórias de vidas e as biografias não contribuiriam para o conhecimento do passado, pois são subjetivos, muitas vezes distorcem os fatos e dificilmente seriam representativos de uma época ou de um grupo. Essas convicções sobre o que seria próprio da História sofreram modificações a partir da década de 1980: temas contemporâneos foram incorporados à História, chegando-se a estabelecer um novo campo, que recebeu o nome de História do tempo presente; passou-se também a valorizar a análise qualitativa, e o relato pessoal deixou de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada

possível em determinada configuração histórica e social. [...] Surgiram novos objetos, e os historiadores passaram a se interessar também pela vida cotidiana, pela família, pelos gestos do trabalho, dos rituais, pelas festas e pelas formas de sociabilidade – temas que, quando investigados no ‘tempo presente’, podem ser abordados por meio de entrevistas de História oral. (ALBERTI, 2005, p.163)

Esse outro direcionamento que a pesquisa oferece à formação docente vai aos poucos instituindo novas imagens, tanto sobre a educação como sobre a própria disciplina de História que, neste texto, se apresenta como o elo entre os (as) colaboradores (as) da pesquisa.

Como exemplo dessa incerteza quanto à validade da criação e do uso do recurso da História Oral, como contribuição para a formação docente, destaco um filme de origem alemã, dirigido por Michael Verhöeven, 1990, intitulado “*Uma Cidade Sem Passado*”, que, frequentemente uso em minhas aulas, na cadeira de metodologia do ensino de História, que sintetiza, em sua produção, entre outros elementos, a dificuldade de acesso às fontes documentais e a necessidade, de décadas atrás, da apresentação de fontes escritas, comprovadamente oficiais, para dar suporte ao relato oral.

Essa desconfiança quanto a sua validade, traz à tona as problemáticas referentes aos saberes docentes, que priorizavam exclusivamente a formação acadêmica como responsável pelo conhecimento a ser adquirido e, posteriormente, aplicado pelo professor.

A experiência que se adquiria, a partir das atividades práticas, somente teria validade se orientadas por uma produção bibliográfica que, em geral, conferia certas atitudes *a priori* para reverter-se em determinados resultados a serem esperados.

A par desta compreensão, optei pelo recurso metodológico da (auto)biografia, em meu caso, como também dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, a respeito do uso de seus diários (auto)biográficos e da coleta de suas narrativas orais, via entrevista semi-estruturada, a partir da História Oral Temática, utilizando ambos como *dispositivos de formação*.

O conceito de *dispositivo* que adotei foi desenvolvido pela pesquisadora Marta Souto (1999, p.92), a partir de uma série de interrogações elaboradas em seus estudos, semelhantes as que me propus anteriormente sobre minha docência, conduziram-na a constatações como a crítica sobre a veracidade absoluta das teorias educacionais, a capacidade de nos tornarmos conhecedores de nossas

limitações, nosso inacabamento, nossa incompletude e das tensões permanentes entre a formação pautada no modelo científico da razão e do sujeito considerado como ser constituído por paixão, emoções e desejos.

A busca por respostas conduz o sujeito, que questiona ou é questionado, a constituir uma forma de pensamento capaz de oferecer significados não somente para estas indagações, ao propor ou receber esta incumbência, em seu sentido prático de obter respostas, mas, foca o ato de criação, definido pela autora como *estratégia* para resolver não unicamente este problema, mas, outros tantos que se apresentarão na dinamicidade das relações pessoais e profissionais.

En nuestra concepción la formación es un desarrollo de la persona, centrado en la autoformación, donde los dispositivos actúan como mediadores de la formación y provocadores de cambio. Los dispositivos de formación no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar el desarrollo personal. (SOUTO, 1999, p.94)

Com esse entendimento foquei a (auto)biografia, oral e escrita, como dispositivo de formação e (auto)formação, de elaboração de estratégias por parte do (a) docente, que se viu compelido a criar formas próprias de entendimento sobre suas vivências educativas ao narrar, seja pela escrita ou pela oralidade, os significados atribuídos aos vários elementos constituintes de seu processo formativo.

Ao contrário de ser uma ação determinada, da qual pudesse se esperar obter este ou aquele retorno, a proposta oferecida aos colaboradores (as) não lhes foi imposta por mim com essa condição significativa, em especial no que se refere ao diário (auto)biográfico. Trata-se de uma estratégia que elaborei, estando também na situação de formação e auto/formação, desenvolvida a partir da condição de pesquisador.

Quando se oferece continuidade desta formação a partir da própria autocrítica que o docente faz a respeito de suas atitudes pessoais e profissionais, seja de forma consciente, na busca e participação de cursos de formação continuada, ou inconsciente, na qualidade de interrogar-se sobre seus métodos, suas certezas; alguns lugares substituem as suas exclusividades no ato formativo para oferecerem, então, outros espaços como formadores de significados.

Do mesmo modo, os diferentes elementos que compõem o processo de aquisição de saberes docentes, a exemplo, a avaliação da aprendizagem, adquiridos a partir da escuta das vivências de outros docentes ou mesmo da problematização

de nossas próprias atitudes, instituem um imaginário no qual somos considerados seres incompletos, em estado de incompletude (FREIRE, 1987) e, assim, orgulhamo-nos e providenciamos discutir essa nova percepção que adquirimos a respeito de nossa formação.

Nesse sentido, fiz uso da metodologia da (auto)biografia para compor este primeiro capítulo da dissertação, responsável por evidenciar como surgiu meu interesse pela pesquisa e a sua efetiva realização.

Assim sendo, mostra-se semelhante à investigação que realizei com os (as) colaboradores (as), sendo que destes (as) priorizei, como foco, o tema da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação de significados nos seus *processos formativos*², a partir da História Oral Temática.

1.1. A minha história é... talvez, é talvez igual a tua.³

O ato de lembrar para escrever é um estado curioso! Não definiria como mágico ou fantasioso, mas imaginativo. Colocar-me na condição semelhante aos dos (as) colaboradores (as), quando entrevistados (as), e dedicar atenção às diferentes situações de minha vida que vão sendo recuperadas pelo recurso da memória, selecionadas uma a uma, como capazes de serem representativas de minha constituição formativa, pessoal e profissional.

Na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e a avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos de outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que

² **Processos Formativos:** os processos de formação de um professor não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor – a escolha profissional pela docência –, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes. Já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência. **Notas:** as pesquisas com narrativas que têm utilizado o trabalho da memória, reconstruindo imagens da docência, mostram que nos primeiros anos como professor, nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às performances de professores que ficaram nas nossas lembranças. Portanto, nossos processos formativos não se iniciam num curso intencionalmente escolhido (ou não), mas nos espaços e tempos distintos onde já vivemos a experiência dissente. Esses processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem sentidos. Nessa perspectiva destacamos a potencialidade da experiência como um saber que precisa ser refletido, porque produtor de formação/autoformação. (MOROSINI, 2006, p.352).

³ Música “Fotografia 3x4”, do álbum **Alucinação**. Belchior, 1976.

precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 143)

Ao evocar, em minha memória, distintas lembranças, trago ao texto as que me dão segurança, em especial, no que se refere a minha atuação como docente, em que compartilho o entendimento semelhante ao proposto pela pesquisadora ABRAHÃO (2006, p. 151) a qual explicita que a escrita de mim resulta de um processo de seleção, sendo um ato de ressignificação do ocorrido, que se destaca entre tantos outros: “a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva.”. Desse modo, trago, comigo, imagens do ato de avaliar a aprendizagem, que, hoje, posso afirmar ter a clareza do termo, mas que, quando criança, caracterizava, e ainda insiste em permanecer esta representação, que o ato era unicamente realizar uma prova⁴.

E, assim, a partir desta tarefa, que, na sua maioria, não me agradava, se perpetua, na historiografia educacional e na própria História, com essa expressão identificada por prova, que tem me acompanhado já faz algumas décadas. Eis alguns exemplos de suas manifestações: prova, provinha Brasil, Provão do MEC (hoje, ENADE), vestibular, avaliação institucional, auto-avaliação e, claro, suas variações e sentidos, como boletim, histórico escolar, currículo e por assim tantas outras imagens que me falha a memória ou que não me esforço para recuperar do esquecimento.

Caracterizo como sendo as diferentes formas pelas quais se podia expressar valores, quantidades, qualidades, padrões, sequências, regulações. Também não são poucas e nem deixarão de ser as intermináveis legislações que se criam e se reformulam para ordenar a avaliação da aprendizagem, para regulamentar, para decidir, impor, arregimentar, unificar, universalizar, mas acima de todas, adianto-me com pesar, julgar, tendo a lei ou currículo como respaldo *científico*.

⁴ Prova: refere-se a todo o material capaz de comprovar ou atestar o desempenho do estudante em relação à sua aprendizagem ou ao desenvolvimento de competências, tendo, também, a função de tornar evidente as dificuldades de aprendizagem. **Notas:** em que pese, culturalmente, a prova esteja associada a um conjunto de questões a serem respondidas ou problemas a serem resolvidos, essa definição, mais ampla, permite que materiais como questionários, textos e resenhas de livros produzidos pelos alunos, relatórios de atividades e excursões, trabalhos de pesquisa, maquetes, entre muitos outros, possam ser considerados provas do desempenho dos alunos. Apresentação dos alunos em seminários e em arguições orais podem ser consideradas provas, contribuindo para isso com os registros escritos do professor. (MOROSINI, 2006, p. 433).

Mas deixando de lado essa racionalidade acadêmica, de caracterizações e definições, o que me causa um leve sorriso, era o brilho lilás de uma estrelinha de cinco pontas enfeitando as páginas de meu caderno, logo acima da palavra *ditado*⁵. Ou quem sabe até mesmo antes disso, quando a doce professora *Raquel* enxugava minhas lágrimas, enquanto me desesperava com a possibilidade de ficar naquela sala de aula, com tantas crianças diferentes, o que me causava enorme vergonha e a reação do choro era a mais inata.

Minha socialização não foi simples, bem diferente de minha irmã que, ali, havia estudado, oito anos antes de mim, e que brincava nas árvores, nos balanços e nas gangorras, ao passo que eu gritava com medo daquelas curtas (longas em minha percepção infantil) quatro horas de pré-escola que me esperavam.

Momentos tensos que se iniciavam logo após o almoço. Não me recordo com precisão quem me acompanhava com frequência à escola, se minha mãe ou se minha irmã. Sob o calor do sol ou o frio da chuva, em Caçapava, percorríamos praticamente uma única rua, em linha reta, pouco menos que quinze quadras. Quando, no caminho, encontrava algum colega, raramente cumprimentava, pois andava, em geral, com a cabeça baixa. Sentia muita vergonha de ir para a escola. Derrubar um simples lápis no chão era motivo para iniciar um pranto. Convivi os primeiros anos escolares com essa sensação de que não poderia cometer um erro, que deveria sempre obedecer a professora e a diretora, que não deveria conversar na sala, apenas copiar a matéria trabalhada em aula ou na minha cartilha, etc.

Negava-me reunir em grupo. Raramente, levantava do assento que minha mãe ou irmã havia me indicado. Por ter uma aparência física distinta, uma altura elevada comparada à média dos colegas, hoje, percebo que minha intenção era encolher-me a ponto de não ser visto. Meus pés causavam-me vergonha, quando motivo de risadas, pelas sandálias que usava, e que não se assemelhavam a este ou aquele personagem dos programas infantis.

Hoje, estão em voga as pesquisas que envolvem o chamado *bullying*, que decorre de agressões físicas ou psicológicas cometidas por alunos contra os colegas. Quantas marcas são conservadas de nossa época escolar, choros sufocados, medos e mágoas que não éramos responsáveis, mas frequentemente

⁵ Recurso didático utilizado pelo professor, ele ditava oralmente uma sequência de palavras, devendo o aluno, ao escutá-las, escrevê-las no seu caderno. O exercício priorizava a escrita correta das palavras ditadas, uma vez captadas pela audição.

chegávamos atrasados em casa, por ficar escondidos esperando os colegas ou os alunos de outras séries tomarem distância.

Recordo-me também que encontrava refúgio na hora do recreio, junto com outras crianças que provocavam, assim como eu, estranhezas aos demais. Algumas possuíam um peso acima da média, outro tinha a Síndrome de Down. Ficava na sala de aula, mais acessível ao controle da professora, o que me causava certo conforto, fazendo o meu lanche, trazido de casa, preparado por minha mãe, embrulhado em um guardanapo de louça, que tinha um cheiro tão carinhoso a ponto de, aqui, escrever, marejar os meus olhos.

A cidade de Caçapava do Sul, situada a 100 quilômetros ao sul de Santa Maria, guarda a maior parte de minha lembrança escolar, pois cursei a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, neste município, com não mais de cinquenta mil habitantes, divididos entre rural e urbano.

Sou filho de um comerciante, o popular armazém, e de uma dona do lar e artesã, ambos com o ensino fundamental incompleto, tendo como irmã uma professora licenciada em Pedagogia que, apesar das rugas entre irmãos, por estar oito anos a minha frente, ia me apresentando tantos sonhos que se podiam sonhar na humilde cidade de Caçapava. Cidade de Borges de Medeiros, segunda Capital Farroupilha, guarda as marcas da História nos muros do Forte Dom Pedro II, da presença indígena na Pedra do Segredo, nas Guaritas, na Fonte do Mato. Economia movimentada pelas minas de calcário, chumbo, cobre, pelos campos forrados de ovinos e bovinos, usina de leite, por pequenos comércios ou “bolicho”. Ruas largas, com calçamento de paralelepípedos, calçadas ornamentadas com pedras brancas de calcário ou vermelhas de granito, uma grandiosa Igreja Matriz, casas que preservam heranças do século XIX, seja nos estilos da arquitetura, dos seus interiores das casas ou nos costumes. Um povo ao mesmo tempo ordeiro e desconfiado que, por longos anos, manteve presente nos centros tradicionalistas gaúchos, os chamados CTG's, o costume de que os afro-descendentes não podiam frequentar, dando origem ao CTG *Clareira da Mata* que impedia a entrada de *brancos*. O nome herdou o significado da palavra indígena ‘cassaapava’, sendo que, hoje, em ambos os CTG's, frequentam variadas etnias.

Comum, nessa cidade, que me criei, as pessoas participarem destes centros de tradicionalismo, enquanto outros prestigiavam os luxuosos jantar-bailes do Clube União Caçapavano, e tantos outros, que, deste mesmo grupo, encontrava-se minha

família, trabalhava constantemente, do nascer do sol ao zunir do minuano, compartilhando do imaginário de que quem estuda podia “melhorar de vida.”⁶

Essa melhoria era percebida, com frequência, nas famílias de renome, que podiam mandar seus filhos para estudarem na *Santa Maria da Boca do Monte*, de onde voltavam alguns dentistas, veterinários, médicos, muitos professores, administradores de empresas e, assim como estes, muitos e muitos outros não voltaram, a ponto de me recordar de pais e mães que, agora, olhavam uma Caçapava do Sul cada vez com menos gente, casas mofadas, telhados com musgos cultivados pelos anos que não eram cuidados, reformados, pois a alegria do casal, que antes ria das ruas cheias de crianças, dava espaço para varrer a calçada no final do ano, para receber os netos na época natalina.

Não é de se admirar que, mesmo havendo esta minha dificuldade de adaptação à escola, eu não gostasse do período de férias escolares, pois nunca viajávamos. Apesar de nossos familiares estarem na cidade de Santa Maria, passava as férias quase no mesmo ritmo calmo do resto do ano, em que os poucos amigos do bairro encontravam-se nos balneários, nas fazendas, nas cidades turísticas e tantos outros lugares que os escutava, no retorno das aulas, com seus fascinantes relatos de férias.

É mesmo um paradoxo, chorar para frequentar a pré-escola e chatear-se para ficar em casa, quando a escola passou a ser o lugar de socialização que meus pais podiam me proporcionar. Estudei os seis primeiros anos, sendo a pré-escola e os cinco anos do ensino fundamental, em uma escola privada, confessional, denominada Escola de Primeiro Grau Santíssimo Nome de Jesus. Era uma escola regida por freiras, que teve sua permanência na cidade até o ano de 1992, sendo que, um ano antes, eu e muitos colegas havíamos nos transferido para uma escola pública, a conhecida *estadual* ou Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Nossa Senhora da Assunção, nome escolhido em homenagem à Santa Padroeira da cidade de Caçapava do Sul.

Mas antes de chegar nesta última escola, alguns eventos ocorridos na *Santíssimo Nome de Jesus*, eu gostaria de fazer o esforço para recordar, pois foi nesta instituição que aprendi a ler e a escrever. Aprendi a chorar, a sentir vergonha, a ter medo, a ficar esperto. Malícia, eu aprendi na outra escola! Nessa, eu aprendi

⁶ Usando a expressão como sinônimo de progresso, de crescimento, de melhoria na expectativa de vida.

que não bastava rezar para ser igual aos demais. Era preciso ser um aluno mediano, no sentido de não estar muito bem nos estudos, para não tirar a atenção do filho do Prefeito, do empresário local, do filho da colega de clube da Professora, mas também, não podia ter um desempenho inferior ao que se esperava para o filho de um comerciante e de uma dona do lar, que pagavam em dia as mensalidades, mas não o suficiente, segundo as mães, pois sendo comerciante de pequeno porte, ganhava também pequenos descontos.

Desse modo, ao se avaliar, utilizam-se critérios totalmente estranhos aos que são explicitamente indicados na definição técnica do desempenho exigido; critérios esses difusos, nunca anunciados, oferecidos pelos trabalhos escolares ou pela pessoa física de seu autor. Ao se tratar do aspecto físico, destacam-se tanto características como cor, forma do rosto, altura, forma física – essas socialmente marcadas –, quanto as que denotam o tratamento social do corpo, ou seja, roupa, adereços, cosmética, maneiras, condutas. Essas, em especial, socialmente constituídas, acabam por sinalizar o que vai ser considerado a qualidade e o valor da pessoa. Assim, o que é solicitado aos alunos pressupõe aprendizagens que se desenvolvem no exterior da escola, longe da escola e antes da escola. (CATANI; GALLEGGO, 2009, p.47)

Quando me coloco na condição de narrador, vou percebendo que as imagens que carrego, entre estas, as que se referem à avaliação da aprendizagem estão muito próximas do sentido que elaborei sobre o que é estudar, ser aluno, das condições que a escola me ofereceu, das possibilidades e lugares que se apresentaram.

Dos episódios que selecionei mencionar, o primeiro tende a ilustrar um dos prováveis nascedouros da imagem da avaliação da aprendizagem como algo ligado estritamente ao ato de *memorizar* o conteúdo escolar, bem como, desta postura, por parte do (a) professor (a), em definir o que podia ou não ser *certo* ou *errado*. O segundo, destaco para então demonstrar, em que medida as palavras carregam consigo representações e significados adquiridos no seio da escola, por gestores, professores e mesmo alunos e familiares, nos quais podemos identificar dispositivos de controle e disciplinamento.

Não quero, aqui, ter a pretensão de extrair conclusões precipitadas, respaldando-me em minha memória, para dar comprovação a meus argumentos. Quero, sim demonstrar, por meio do relato, algumas possibilidades de análise, abertas para o surgimento de outras, quando contrapostas às oralidades e escrita de

meus sujeitos, virem a problematizar o imaginário da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação.

Muito do que estou apresentando ficou registrado em minhas lembranças por terem sido perpetuadas por outros anos, que podem não ter sido ditas com as mesmas expressões, mas carregaram significados que, ainda hoje, são compartilhadas, a exemplo da palavra *prova* que é comumente usada como recurso para se obter o *controle* dos alunos ou como forma de *ameaça*.

Acredito que tenha sido próximo aos meus oito ou nove anos de idade, estando, então, na segunda série do primeiro grau, e como é comum nos dias de hoje, tendo uma única professora no regime de unidocência, a polivalência. Por ser uma escola privada, de caráter religioso, era comum, entre os variados livros que tínhamos de comprar, na única livraria da cidade, temas específicos sobre religião, sendo esta definida como a católica. A cada ano letivo, os livros eram substituídos por outros, às vezes, com pequenas alterações nas edições, para então poder acompanhar a leitura na sala de aula ou a cópia de partes do texto, para posterior preenchimento nas lacunas das questões dispostas no quadro negro ou ditas.

Anterior a segunda série, hoje, denominada terceiro ano, olhando meus materiais escolares que guardo com nostalgia, percebo que eram comuns os hábitos de ditados no caderno, havendo estrelinhas coloridas quando se alcançava êxito total de aprovação ou alguns acertos no formato de ganchos, ou ainda uns xis, ambos em cor vermelha. Era curioso que, desde este tempo, alguns acertos podiam vir com um risco perpendicular, cortando o acerto ao meio, como também com dois ou mais riscos, indicando que não estava “errada” como com o *xis*, mas que estava incompleta.

Havia ainda desenhos, cópias dos símbolos nacionais, como a bandeira do Brasil, além do Estado do Rio Grande do Sul e do município. Colagens, recortes, cartões, hinos e muitos e muitos elogios! Mas a partir da segunda série, noto, tanto nos materiais que trago comigo, como antes de reuni-los, ainda em estado de memória, as primeiras manifestações de uma avaliação da aprendizagem que deixou de ser descrita diariamente em meus cadernos, para tomar a forma material

de avisos, juntamente com os *temas de casa*⁷, de que determinado dia haveria um *teste*⁸.

Ao longo da escolarização há um aumento gradativo da exigência e da complexidade dos instrumentos de avaliação. Na Educação Infantil (zero a cinco anos) é cada vez mais difundida a necessidade de se avaliar as crianças por meio de observações sistemáticas que se traduzem em fichas de acompanhamento que devem versar sobre o desenvolvimento e a rotina dos alunos, resultando em informações a serem socializadas com os pais. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, geralmente já são integradas as atividades mais formais para se avaliar os alunos. (CATANI; GALLEGOS, 2009, p.27)

Esse mesmo teste era realizado individualmente, na sala de aula, com muito silêncio, a professora ficava caminhando de um lado para o outro, cuidando os movimentos dos alunos. E é muito interessante recordar desta passagem, porque me vejo sentado, quase sempre posicionado no final da fila, por ser mais alto que meus colegas, onde havia *quase que instintivamente*, para não dizer um *adestramento*, uma *competitividade induzida*, um cuidado em não deixar o colega *cola*, ou seja, olhar para as minhas questões e suas respostas, que até posso dizer a contragosto, respondia com prazer!

Quem finalizava o seu teste, podia guardar os seus materiais e ficar de braços cruzados sobre a classe, ainda em silêncio. A professora recolhia os testes no final da aula, levando-os para sua casa. Quando eu retornava para minha, meu pai me perguntava se eu havia *ido bem na prova*, se tinha achado fácil ou difícil, sendo que, se eu dissesse que havia sido fácil, ótimo, significaria que eu tinha estudado. Caso contrário, eu corria o risco de ver uma expressão facial bastante dura, de desaprovação das minhas irresponsabilidades de não ter estudado suficiente, sendo avisado que ele só *queria ver quando o resultado chegasse*, restando, para mim, uma surpresa não muito agradável.

Para o imaginário do tempo de meu pai, eu não teria razão para não obter aprovações, sendo preciso *punir*, essa falta que eu havia cometido. Como bem

⁷ Atividades disponibilizadas pelos professores para que os alunos realizassem, no período extraclasse, de preferência em suas horas de estudo em sua casa, mediante o uso do livro didático ou outro material disponível.

⁸ Teste: 1. Exame ou prova para determinar qualidade, natureza ou comportamento de algo. (FERREIRA, 2008, p. 696). Recordo-me que o teste era semelhante a uma prova, mas com menos conteúdo escolar para a sua realização, sendo indicado como um recurso prévio para averiguar o desempenho dos alunos ainda dentro do bimestre, servindo, posteriormente, juntamente com a soma de outros testes, como um material a ser estudado para a prova, que englobava uma maior quantidade de conteúdos e questões.

destaca BITTENCOURT (2009, p.67): “Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou férula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos.” O curioso é que este método de ensino foi o predominante no século XIX, no qual se instituiu o uso do autoritarismo por parte do professor como ferramenta de ensino e que, por vias de sua rigidez, deste adestramento ao corpo, pelo temor à dor física, meu pai e tantos outros que receberam formação semelhante se tornaram adeptos.

Confesso que, desde este tempo, testes ou provas, não eram palavras bem vindas no meu vocabulário infantil. Até mesmo porque minha irmã, tendo oito anos a mais que eu, já me alertava de que o pai não era muito tolerante com *nota baixa*. E casos similares a estes, nossa, posso dizer que perdi a conta de como me senti apreensivo cada vez que não alcançava a aprovação, que era medida pela média de número seis (6,0).

Conforme anteriormente comentei, meu pai tinha um comércio, situado junto a nossa residência, composto de não mais do que duas peças, medindo aproximadamente dez metros quadrados (10 m²) de área. Esse armazém, pelos idos do ano de 1988, pós-abertura política, reformulação da Constituição Federal do Brasil, apresentava-se em um contexto histórico de instabilidade econômica, como a alta inflação monetária. Os artigos vendidos variavam desde alimentos, como utensílios para o lar e para o campo. Assim, sempre tivemos muitas prateleiras que serviam de estoque, bem como as *tuias*, feitas em madeira, que são semelhantes a *baús*, onde se depositavam milho, feijão, amendoim, para serem recolhidos por conchas, embalados e vendidos por quilo.

Essas fascinantes tuias foram minhas secretas confidentes, pois protegiam meus segredos mais temerosos. Abaixo delas ou atrás, escondi variadas provas, muitos testes, nos quais não alcançava à média da nota, retardando, desse modo, os efeitos de fúria de meus pais, que alcançavam seu ápice na entrega dos boletins.

Um dos episódios que me marcou bastante, e que não foi pelas *surras* ganhas, partiu de uma prova que realizei na segunda série. O tema era Religião e Estudos Sociais, sendo constituída por perguntas, que eu deveria responder conforme o que havia sido trabalhado em sala de aula ou lido no livro. Uma das questões que errei perguntava: “Onde trabalha José, pai de Jesus Cristo?”. Eu respondi que era em uma *oficina*, tendo assim, segundo a Professora, errado a resposta. Ao chegar a casa, mostrei meu teste para meus pais e minha irmã, sendo

que, ao invés de um *puxão de orelhas*, pois não havia motivos para tanto, visto que havia errado somente esta questão, recebi algumas risadas pelo suposto equívoco que teria cometido. De fato, teria eu causado um *anacronismo*⁹, usando a *oficina*, para designar o local de trabalho do pai de Jesus Cristo, pelo fato de que, naquela época, não havia ainda carros.

Devo confessar que, ainda hoje, guardo mágoa por este *xis* em vermelho. A oficina que me referia, era a marcenaria, a oficina de madeira, o local onde se realiza o ofício de marceneiro. Perto de minha casa, havia um senhor, que trabalhava com madeira, e seguidamente ouvia as conversas dos fregueses, no armazém do pai, que vinham comprar pregos por quilo, dobradiças, fechaduras, pois haviam pedido para o “Seu Maria”, reformar uma porta, um balcão, devendo então levar os materiais em sua “oficina”.

É visível que, pelas considerações da Professora, eu havia errado a resposta, quem sabe por desatenção ou por falta de estudo! O que me ponho a questionar é até que ponto, na condição de docentes, problematizamos nossas certezas? Como definimos o que pode ou não ser dado como certo ou errado?

Reforço, aqui, a questão chave de minha pesquisa: *quais são as imagens sociais da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação de significados nos processos formativos dos professores (as) de História?*

Arriscaria afirmar que um desses prováveis lugares, para mim, foi a escola de ensino fundamental, naqueles seis primeiros anos. Considerando as marcas registradas em minha memória, uma das possíveis significações imaginárias presentes decorria das manhãs e, posteriormente, das tardes em que eu estudava a fim de *apreender* o conteúdo escolar, de *memorizá-lo*, bem como, estes horários de estudo em casa, em diferentes turnos, corresponderia a mais um dos lugares de formação destes significados.

Ao mesmo tempo evidencio as *tuias*, meus fabulosos esconderijos, que também foram responsáveis por identificar o *medo* que eu apresentava quando o assunto era avaliação da aprendizagem, a qual poderia ser representada, para mim, como um *esforço sigiloso*, em esgueirar-me entre as prateleiras, durante a noite,

⁹ O anacronismo consiste em atribuir, a determinadas sociedades do passado, nossos próprios sentimentos ou razões e assim, interpretar, suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes. (BEZERRA, 2005, p. 45).

arrastando as tuias silenciosamente a fim de depositar, entre elas e os acúmulos de teias de aranha, próximas à parede, os *segredos* que eu mais temia serem descobertos, pois caso o fossem, causariam-me *dores físicas* e uma *constante pressão* para estudar ao longo das manhãs ou tardes, por vários dias seguidos.

O segundo evento, que trago para este texto, aconteceu na mesma escola, no quinto ano do ensino fundamental. Situação semelhante a este, foi por mim vivenciada recentemente, há pouco menos de um ano e meio, na condição de professor do ensino médio, quando constatei entre os colegas docentes, perpetuar a simbologia do instrumento de avaliação do tipo¹⁰ prova (teórica, a ser respondida por meio da escrita e/ou aplicação de fórmulas), com questões a serem resolvidas em um determinado tempo, e que surpreendeu os alunos, por ter sido aplicada sem aviso prévio, tendo sido, pois, uma portadora deste sentido de ordenação e disciplinamento.

Naquele período, um fato atípico foi motivo para a turma do quinto ano da qual eu fazia parte, ser submetida a uma *prova relâmpago*, *prova surpresa*, tendo em vista que um colega, durante o intervalo do recreio, subiu, em uma classe e, saltando dela, acertou um chute no interruptor de luz, danificando-o. Quando do retorno da Professora, constatou-se o que posso definir como vandalismo, reservando-lhe o direito de chamar a Diretora que, imediatamente, ao entrar na sala e comprovar o ocorrido, ordenou à professora para que nos orientasse a retirar uma folha do caderno e copiar as questões que, pela Freira, eram ditadas. Juntamente com a cópia, foi oferecida a possibilidade de dispensa desta prova àquele aluno (a) que contasse quem teria sido o mentor de tal prejuízo. Apesar da *caridade* oferecida pela Madre Superior, todos os alunos se puseram a responder as questões ditadas. Corrigidas oralmente pela Diretora, no mesmo período, quase que a totalidade da turma reprovou. Assim, tive eu, o penoso trabalho, de encontrar algum bom esconderijo para mais esta prova.

Essas marcas que a avaliação da aprendizagem foram me causando, acentuaram-se ao longo dos anos escolares, na medida em que se fragmentavam as disciplinas, cada qual com seus conteúdos específicos, com professores

¹⁰ **Tipos de Prova:** **a) Teórica:** expressão empregada por professores para referir instrumento de avaliação a ser respondido por escrito pelo estudante, com vistas a atestar o seu conhecimento acerca de conceitos e princípios numa determinada área de estudos; **b) Prática:** consiste em instrumento empregado para atestar as competências dos estudantes associadas a conhecimentos sobre temas ou objetos em contextos específicos de aprendizagem, como, por exemplo, laboratórios, oficinas e salas especiais. (MOROSINI, 2006, p. 433).

variados, ritmos de trabalhos diferentes para cada disciplina e graus de responsabilidades se aproximando, como finalizar o ensino fundamental.

Da sexta à oitava série, estudei na escola *Nossa Senhora da Assunção*, pública, estadual, e na qual, família e eu, tivemos a percepção que, em termos de qualidade em relação à escola privada, o *estadual* não deixava a desejar. Minha irmã havia estudado, nesta escola, durante o seu ensino médio, pois a *Santíssimo Nome de Jesus* não possuía este nível de ensino. Em 1992, quando cursava a sexta série, minha irmã ingressara na Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria e em suas viagens de retorno para Caçapava do Sul, contava-me coisas fantásticas sobre o *estudo universitário!*

Nesta escola, eu tinha acesso a livros variados em uma biblioteca ampla, tanto com títulos didáticos quanto literários. Diferentemente da escola confessional, eu podia usufruir do acervo nos três turnos em que a escola atendia, além disso, caso desejasse, era possível locá-los pelo período de uma semana, levando livros ao gosto de minha leitura e do meu pai. Podia livremente ler revistas, jornais, enciclopédias, sendo que não precisava de um funcionário específico para me atender ou permitir meu acesso no espaço da leitura, que se dividiam em mesas redondas, algumas poltronas e até alguns tapetes para sentarmos no chão. Os estandes de livros eram fixados diretamente nas paredes, oferecendo um espaço central com muitas mesas para estudo, seja individual, com grupos ou com algum professor (a) que se dispusesse, fora de seu horário de trabalho. Não havia um silêncio absoluto, pelo contrário, era permitido conversar, ou melhor, não haviam se preocupado com o que se podia ou não fazer.

Foram anos marcantes de estudo na *escola estadual* que trago, aqui, para a dissertação. Em plena adolescência, fui descobrindo um amplo mundo, que existia há muito tempo, bastava eu posicionar a cabeça acima dos ombros.

Descobri uma quadra de esportes e a paixão pelo basquete, pela educação física, que não se diferenciava das muitas que conhecemos, sendo mediada apenas por uma bola e a imagem dos professores sentados, olhando os alunos se agruparem.

Aprendi ao poucos, muito timidamente, que existiam relações fraternas na escola, afeto, amizade, namoros! Observava muito os colegas, os outros alunos, alguns altos como eu, adolescentes inclusos, obesos, outros que vinham de transporte público do meio rural para estudar. Muitos alunos afrodescendentes!

Pessoas humildes, de diferentes crenças, com ou sem uniformes, semelhante o meu ritmo de vida. Pessoas que saíam correndo da sala para serem os primeiros da fila na distribuição da merenda escolar, em nossa cantina, sempre saborosa e com as funcionárias sorridentes.

Até o quinto ano, eu temia esquecer o guarda chuva na sala de aula e, geralmente, recusava a carona que os pais dos colegas ofereciam. A partir do final do ensino fundamental, tínhamos de arredar nossas classes para a água, que escorria do forro pelas paredes, não encharcar nossos pés, que pouco se protegiam, quando no espreme-espreme embaixo da marquise, saíamos correndo rumo a *Praça do Hospital de Caridade*, brincar nas poças de água ou catar as pinhas e jogá-las em um abandonado chafariz.

As salas de aula sempre apresentavam variados alunos, nunca menos de trinta e cinco e, neste ritmo, seguiu até a oitava série, séries que eram divididas em três ou quatro turmas (no caso da sexta série, por exemplo: 61, 62, 63, etc.).

Nas três séries, foi comum ter tido professores que haviam lecionado também para minha irmã, no ensino médio, mas, no meu período, alguns atuavam apenas no ensino fundamental.

Alguns professores (as) haviam, recentemente, se graduado na Universidade Federal de Santa Maria ou outras faculdades da região. Lembro com carinho do Professor Galvão, de matemática, na oitava série, que tinha uma dinâmica interessante. Antes de finalizar o período, sempre apresentava um raciocínio lógico, com números, em geral, relacionado ao tema trabalhado na aula. Também nos motivava a trazermos alguns e, assim, a aula ganhava um tom mais descontraído.

Havia uma professora de ciências, na sexta série, que, por um acidente de laboratório, teria ficado com uma seqüela em seus lábios. Ela falava com dificuldade, em um tom muito baixo, onde era imprescindível haver silêncio quase que absoluto. Nesse período, parte da turma que havia vindo comigo da Escola *Santíssimo Nome de Jesus* havia sido fragmentada em outras turmas. Assim, havia alguns alunos que já estudavam nesta escola, até mesmo estavam repetindo a série mais de uma vez, e que, nesta empolgação de novos colegas, agitavam bastante a aula.

Era diferente a condução das aulas nesta escola, pois se distanciavam em muito dos silêncios cobrados na anterior. Recordo que, neste período, meu rendimento escolar, frente às avaliações exigidas, não era satisfatório, a ponto da própria escola, a pedido de outros pais que também haviam percebido essas

peculiaridades, solicitar para a Diretora que, gentilmente, reagrupou os alunos provenientes da escola particular. Isso facilitou a nossa adaptação à escola e ao ritmo dos professores, que deixavam à turma mais *solta*, ao longo dos quatro bimestres, e que, geralmente, exigiam bastante conteúdo em suas provas, na sua maioria, seguindo a mesma temática da outra escola, por exemplo, podíamos realizar provas (teóricas, para respondermos conforme a matéria trabalhada, podendo ser escrita, por interpretação ou exercícios de cálculo) com consultas ou em duplas, em um determinado período de tempo.

Não havia tantos testes nesta escola, sendo, então, substituídos pela explicação do professor na sala de aula. As turmas amplas serviam de justificativa para essa prática que, em minha percepção como aluno, posso confessar que adorava!

Ao longo dos meus estudos, sempre tive muito *medo* de reprovar ou ficar em exame, tanto no ensino fundamental como no médio. Tinha horas de estudo em casa, normalmente, no turno inverso do qual estava na escola e recorro que possuía essa preocupação em ter *boas notas*.

A disciplina de História, nas três séries finais do ensino fundamental, a título de exemplo, era uma matéria da qual não gostava ou desgostava, pois, ao mesmo tempo em que a didática do Professor “Pedro”¹¹ era por demais entediante, por copiarmos longos textos do livro para o caderno, a ponto de adormecer a mão, suas avaliações eram realizadas por meio de *longas perguntas* que nos ditava e que tínhamos de preencher lacunas destas, com conteúdos *decorados*, *memorizados* dos textos copiados. Sempre tive facilidade em memorizar a matéria escolar, que, logo ao realizar a prova, esquecia!

Semelhante relato desta *metodologia empregada em aula* pode ser percebido em uma das minhas colaboradoras, a *Professora Olga*, que escreve, em seu diário (auto)biográfico, possuir muita *dificuldade em decorar o conteúdo* e, por ser também muito exigente com seu rendimento escolar, destinava horas do seu dia nesta prática de fixação, em virtude de que as avaliações seguiam essa concepção de cobrança:

Nas séries finais do ensino fundamental, uma professora de Geografia se destaca em minha memória, devido ao método de dar aula e avaliar. Era

¹¹ Nome fictício para preservar a identidade do docente.

uma pessoa muito generosa, as turmas não a respeitavam, suas aulas eram passando exercícios (questionário) com as respostas, muitas questões, na maioria das vezes, mais de cem (100). Antes da avaliação, a professora marcava (nós marcávamos um x no lado de mais ou menos 50 exercícios) e teríamos que decorar. Sempre possuí muita dificuldade em decorar, na 5ª e 6ª séries estudava na mesma turma que minha irmã, lembro-me de nós, as duas, passarmos parte das tardes decorando (falando em voz alta e até cantando as questões) para, no dia da prova, estarmos preparadas. (Professora Olga, Diário (auto)biográfico, 2010)

Esse conceito atribuído à avaliação da aprendizagem, de que o aluno era o único responsável pelo seu sucesso, que decorria de *sua capacidade de fixação deste conteúdo como sinônimo de aprendizagem*, foi, ao longo de meu processo formativo, instituindo lugares variados de formação de significados sobre estes elementos que compõem os saberes docentes, entre eles, como destaca a *Professora Olga, as longas tardes de estudo em casa*, em que memorizávamos a matéria.

É preciso salientar que essas recordações da *Professora Olga* tratam de um período compreendido entre os anos finais de 1970 e o decorrer da década de 1980, distantes quase quinze (15) anos das minhas vivências relatadas.

No meu ensino médio, esta concepção reforçou-se em virtude de que o realizei sempre visando ao concurso vestibular, da Universidade Federal de Santa Maria, como também, em 1995, iniciava-se o PEIES – Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior. A cada série do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), tínhamos a realização de provas aplicadas por fiscais da UFSM e a soma dos pontos poderia significar uma alternativa para ingressar na Universidade sem o temível vestibular.

Parecia bem mais fácil! E fico triste que esta foi a imagem apresentada pela diretoria da escola em uma reunião de pais. Um acesso que bastaria um esforço fragmentado, por série, pelos alunos, para alcançarem êxito.

Tão logo iniciou o período escolar, muitos professores, que atuavam em minha escola, organizaram uma espécie de *cursinho para o PEIES*, denominado *Tensão*. Hoje, vislumbro como um nome bem sugestivo, pois, findado o primeiro ano do ensino médio e realizadas as provas, percebi que minhas notas equivalentes a dez (10,0), nove e meio (9,5), raramente oito (8,0), em praticamente todas as disciplinas, como física, matemática, português, história, pouco representaram uma aprendizagem efetiva no processo seletivo. (Este dado também pode ser percebido na narrativa da Professora Rosa, no subcapítulo 3.2.3). Recordo que o manual do

candidato trazia a lista dos conteúdos que seriam exigidos na prova, minha escola, não havia lecionado 1/3 deles.

O clima em casa ficou com bastante *Tensão*, somando-se, neste período, que meu pai já não possuía mais o comércio! E as horas de estudos começavam a ser bastante vigiadas. Mais uma vez, as avaliações estavam no cerne de minhas preocupações.

Destaque, nessa época para a querida Professora Sônia, de História, que mal sabia eu, mas muito de seus ensinamentos traria ainda hoje comigo. Com formação em História pela UFSM, em suas aulas, ela discutia a validade de processos como o PEIES, com conteúdos exorbitantes em suas primeiras edições e procurava conduzir a suas aulas de forma dialógica. Adotou um livro que não me recordo o nome, mas que, na época, eu não compreendia quase nada sobre algo como um *modo de produção*, e que boa parte da turma, inclusive eu, nos esforçávamos para *decora*, saber que o responsável era alguém chamado de *Karl Marx*.

Mas ela não conduzia suas aulas com essa temática, ela queria discutir conosco. Sentávamos em círculo, mas então a turma, que se posicionava uns atrás dos outros, se agitavam constantemente. Ela apresentava lâminas de retroprojektor com imagens, trazia recortes de jornais, ela trabalhou mesmo filmes. Mas parecia que tudo era motivo para desconsiderá-la, pois não exercia uma cobrança exagerada em sala. Suas avaliações apresentavam sempre pequenos excertos de textos para interpretarmos, pois, segundo ela, nossa maior dificuldade era com a interpretação dos textos. Ela comentava que *não bastava saber de cor a matéria*, tínhamos de extrair conhecimentos daquela informação.

Concluído o ensino médio, fiquei um ano estudando em casa para me preparar para o vestibular da UFSM, já que meus pais não tinham condições de pagarem cursinho pré-vestibular e, neste mesmo período, tive de fazer meu alistamento militar, mas não fui convocado.

As opções, conforme destaquei anteriormente, não eram favoráveis em um município onde não havia um mercado que suprisse as necessidades de emprego, de estudos avançados. A opção mais próxima era a cidade de Santa Maria. Mas para isso acontecer, eu precisava ser aprovado em um curso universitário. Meu pai estava em processo de aposentadoria e minha mãe fazendo, a todo vapor, os seus artesanatos, para suprir as minhas carências e de minha irmã que, por alguns

trancamentos parciais em seu curso, ainda se encontrava cursando Pedagogia na UFSM, residente na casa do estudante universitário, *campus* desta Universidade.

Assim como minha mãe e minha irmã, eu também vendia artesanatos nas casas de Caçapava do Sul, e seguia estudando em casa, nos poucos materiais que possuía, esparsos polígrafos de cursinhos pré-vestibulares da cidade de Santa Maria, que haviam sido emprestados por um colega de minha irmã, que tinha ingressado na Universidade antes dela. Como a diferença entre minha irmã e eu é de oito anos, a defasagem do material era aproximadamente igual a este período.

A escolha pela licenciatura em História foi mais uma questão de possibilidades do que de gosto. Para o PEIES, eu havia concorrido para Educação Física. Minha irmã sempre comentava que este curso exigia além dos materiais semelhantes às outras licenciaturas, alguns recursos extras, como vestuário adequado, livros relacionados à área da saúde, uma alimentação mais regular, enfim, custos que não poderiam ser supridos pela família. Assim, minha escolha partiu desta percepção e do número reduzido de candidatos por vaga para a licenciatura de História.

No mesmo período, ingressei no curso pós-médio de Processamento de Dados, oferecido pelo Colégio Técnico Agrícola de Santa Maria, o CASM. Como optei por morar na Casa do Estudante, situada no *Campus*, sendo que o curso de licenciatura em História localizava-se no centro da cidade, tornou-se inviável manter os dois cursos. Processamento ocorria à tarde, e pelo ano de 1999, a Biblioteca Central da UFSM operava somente até as 19 horas, dificultando o acesso ao ambiente de estudo e ao acervo. Minhas aulas iniciavam às 13 horas e 30 minutos e terminavam às 18 horas, tendo ainda de apressar-me para jantar no restaurante universitário – RU.

Nestes três meses iniciais, eu residia no alojamento denominado “União Universitária”, espécie de “peneira” para morar nos apartamentos. Composta por um grande salão, disposta em beliches, colchões pelo chão, com cerca de setenta homens e semelhante número de mulheres, as filas para toalete não eram pequenas na *União!*

O curso de História exigia sempre muitas leituras, o que, de início, sentia muita dificuldade devido ao escasso horário da Biblioteca. O curso de Processamento de Dados, por sua vez, demandava acesso recorrente a microcomputador, visto que tratava de *softwares*, e fora do horário das aulas, eu não

conseguia frequentar o laboratório, uma vez que a graduação era pelo turno da manhã.

Recordo de uma passagem, neste curso técnico, que foi decisiva para abandoná-lo, já que, no período, não havia a possibilidade de trancamento parcial ou total: foi indicada a aquisição de dois livros, espécie de manuais sobre como usar dois programas, um específico de editor de texto e outro de tabelas, cada qual custando o valor de vinte e cinco reais (R\$ 25,00), sendo informado pelo Professor, que os indicou, que eu deveria apressar-me a adquiri-los, pois, eles continham o conteúdo da *prova!*

Porém, por parte da família, eu ganhava uma ajuda de custo, composta por alimentos preparados pela minha mãe, que eu trazia do retorno das viagens, mais a soma de cinquenta reais (R\$ 50,00), para os gastos do mês, como passagens, alimentação no RU e xérox, tornando-se inviável a aquisição deste material.

Como sempre gostei de ler, interessava-me por filosofia, por bibliotecas, e via, na licenciatura, a possibilidade de permanência na cidade de Santa Maria. Logo que ingressei no curso, fui tomando gosto pela conquista almejada. Participei de projetos de pesquisa que tinham por objetivos fazer a turma da graduação interagir com ambientes de sala de aula. Não foram muitos os contatos, mas me posicionar frente aos alunos, preparando pequenas aulas, compondo materiais em grupo para apresentarmos juntamente com o orientador, foram me cativando a ponto da licenciatura não ser mais encarada apenas como uma profissão, mas uma realização pessoal. Além do mais, estes projetos ofereciam bolsas de estudo, no valor de setenta e cinco reais (75,00 R\$), o que era uma ótima soma para suprir os gastos.

Ao longo da graduação, as pesquisas foram, sem dúvida, os lugares que deram vazão à criatividade. O desejo por cursar Educação Especial fez com que me aproximasse da querida Professora Nilza, com quem estudei a teoria das Representações Sociais. Elaboramos projetos financiados pelo PROLICEN (Projeto das Licenciaturas), frequentava a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da Cidade de Santa Maria), lia livros voltados para Educação, ao mesmo tempo em que conduzia o curso de História, sempre com leituras muito específicas, próprias da História, da política, das produções historiográficas.

Foram dois anos de ricas trocas que me conduziram para a pós-graduação, Especialização em História do Brasil, em que recuperei parte da trajetória histórica da APAE - Santa Maria, entre os anos de 1995 – 2002.

Os projetos conduzidos ao longo da graduação fortaleceram-me no momento do estágio curricular, pois, neste período, já tinha o domínio de alguns métodos de pesquisa, da elaboração de materiais diversificados, do olhar cuidadoso e atento aos alunos que se apresentavam com dificuldades de aprendizagem.

A origem, por assim dizer, do interesse em pesquisar a avaliação da aprendizagem surgiu no final de minha graduação em História, quando fui provocado, juntamente com meus colegas, pelo professor da disciplina de *Didática do Ensino de História*, a observar a provável turma em que realizaria o estágio escolar.

Optei por fazer visitas a uma escola pública municipal, situada na periferia oeste da cidade de Santa Maria, em uma turma da sexta série (sétimo ano), com alunos variados, tendo, na sala, as faixas etárias entre doze até dezesseis anos de idade. Junto com as observações, que centrava a maior parte da atenção especificamente na sala de aula e na atuação da professora, sendo os demais ambientes escolares pouco visitados, a proposta era escrever um texto argumentativo sobre um único aspecto dos muitos presentes na ação docente. Até aquele momento, as cadeiras desenvolvidas na Graduação em História não tinham focado, exceto *Psicologia da Educação*, temas que fossem próprios da Educação, como por exemplo, as teorias da Educação, as diferentes correntes de pensamento, as tendências pedagógicas, a didática, a legislação, os componentes curriculares, etc., de modo que a minha maior aproximação devia-se aos projetos desenvolvidos com a Professora Nilza.

Ao longo do curso de licenciatura plena em História, as disciplinas enfocavam os diferentes tempos e espaços da produção historiográfica, com divisões bastantes claras como: História Antiga, Média, Moderna, Contemporânea, seja a nível global, nacional e regional. Temas próprios da Formação Docente, como a própria expressão *formação* ou *docência*, recordo vagamente. Era comum haver questionamentos se realmente estávamos em um curso de licenciatura, quando a bibliografia sugerida em aula, concentrava os estudos apenas na produção histórica, os trabalhos exigidos, poderiam ser sintetizados em apresentar a ideia de determinado Historiador sobre um evento ou conjuntura específica, seus aportes

teóricos, suas críticas a outros historiadores; pesquisar, em arquivos públicos ou outros centros de preservação do patrimônio histórico, as fontes documentais em seu estado original, para, então, estabelecermos uma pesquisa bibliografia e obter como resultado a produção de um artigo; bem como tínhamos aulas fantásticas, com uso de filmes, músicas, rodas de debates, palestrantes convidados; mas que convergiam para a aplicação de instrumentos tradicionais de avaliação de nossa aprendizagem, como a prova, em que se obtinha uma nota com maior valor do que as demais atividades.

Diferente para cada acadêmico, ter alcançado o momento do estágio, para mim, não foi, nem de longe, uma “tortura”. A graduação de História, estruturada em oito semestres, concentrava a realização do estágio supervisionado apenas no oitavo, ou seja, caso o (a) graduando (a) não tivesse participado de projetos de pesquisa que provocassem a sua inserção no ambiente escolar antes do estágio, ele correria o risco de *dar-se conta* de que havia escolhido ser *professor (a)* e não *historiador (a)*!

Dos relatos de colegas da época, recordo-me que, assim como eu, muitos vivenciaram o que Huberman (1995) define como sendo a fase na carreira denominada de *descoberta* ou *entusiasmo inicial*, que recebe com graciosidade e satisfação a incumbência de conduzir uma turma de alunos sobre a nossa regência. Por outro lado, alguns manifestam o oposto, descrevendo-se a fase de *sobrevivência* ou também conhecida como *choque do real*, em que prevalecem as angústias e a elevação das inseguranças na condução dos discentes.

É bem verdade que as fases descritas concentram a atenção em professores que se encontram em seu início de carreira, sendo que o estágio supervisionado é um requisito parcial para a obtenção do título de licenciado e, não propriamente, o exercício da profissão.

No final de minha graduação, escutava, com certa frequência, os colegas comentando sobre suas vivências e descrevendo reações como: boca seca, gaguejo, taquicardia, dores estomacais, calafrios, suores e outras reações que se manifestavam frente os alunos, ou antes, quando do contato com a escola, bem como sentimentos de realização profissional, de alegria por estar alcançando a etapa de conclusão do curso.

Na disciplina de *Didática do Ensino de História*, tivemos uma única indicação bibliografia, o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, sendo que as demais

leituras seriam pesquisadas por nós para compor o artigo sobre o aspecto observado. Além desta, recebemos uma adaptação de um *plano de aula* que é proposto por José Carlos Libâneo (1994), em seu livro intitulado *Didática*. A par desta estruturação, tanto no que concerne ao decorrer da graduação quanto da disciplina de didática, especialmente a apresentação do modelo de plano de aula, que a avaliação da aprendizagem me cativou. Questionamentos que ainda preservo comigo, contribuíram para problematizar o lugar e o significado que a avaliação da aprendizagem ocupava em nosso planejamento docente: *porque o tópico da avaliação era o último item do plano de aula?* A primeira vista, parecia simples e até mesmo fácil alcançar esta resposta. Seria uma questão de ordem, de fechamento, de organização do planejamento que oferecia prioridades ao plano, como iniciando pelo tema, seguindo com os objetivos, a duração, a metodologia, os recursos e, por último, a avaliação?

Avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo. Essa é uma das crenças mais perigosas dentre as disseminadas entre os educadores brasileiros. Infelizmente, parece ser até mesmo um consenso, dado o descaso dos cursos de formação para com o tema e a indiferença com que os escabrosos resultados do sistema educacional brasileiro são encarados, tanto pelos atores escolares quanto pelas autoridades. Avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimentos e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação. (ROMÃO, 2005, p.46-47)

No caso da graduação em História, as semelhanças entre os instrumentos de avaliação da aprendizagem e os níveis de ensino mostravam-se tão próximos (considerando minhas vivências na graduação e no estágio do ensino fundamental), que tal questão me instigou a ponto de elaborar um questionário para meus alunos, no ensino fundamental, nível em que estagiei, onde pretendia verificar como eles percebiam a avaliação e os professores de História.

Na época, tal atividade aproximou-me dos colegas docentes que atuavam na escola, os quais me relatavam que, em determinadas ocasiões, pensavam a avaliação com base em suas *memórias educativas* do tempo em que eram alunos. Outros, por sua vez, destacavam que somente a *prática* me responderia essa inquietude.

Alguns anos se passaram até que pude retornar para a UFSM como professor substituto, no Departamento de Metodologia do Ensino, na disciplina de História. A atuação docente em nível superior provocou-me pensar em minha formação, nos

saberes adquiridos e que estavam sendo reformulados, frente à nova realidade educativa vivenciada. Na instituição, fui gentilmente convidado a participar do *Grupo de Estudos e Pesquisa em Imaginário Social – GEPEIS*, coordenado pela Professora Valeska Fortes de Oliveira, sendo este um dos lugares mais significativos de formação a respeito das conquistas e do enfrentamento direcionado ao meu imaginário docente.

Minha inserção no grupo foi marcada pelas discussões teóricas sobre a vertente antropológica do imaginário social, que apresentou similitude em relação à teoria das Representações Sociais, trabalhadas anteriormente com a Professora Nilza. Tais discussões, no entanto, se pautaram em dois pilares que foram decisivos para o meu crescimento pessoal e profissional: *respeito à singularidade e diversidade de trajetórias formativas*. Estes, aliados aos projetos de inserção na escola, ofereceram-me a possibilidade de rememorar minha própria formação docente e reconhecer-me a partir da escuta/escrita dos demais membros do grupo.

Neste sentido, encarar o tema da avaliação da aprendizagem, ao longo do processo formativo dos (as) professores (as) de História, traz implicitamente os valores que foram sendo construídos não somente ao longo da formação acadêmica, mas, antes disso, quando ainda em situação de escolarização, compartilhamos significações imaginárias instituídas em diferenciados lugares, muitos desconhecidos, e que são responsáveis pelas intenções e os saberes da docência.

2. “ESSE CAMINHO QUE EU MESMO ESCOLHI, É TÃO FÁCIL SEGUIR, POR NÃO TER ONDE IR.”¹²

Encontrar uma postura metodológica de pesquisa, que satisfaça as motivações iniciais pelo tema problematizado, é decorrência de uma árdua elaboração que vai adquirindo os seus contornos em um processo amplo que reúne atos capazes de escrever, descrever, reescrever, narrar, contar, contatar, selecionar, olhar, observar, ponderar, anotar, apresentar, analisar e, diria ainda, percorrer delicadamente, suavemente, fazer escolhas com extremo cuidado, sendo, agora, condensadas em um capítulo que, paradoxalmente, ao findar-se (re)encontra o seu início.

A atenção em mantê-lo levemente afastado da rigidez acadêmica não oferece prejuízo em sua consistência, fundamentação, porque a própria flexibilidade é indicativo das minhas intenções, da conduta adotada em minha condição de pesquisador, em meio a uma complexa tarefa de procedimentos que foram desenvolvidos.

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3)

Quando se almeja, alegremente, contar a quem mais admiramos *Olha o que eu consegui!*, e recíproca é a alegria que nos questiona *como?*, sentimos conforto em dizer *foi assim que realizei!*. Reafirmo, neste espaço da dissertação, a necessidade de apresentar a abordagem metodológica que escolhi para realizar esta pesquisa, as suas variações, as suas muitas modificações, a fim de esclarecer como este estudo constituiu-se, quais referenciais utilizei.

Meu interesse maior, próximo às primeiras manifestações da investigação, não era obrigar-me a percorrer apenas um caminho por mim definido, mas, diferentemente, trilhar os variados sentidos que a pesquisa vinha me proporcionando, seguro de que este percurso pudesse oferecer significados para

¹² Música “Maluco Beleza”, Raul Seixas.

meus objetivos, possibilidades para o meu problema, por vezes, mesmo que seguindo por desvios, sem, com isso, perder o rumo no vasto horizonte a que me propus.

O foco deste segundo capítulo concentra-se na percepção do estudo a partir da abordagem qualitativa e de seu tipo, através do estudo de caso. Exponho a minha concepção de sujeito, seja este entendido como agente sócio-histórico, como também na condição de colaboradores da pesquisa, cuidadosamente preservando os princípios éticos para a sua participação e realização. Defino o uso e o sentido da expressão lugar, necessária na condução da investigação central. Fundamento a seleção dos (as) meus (minhas) colaboradores (as) de pesquisa, descrevendo as sensações primeiras, os contatos iniciais, as recusas à participação, a descrição das escolas e dos instrumentos que utilizei para contatá-los. Apresento e identifico os (as) colaboradores (as), suas características e o modo como serão percebidos nos capítulos a seguir, a partir da análise e da interpretação da escrita de seus diários (auto)biográficos e de suas narrativas orais, coletadas através de entrevistas semi-estruturadas, elaboradas a partir dos autores que trabalham com a História Oral Temática.

2.1 A pesquisa e os seus enfoques: Um ato de reconhecimento

Para dissertar sobre as escolhas de pesquisa, considerando-a como um ato de reconhecimento de minha postura na condição de professor/pesquisador, trago, inicialmente, as contribuições presentes no livro: Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais, (1987), de Augusto Nivaldo Silva Triviños, principalmente pela problematização que o autor realiza nas páginas iniciais da obra, oferecendo ao leitor/pesquisador a contextualização dos conceitos (re)construídos pelas matrizes filosóficas, idealista e materialista, que ativam, em minhas lembranças formativas, os debates oriundos da minha graduação.

Segundo o seu ponto de vista, o pesquisador precisa partir de sua concepção do mundo, para, então, dizer-se assumir esta concepção como uma abordagem de pesquisa, em que a mesma terá de ter relação com as raízes filosóficas que dão origem ao seu pensamento.

O ponto de partida do autor é o entendimento de que a pesquisa em si contribui no espaço e no tempo em que está sendo proposta. O que venho

acrescentar e que, certamente, contribui ativamente para quem propõe a investigação. Contudo, assumir uma postura investigativa vai além da ação de aplicar procedimentos metodológicos. Conhecer a natureza, a essência da elaboração das ideias assumidas, é a viabilidade que se assegura em não se tornar vulnerável em reproduzir atos que não tenham sido escolhidos conscientemente.

O enfoque de pesquisa, a sua concepção teórica, o conhecimento dos contornos, dos limites que as correntes filosóficas apresentam, fica evidente em seu texto ao compartilhar da crença de que não basta dizer-se comprometido com os homens e mulheres em situação de opressão, quando em determinados estudos, empregam-se procedimentos que negam a sua historicidade, a sua visibilidade na condição de agentes de seu saber, por exemplo.

Assim, apresenta-se, nas páginas iniciais de seu estudo, o que o autor define como o “problema fundamental da Filosofia”: “se observarmos o mundo, podemos descobrir que ele está constituído por fenômenos e objetos. E estes são de natureza material ou espiritual.” (1987, p.17), ou seja, constituído por matrizes filosóficas amplas, que se dedicaram a elaborar princípios teóricos capazes de servirem como recursos interpretativos e que carregam, em suas formulações, doutrinas capazes de conduzir, de organizar as diferentes formas de sociedade que a História e suas variadas interpretações nos apresentam:

Isto significa que, diante do problema fundamental da Filosofia, o da ligação entre o *material* e o *espiritual*, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo *Idealismo Filosófico* que considera primário o espírito, a ideia, o pensamento, a consciência. A outra, pelo *Materialismo Filosófico*, que diz o contrário, que é a matéria o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A ideia, a consciência, seria o aspecto secundário. Sendo assim, os idealistas acham que foi a consciência, a ideia, que criou a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado do material. (TRIVIÑOS, 1987, p.18)

A partir desta passagem, encontrei a presença de constantes conflitos que se sucederam para a escolha de minha postura metodológica, ao passo que minha intenção assumida foi a de conhecer as significações imaginárias da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação. Para isso, precisei concentrar-me em qual era o meu foco de atenção, a minha busca, o que me motivava e de qual natureza decorria esse desejo.

Considerarei que as significações, que me propus investigar, resultavam de uma produção mediada pelo trabalho docente, pelas atitudes, pelas ações

pedagógicas, que meus/minhas colaboradores (as) tiveram em suas escolarizações, na condição de alunos, como assim receberam também os (as) seus (as) professores (as) e, posterior, na situação de docentes, atuando pedagogicamente, quando estas ações manifestaram-se em diferentes tempos e lugares, mas tendo em comum o mesmo ponto de partida: o saber docente, a elaboração de suas significações.

Este saber decorreu de uma ou mais atitudes, de uma ou mais forma (s) colocada (s) em ação – formação – de uma ou mais relação (ões) de pessoas, de um ou mais trabalho (s). Deu-se da transformação da matéria para suprir as nossas necessidades podendo a matéria ser identificada como a percepção que o (a) aluno (a) possui de sua imersão nas diferentes esferas da vida, natural e/ou social, entre outras, que pode ser considerada ou desconsiderada pela percepção do (a) professor (a), também sobre sua imersão e de seu aluno, resultando, deste processo de percepções, algumas ações, entre elas, as de aprender e ensinar, que são responsáveis por elaborar significados. O que varia são os modos como essas ações são fundamentadas, que para TRIVIÑOS (1987), são elaboradas dentro dos princípios materialistas ou idealistas e de suas variações, tendências e correntes. Sendo, neste caso, a necessidade representada pelo que posso definir como o anseio que compartilhamos em estabelecer vias de comunicação, de convívio, de organização social baseada em conhecimentos, em cultura, que definirei como Educação, ou como uma relação educativa, que se realiza em diferentes lugares, sendo composta por variados elementos, entre eles, a avaliação. Necessidade, ressalta-se, que foi criada por nós a partir das diversas maneiras de organização de nossas vidas, das escolhas de nossas atitudes.

Sintetizando meu raciocínio, fundamento o parágrafo anterior com a reflexão que Augras (2009, p.227) traz de Castoriadis (1992): “O homem é um ser que procura o sentido. E para satisfazer esta necessidade de sentido, cria o sentido.” Compreendendo que representei a Educação como uma necessidade, seja para modificar ou dar continuidade às estruturas de nossa vida, a matéria que será transformada para suprir essa necessidade, por nós criada, é o sentido, as percepções que temos das relações oriundas desta vida. O entendimento que propomos ao sentido, o seu desvendamento, cria o imaginário que, a partir de sua composição radical, vai instituindo imagens sobre o que está instituído, modifica e

transforma essa matéria que tem por interesse servir/suprir essa necessidade, a exemplo, a Educação.

Ao que se expõe, tenho de considerar que se as significações imaginárias decorrem dessa matéria transformada, ou seja, das ações, das atitudes decorrentes de nossos sentidos, elas são realizadas em um espaço e tempo que chamamos de realidade. Essa realidade é compreendida como uma criação, uma elaboração que resulta de diversas ações e que gera imagens variadas, sentidos diversos que são a base material para sanar as necessidades.

Dos enfoques sugeridos na obra de Triviños (1987), sendo eles a *fenomenologia, o positivismo e o materialismo dialético*; creio que as minhas intenções aproximam-se deste último. Entretanto, como, neste estudo, faço uso da corrente sociológica do imaginário social, sabendo sê-la oriunda de outra vertente de pensamento que, segundo as categorias de Triviños (1987), poderia aproximar-se da fenomenologia, é necessário destacar que a vida e a obra de Cornelis Castoriadis receberam influência marxista, sendo reformulados muitos dos princípios desta ideologia pelo autor, como se apresenta em sua obra *Instituição Imaginária da Sociedade* (1982):

Uma coisa é reconhecer a importância fundamental do ensino de Marx, no que concerne à relação profunda que une a produção e o resto da vida de uma sociedade. Ninguém, depois de Marx, pode pensar a História 'esquecendo' que toda sociedade deve assegurar a produção das condições materiais de sua vida, e que todos os aspectos da vida social estão profundamente ligados a trabalho, ao modo de organização desta produção e à divisão social que lhe corresponde. (CASTORIADIS, 1982, p.30)

Nesta tentativa de estabelecer a minha metodologia, fundamentá-la, entrei em um impasse que deveria ser, quando muito, amenizado. Vincular o materialismo dialético às significações imaginárias precisaria recursos, instrumentos que dessem conta deste entrelaçamento. Aliando a abordagem metodológica aos procedimentos de coletas de dados, encontrei em NÓVOA (1995), sua crítica quanto a esses enfoques (positivismo, fenomenologia e materialismo dialético) estarem desgastados, inadequados frente às novas intenções de pesquisa que, conforme o seu ponto de vista, não ofereciam meios eficazes para as novas questões que vinham surgindo. Neste sentido, o autor propôs o uso do método (auto)biográfico,

em pesquisas que envolvem os variados temas pertencentes ao campo da Educação.

A utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico. [...] Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1995, p.18)

Acredito, assim, que tanto o ganho maior como a contribuição que uma pesquisa possa proporcionar, trata-se o amadurecimento do pesquisador em seu processo de elaboração de saberes, que vai se constituindo ao longo da investigação. Sou eu, como pessoa e profissional, engajado na busca que elaborei conhecer, o primeiro a sentir os efeitos benéficos do estudo, certo que, para minha sedução, meu desejo, busco respostas, busco realizações.

O estabelecimento do uso do materialismo dialético tendo como fio condutor o imaginário social, respalda-se no emprego de instrumentos de pesquisa que acessem, de um lado, esse caráter dinâmico, transformador, envolvido pelas relações de trabalho; e, de outro, pela investigação das significações e destas compreendidas como construtoras de lugares, de posicionamentos; captados pela coleta mediada pela História Oral Temática, o método (auto)biográfico, apropriado ao uso da abordagem qualitativa de pesquisa.

2.2 Pesquisa qualitativa e estudo de caso – Possibilidades e adaptações

Para a aquisição do conceito de pesquisa qualitativa, que faço uso neste trabalho, tomei como referência as autoras Menga Lüdke e Marli E. D. A. André, a partir da leitura de sua obra intitulada *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa* (1986).

Considero que a fundamentação proposta pelas autoras, incluindo o que tratam sobre o tipo de pesquisa descrita como Estudo de Caso, apresenta correspondência com os conceitos e a postura que assumo na condição de professor da disciplina de História.

Em relação a Lüdke e André, Triviños também descreve o seu entendimento sobre a pesquisa qualitativa, e ambos os autores fazem referência aos americanos

Bogdan e Biklen (1982), em relação à pesquisa qualitativa, sendo que estes elaboraram cinco tópicos que caracterizam esta abordagem.

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-13)

Ter conhecimento desta elaboração proposta por Bogdan e Biklen (1982), deixou-me mais confiante para organizar a proposição metodológica da pesquisa, que mesmo oferecendo delineamentos claros e concisos, não colocou *camisa de força* nas minhas iniciativas.

Essa identificação com seus métodos, iniciou-se pela escolha do espaço em que efetivei minha pesquisa, três escolas públicas, situadas no município de Santa Maria. Minha investigação central foi conhecer as imagens sociais que os (a) professores (a) de História tinham da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação de significados, nos processos formativos destes docentes, estando eles em plena atuação, inseridos em uma realidade escolar, que lhes intensificasse as experiências, e procurei, juntamente com eles, a partir de suas narrativas orais e escritas, de suas expressões, gestos, identificar seus saberes na ação cotidiana em suas escolas.

A produção, a organização e a interpretação dos dados adquiriram significados neste espaço de vivência, pois é, nele, que se criaram as intenções, que se manifestaram os saberes, descortinaram-se as obrigações, evidenciaram-se as limitações, valorizaram-se ou pelo menos tentaram valorizar-se as diversidades e estimularem-se as autonomias.

Um estudo desta natureza, que me propus pesquisar, desde os primeiros passos da organização, metaforicamente tratando, eu comparo à profissão da *cozinheira*. Esta, ao preparar o alimento, para o seu consumo ou para o de outros, traz consigo uma *bagagem* de conhecimentos que, a cada novo preparar da receita, lhe proporciona novos sabores. Não se repetem. Mesmo que os alimentos sejam cozidos na mesma panela, a temperatura pode variar ou a qualidade dos ingredientes, da mesma forma, da água para a higienização, como para ferver. Do tempero, do tempo que dispõe para preparar o prato do seu humor em um

determinado dia, do número de pessoas que se servirão deste preparado. E, neste fazer, está presente um processo formativo que vai constituindo-se a cada dia, a ponto de a cozinheira se sentir cozinheira, se identificar cozinheira, se assumir cozinheira. Conhecer e saber definir o que é uma cozinheira e apontar os lugares que foi concebendo esta magnífica profissão.

Mas o ponto que mais me identifico é pelo movimento de, a cada medida, que pode ser lendo em um livro, ou que está guardado em sua memória tátil, separar cuidadosamente as porções de cada ingrediente que, na combinação de sabores – saberes, vai constituindo um novo alimento. Ao colocá-los em um recipiente que, aqui, pode ser uma *panela*, pois na minha receita imaginária, estou preparando uma *sopa*, o movimento da colher para misturar os alimentos é semelhante um espiral. A cada volta do talher, vamos combinando diferentes valores dos distintos ingredientes, até alcançarmos a textura desejada, o *ponto* de cozimento, de fervura, de composição de uma essência sem a qual não podemos viver, mesmo que escassa.

Mas para a cozinheira, o prato servido não é um produto final, acabado. Ao contrário, é um começo, um recomeçar constante que trará novas opiniões, novas sensações, críticas, se for o caso. Não acredito que ela pense: *fiz um único prato, sou cozinheira!* A constituição é um fazer permanente.

Este movimento do espiral, para mim, é uma das maiores contribuições que a pesquisa pode proporcionar estando alicerçada na abordagem qualitativa. Preocupar-se com o processo que leva a empreender a pesquisa, conhecer os diferentes elementos que alcançam resultados, adquire um sabor, uma série de sensações que ultrapassam o registro escrito e que pode variar de pessoa para pessoa, por não considerar cada sujeito pertencente a uma única História. No entanto, valoriza o registro que, aliado ao fato de ser descritivo, capta as minúcias do que observa. Estar aberto ao significado que um ou outro dá a sua vida e desta em coletividade é um ganho considerável em Educação, ainda mais quando, para obtermos estes dados, nos tornamos flexíveis em nossas questões, nas diferentes percepções, cada vez mais sensíveis, cada vez mais humanas.

Para o pesquisador qualitativo, compreendo que sua atenção é direcionada para um foco específico, de seu interesse, logo, carregado com suas visões pessoais para efeito desta seleção, o qual empreenderá esforços para desvendar seus significados, sensível ao alcance de seus olhos, como também atento ao que

não é explicitamente evidenciado, discutindo as imagens que seu sujeito lhe fornecer, analisando, com cuidado, a formação histórico-social destas manifestações.

Seguindo por este caminho, outro ponto a destacar é o uso do tipo de pesquisa denominado por Estudo de Caso. Enfoquei as autoras já referendadas, Lüdke e André (1986), como subsídios para sua fundamentação e caracterização, o que me confortou, num primeiro momento, por auxiliar-me na sistematização da minha investigação.

Entretanto, cabe salientar, como me foi sugerido pelas orientações dos (as) professores (as) que compõem a comissão examinadora, de que o Estudo de Caso teria por ordem uma maior intensificação dos encontros com os (as) colaboradores (as) de pesquisa, em seus espaços de atuação. Assim, optei pela permanência da definição do tipo de estudo, ampliando em mais um (a) colaborador (a), alterando de dois para três o número de sujeitos convidados, a fim de intensificar o contato, mantive o programa de três momentos de encontro com cada colaborador (a), para coleta da História Oral Temática, acrescentando a utilização da escrita de diário (auto)biográfico. Consegui, deste modo, maior aproximação com os (as) colaboradores (as), dentro das suas possibilidades e disponibilidades de tempo. Portanto, três colaboradores (as), que renderam não menos que uma hora de entrevista oral temática, cada um, posteriormente, transcritas, mais a escrita de seus diários.

Foi por meio desta condução, deste planejamento, no qual reconheci, juntamente com os (as) colaboradores (as), as suas singularidades, que compartilhei de seus imaginários, deste contexto de manifestações impressas na História, e que me coloquei a questionar, a provocar ao me sentir provocado, que me instigou a conhecê-los e que, a partir desta compreensão, fiz a escolha do Estudo de Caso:

O estudo de caso é o estudo de um caso [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no decorrer do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17)

Na pesquisa com abordagem qualitativa, tem-se que uma das premissas é: “3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), ou seja, mesmo o caso sendo delimitado, apresentando uma organização prévia, ele tem, como intenção declarada, apresentar os “seus contornos claramente definidos no **decorrer do estudo**.”. Deste princípio, destaco o:

Pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18)

Nos encaminhamentos finais desta pesquisa, que tem como resultado parcial a composição desta dissertação, não é um fim em si, mas um processo de conjugação de saberes que ganhou a forma de texto e que continua provocando as metamorfoses no pesquisador, semelhantes as iniciais, na fase de elaboração do estudo.

A possibilidade de trazer para o cenário problematizante o tema da avaliação da aprendizagem na disciplina de História, de suas imagens e lugares de formação, apresentou as particularidades específicas da disciplina que me propus estudar, mas que pertencem e manifestam suas peculiaridades num campo maior, da Educação, “por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17). A avaliação da aprendizagem é um dos variados elementos constituintes dos saberes docentes, de seu planejamento, da sua profissão como ainda de outros profissionais.

Escolher professores (a) de História atuantes em suas escolas para, voluntariamente, participarem com suas narrativas sobre seus processos formativos, foi outro aspecto sedutor, uma vez que, ao abordar as imagens da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação destes (as) professores (as), em conjunto com as minhas percepções, o estudo caracterizou-se por ter a preocupação com um caso em particular, a avaliação e suas significações, envolto em imaginários do contexto estudado. Mas, da mesma forma, como a investigação da unidade ultrapassa seus contornos, as vivências relatadas e interpretadas à luz da atuação docente aproximaram-se a outros docentes, outras disciplinas, outros contextos, demonstrando “certas semelhanças com outros casos ou situações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

As descritas *características fundamentais* do estudo de caso, propostas por Lüdke e André (1986), que se apresentam a seguir, intencionaram relacionar estes novos elementos que procurei percorrer.

1. Os estudos de caso visam à descoberta. 2. Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'. 3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. 5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20)

Dentre os aspectos presentes na passagem descrita, acredito já ter contemplado os números de um (1) a três (3) ao relacionar com os pressupostos da pesquisa qualitativa que, por sua característica peculiar de conduzir o estudo atento a novas descobertas, preocupado com o contexto e o processo investigativo, que é complexo e, por isso, exige profundidade, definindo com clareza o tema a ser pesquisado, ao longo do processo, utiliza-se de variadas formas de produzir, organizar e analisar as fontes disponíveis na realidade em que é proposta a pesquisa, encontrando também, deste modo, concordância com o quarto aspecto que trata do uso de uma "variedade de fontes de informação.", sendo, aqui, identificada pela coleta da História Oral Temática e da escrita dos diários (auto)biográficos.

Percebo que, quando iniciei este estudo, e mesmo agora, após a sua realização, eu tomei como partida as minhas vivências, até mesmo para usar, na condição de exemplo, porque como veremos nos capítulos adiante, fiz uso da História Oral Temática como constituição da metodologia de pesquisa. Essa interpretação do processo formativo do pesquisador assumiu papel central nestas escolhas, nas minhas intenções, por meio desta análise heurística referente às minhas lembranças, que provocaram, primeiramente, antes mesmo de dedicar-me a analisar a contribuição dos (as) colaboradores (as), modificações em meu modo de conduzir a profissão, no interesse pela pesquisa, na maneira como exerço a docência; sendo instituído por um imaginário perpetuado nas minhas relações com as outras pessoas, vindo a apresentar correspondência na narrativa dos (as) colaboradores (as) e destes entre si.

Essa aproximação no uso de formas capazes de *ordenar* este viver, seja por meio da oralidade ou da escrita dos diários dos (as) colaboradores (as), de tentar alcançar uma racionalidade, que também é profundamente emocional, recebe, nestas tentativas de submissão ao que parecem lógicas, experiências para responder algumas das questões que são por nós destacadas, podendo algumas serem contestadas. São atitudes que demonstram similitudes nos relatos de experiências dos professores (as), em que, por meio destes, se valorizam seus processos formativos, juntamente com as minhas vivências, mas que, nesta pesquisa, a narrativa dos sujeitos encontra-se em situação de prioridade, por focar o estudo nas significações da avaliação da aprendizagem na disciplina de História, em suas condições de docentes.

Esse aspecto contemplaria o item “5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.”, apontado por Lüdke e André (1986, p. 19). A partir do relato de minhas vivências, estabeleço identidade com as experiências pessoais dos (as) colaboradores (as), sendo então definida por *experiência vicária*¹³, que, nos (as) professores (as) escolhidos (as), constam elementos que são próprios da sua formação individual, singulares por assim dizer, mas que ganham também significação coletiva, histórico-social, uma vez que suas recordações são recuperadas por essa memória que foi sendo constituída nos diferentes espaços e tempos de suas vidas. Refira-se que vidas compartilhadas com outras pessoas, muitas das quais foram responsáveis pelas ações empreendidas, como bem se evidencia, no caso da avaliação da aprendizagem, na disciplina de História.

Ao me encontrar inserido no campo de estudo da Educação, como também estão os (as) meus/minhas colaboradores (as), certas experiências relatadas, analisadas a partir de seus processos formativos, oferecem subsídios para que o “leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), uma vez que as vivências narradas podem apresentar

¹³ De acordo com o Mini Aurélio – Dicionário da Língua Portuguesa (2010, p. 782), a expressão “vicária” significa: “*Que faz as vezes de outrem ou de outra coisa*”. Semelhante significado encontra-se em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=vic%u00e1ria>, data: 31/12/2010. “*Vicária: latim vicarius, o que faz as vezes de outro, substituto. 1. Que substitui ou faz as vezes de outrem.*”. A intenção das autoras ao relacionarem a palavra experiência com a expressão vicária, cria o significado de que as vivências relatadas no estudo, sejam do pesquisador ou dos (as) colaboradores (as), conferem entre estes ou ao leitor, associação com as suas experiências pessoais.

semelhanças. Cria-se, deste modo, uma dimensão qualitativa à pesquisa, por não ter como interesse primordial estabelecer relatórios ou gráficos, a fim de comprovar uma regra ou determinação por hipótese, objetivando generalizar o estudo como um todo. Ao oposto disto, pretende-se considerar que a existência de vários aspectos presentes nas atitudes destes (as) colaboradores (as) podem ser assim reconhecidos por outros (as) professores (as), em seus distintos cotidianos.

Nesse sentido, a riqueza do Estudo de Caso encontra-se em estabelecer uma ou mais possibilidades de compreensão de uma determinada realidade, sobre um aspecto singular, particular, característico por estabelecer-se como uma unidade, pertencente a um processo amplo, em que: “A generalização naturalística (Stake, 1983) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

Na mesma linha de percepção, esta proposta de estudo procurou “representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20). Este sexto aspecto que caracteriza o Estudo de Caso encontrou-se em concordância direta com esta pesquisa, que teve como tema a avaliação da aprendizagem na disciplina de História, uma vez que eu escolhi escutar e recuperar a memória de três professores (as) em exercício na docência, buscando identificar as suas imagens sociais e os seus lugares de formação, tendo como princípio gerador desta busca a coerência com a minha compreensão de História, como sendo o nosso próprio viver e também o seu campo de estudo em que se dá a interpretação das relações ocorridas neste vivido, “vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20).

Por último, mas não sem importância, a linguagem e a organização do texto, orientado pelo Estudo de Caso, com base no sétimo aspecto, permitiu-me uma escrita que considerei mais suave, com maior fluidez, que, apesar de seguir a estrutura de citações, foi capaz de relacionar constantemente meus sentidos, minhas experiências a dos autores, encontrando-me presente no texto como em um prazeroso diálogo entre professores (as).

2.3 De que Sujeito e de que Lugar se fala?

Creio que seja oportuno, antes de apresentar os (as) meus/minhas colaboradores (as) da pesquisa e de descrever os passos que segui para escolhê-los e contatá-los, identificar que sujeito e que lugar é este, como os compreendi e busquei conhecê-los.

Partindo da consideração de que esta pesquisa caracterizou-se como um tipo de Estudo de Caso, qualitativo, em que a abordagem (auto)biográfica ofereceu-me não somente encaminhamentos técnicos, mas formativos, acreditei que os *diálogos* sobre os variados elementos que compõem a Educação, discutidos à luz de suas memórias formativas, constituíram, para mim, uma concepção de mundo e de ação neste mundo. Assim, convidei os (as) professores (as), que se dispuseram a colaborar, por meio de entrevistas, a narrarem os seus processos formativos que, além de preencherem um dos requisitos metodológicos, o uso da História Oral Temática e a escrita de diários (auto)biográficos, contemplaram também com a compreensão que tive ao definir os rumos da pesquisa.

O objetivo não foi estabelecer determinismos, nem tão pouco incitar ordens, obrigações ou identificar incorreções. A proposta consistiu em dedicar atenção ao tema da avaliação da aprendizagem na disciplina de História, tendo como ponto de partida as imagens sociais que este elemento foi adquirindo em seus diferentes lugares de nossa formação discente/docente, na disciplina da qual somos licenciados. Voltar-se para as peculiaridades que a disciplina de História apresenta, desde os primeiros contatos que temos com essa “matéria escolar” (GOODSON *apud* BITTENCOURT, 2009), durante a nossa escolarização, bem como com as demais disciplinas, somando vivências na formação inicial, continuada e, claro, na atuação docente.

Organizando a pesquisa proposta e pensando cuidadosamente nos (as) colaboradores (as) que seriam os mediatizadores para que eu pudesse conhecer as representações da avaliação da aprendizagem na disciplina de História, identificando os seus lugares em que foram se formando/adquirindo estas simbologias, obtive, inicialmente, contato com a obra de Maria Cecília de Souza Minayo: *O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde* (2000), que me instigou a desenvolver o estudo tendo, como intenção inicial, entrevistar professores (as) licenciados em História, a partir de uma compreensão que já havia

adquirido na licenciatura e desenvolvimento de pesquisa em História, do *homem enquanto ator social*, fazendo uso do recurso da entrevista semi-estruturada, a partir dos relatos colhidos, tendo, neste material, minha fonte documental para identificar o imaginário que investigo.

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (MINAYO, 2000, p.22)

Neste trecho, encontrei, ao mesmo tempo, conforto, como com Lüdke e André (1986), pela pesquisa qualitativa, pela definição de sujeito, e certa dose de descontentamento, em especial pela expressão “objeto” de pesquisa, aqui denominado pela autora como sujeito, referente à “gente”, pessoa, humano (s) que pertencem ao “grupo social”, à “classe”, que perpetuam “crenças, valores e significados”, sendo que, nesta ótica, a descrição de “objeto” adquire outra conotação. Mesmo na pesquisa historiográfica, ainda se percebe como um termo pode ser utilizado para classificar professores, por exemplo, ou outra (s) pessoa (s) que colaboram com a investigação. Mas objeto leva-me a pensar em coisa, que não tenha vida, que seja acabada, substituível, que tenha um fim em si mesmo e ainda, por ser objeto, exige uso ou desuso. Já a palavra sujeito tem sido constantemente cogitada a pensar, até mesmo no significado que a História adquire. Sujeito serve, pois, para identificar pessoa, não alguém que se sujeita, mas mesmo este, sujeitoado, representa o imaginário e o contexto a que pertence.

O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História. [...] Conceber a História como o resultado de sujeitos históricos implica não atribuir o desenrolar do processo como sendo ação da vontade de instituições, como o estado, os países, a escola etc., ou resultante do jogo de categorias de análise (conceitos), como sistemas, capitalismo, socialismo etc. Perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais, no tempo. (BEZERRA, 2005, p.47)

Foi com base nesse entendimento de sujeito que iniciei a delimitação de quais professores (a) poderiam oferecer-me estas identificações, das quais parti

considerando os estudos desenvolvidos por Huberman (NÓVOA, 1995), que se dedicou a pesquisar os chamados *ciclos de vida profissional*.

Os conceitos alcançados pelo autor são bastante complexos e exigiriam bem mais do que algumas citações suas para adentrar nas compreensões acerca da profissão docente. Não foi meu interesse direto trabalhar este aspecto, mesmo que, para a escolha de meus sujeitos de pesquisa, me fundamentasse em uma de suas compreensões, que podem ser ilustradas pelas “fases” ao longo da “carreira”:

O conceito de ‘carreira’ apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, *permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões*. Depois, é *mais focalizado, mais restrito* que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma *abordagem a um tempo* psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou uma série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMAN, 1995, p.38)

Segundo Huberman, mesmo que haja convicção e distinção de que cada sujeito é singular, as fases, por ele descritas, podem conter elementos que representam estes indivíduos como pertencentes a um imaginário coletivo, apresentando algumas regularidades, onde caminham, em paralelo, os *ciclos de vida humana* com as *fases da vida profissional* dos professores.

Assim sendo, posicionei minha escolha, determinando um tempo mínimo de exercício na licenciatura, como sendo a partir de ou superior aos *sete anos de atuação docente*. Fiz esta delimitação por via do autor que constrói seu argumento partindo do *ciclo de vida dos professores*, onde estabelece a sua compreensão a partir de momentos ou *fases vividas* de forma semelhante na carreira docente, mas adverte:

Isso não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saídas, momentos de arranques, descontinuidades. (HUBERMAN, 1995, p.37-38)

O que veio a contribuir foi a possibilidade de entendimento de que, por meio destas *fases na carreira*, da profissão docente, constituída por tempo de serviço na docência, o (a) professor (a) progressivamente vai avançando na carreira e outros

elementos, que não se apresentavam no início, ganham destaque e adquirem significados.

Ainda que resumidamente, estabeleço uma breve apresentação das três *primeiras fases*, para situar, em continuidade, os (as) meus/minhas colaboradores (as).

De acordo com Huberman, a *primeira fase* da profissão docente recebe a denominação de “entrada na carreira”, sendo então constituída por momentos indissociáveis, ora que se alternam ou que se sobressaem sobre o outro, identificados pelos estágios de “sobrevivência” ou também chamados de “choque do real” e pela “descoberta” ou “entusiasmo inicial”.

No primeiro, há a predominância da percepção por parte do docente das diferenças encontradas na escola com as vivenciadas na graduação, onde se sobressaem, as dificuldades como controle da turma, domínio do conteúdo, falta de recursos, inserção e pertença no grupo de professores da escola, etc. Em contrapartida, a experiência inicial pode ser prazerosa e definida como um momento de realização plena por estar vivenciando a licenciatura e a profissão escolhida, indicando a chamada “descoberta” ou “entusiasmo inicial”.

Geralmente demarcado por um período que se inicia no *primeiro ano* e pode estender-se até o *terceiro ano*, sendo este tempo também organizado por vias institucionais, a fase de “entrada na carreira” ou de “exploração”, recebe as limitações impostas pelos prazos oficiais, como, por exemplo, o estágio probatório, em que o professor somando três anos de exercício na licenciatura, ininterruptos, recebe assim a nomeação oficial, do caso de se tratar de instituições públicas de ensino básico.

Após este período de tempo, de *forma processual*, vão se agregando outros elementos e valores para situar o docente na “fase de estabilização”, que, pode ser constituída entre o *quarto* e *sexto ano* de exercício da licenciatura, tendo como destaque os sentimentos de *segurança*, *emancipação*, ou como define Huberman (1995, p. 40): “estabilizar significa acentuar seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.”. Nesta fase que pode ser dita de “descentração”, os docentes preocupam-se menos com os problemas estruturais da escola, institucionais, indisciplinas dos alunos, para ceder espaço para:

A confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos ('já não me sinto pessoalmente responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma'). (HUBERMAN, 1995, p. 41)

A partir dos *sete anos* de exercício na docência, inicia-se a chamada “fase de diversificação”, a qual contém as características que considerei necessárias para pesquisar as imagens sociais da avaliação da aprendizagem na disciplina de História, bem como dos seus lugares de formação de significados nos processos formativos, por encontrar-se o docente atento a sua profissão pedagógica em específico, tendo anteriormente iniciado a constituição de sua identidade como professor (a) e reconhecendo-se como tal.

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica. [...] Na mesma ordem de ideias, as pessoas, uma vez estabilizadas, estão em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema. Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou 'selvagens') que surgem em várias escolas. (HUBERMAN, 1995, p. 41-42)

Nesta etapa da *carreira*, a partir dos relatos de suas lembranças dos processos formativos, juntamente com a experiência acumulada, nestes seus setes anos ou mais de licenciatura, colaboradores e eu estabelecemos diálogos sobre os elementos constituintes do saber docente. Cabe destacar ainda que os (as) professores (as) convidados (as) encontravam-se atuantes em escolas públicas estaduais, tendo optado por elas ao invés das escolas privadas, em virtude de que, na sua maioria, estas instituições seguem organizações próprias, distintas das mantidas pela administração pública, como por exemplo, o acesso aos recursos didáticos - livros, vídeos, materiais de apoio, etc.

Também cabe ressaltar que escolhi os (a) professores (a) que exerciam a disciplina de História no ensino fundamental, tendo em vista que, o ensino médio visa além da formação do aluno, a sua continuidade nos estudos, sejam eles de cursos técnicos ou universitários “que exigem seleções mais ou menos rigorosas, dependendo do curso e da universidade. [...] os exames vestibulares das grandes

universidades brasileiras ainda são os referenciais para a maioria das escolas e professores.” (BITTENCOURT, 2009, p. 119), nesta linha de raciocínio, estando o (a) professor (a) na *fase da diversificação*, compreendi que, se estivesse atuando no ensino fundamental, teria maior *liberdade* de criação de seus métodos, do que ao contrário disso, ter de seguir orientações pautadas nos exames dos concursos, que exercem influências diversas na instituição, nos próprios alunos e nos pais, como ainda nos currículos organizados a partir dos conteúdos exigidos pelo PEIES (Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior) e/ou vestibular, no caso desta pesquisa, tendo sido dedicada às escolas da cidade de Santa Maria.

Outro aspecto que gostaria de destacar é o porquê do uso da expressão *lugar*, quando procurei conhecer onde se formaram ou se adquiram as imagens da avaliação da aprendizagem na disciplina de História. Tanto a expressão *lugar* como *local*, poderia, de certo modo, ter sido aplicada como problema investigativo desta pesquisa pelas semelhanças de significados. O que vim demarcar, com a definição de lugar, foi fruto deste olhar representativo que o imaginário instituído determinou como o que designaria a palavra local: um espaço geográfico, estritamente físico, muito próximo do que, por vezes, é equivocadamente compreendido como paisagem, sendo esta última definida apenas pelo seu aspecto natural, desconsiderando a existência de relações sociais oriundas desta fração geográfica. Ademais, *local* como sendo designativo de localidade, território, traz consigo, implicitamente, a ideia de poder, de inviolabilidade, mas que também agrega a noção de fronteira, de delimitação, com características *previamente definidas* por ser próprio deste *local*, pertencentes unicamente a este, por seu relevo, seu clima, sua população e economia. Trata-se, pois, de herança do que chamamos de Geografia Física, que resultou em um empobrecimento da disciplina por desconsiderar as demais relações políticas, sociais, culturais, étnicas que caracterizam um *lugar*. Assim como ocorre com a História, existe a preocupação de colocar em discussão os conceitos disciplinares, em que a Geografia eleva-se a necessidade do aluno se localizar e se deslocar em um *espaço*, mas tendo como foco a compreensão deste como sendo o *lugar* onde vive, constituído tanto por aspectos sociais quanto naturais.

Para Bittencourt (2009) tomando como referência Milton Santos, o lugar caracteriza-se por sua dialeticidade que, para o Geógrafo, é decorrente das

“relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica” (p. 171), para o qual:

[...] atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificações, calçamentos –, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se interpõem e se exercem. (SANTOS *apud* BITTENCOURT, 2009, p.171)

O *local* seria próprio de uma *determinação*, enquanto o *lugar* adquire *significados variados* em decorrência das diferentes relações, nele, estabelecidas. Por vezes, o *local* caracteriza-se como o entorno do que ou de quem se estuda, por exemplo, a escola, o aluno, os professores, mas os significados das relações constituídas nestes interiores ganham outras dimensões próprias do tempo a que pertence, sendo a expressão *lugar* mais adequada por situar-se no campo dos sentidos.

Esse cuidado com as palavras escolhidas para designar meus interesses é uma preocupação constante, muito presente pela minha formação em História que, não raro, autores renomados, como Reinhart Koselleck, sugerem pensar o uso das expressões que fazemos e delas como contribuição para nossos estudos, quando tomamos emprestados termos oriundos de outras áreas, por exemplo, a Educação, para identificar processos da História, “termos usados normalmente, parecem muitas vezes ter sempre existido em todos os lugares e em todos os tempos” (BITTENCOURT, 2009, p. 193), como ainda mostrar a transitoriedade e a mutabilidade do significado das palavras ao tempo a que pertencem; semelhante ao que aponta Larrosa (2002, p.21): “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.”.

2.4 “Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, Paulo Freire. (Os sujeitos da pesquisa)

Foi a partir desta compreensão de sujeito (colaborador (a)) e de lugar (es) que a escolha de três professores (as), que estavam exercendo suas atividades em escolas públicas estaduais do município de Santa Maria, RS, foi realizada para que

colaborassem com a pesquisa, a partir da oralidade de seus processos formativos e da escrita de diários (auto)biográficos.

Os diferentes espaços e tempos na escolarização, formação inicial, formação continuada e atuação docente foram capazes de identificar as imagens sociais da avaliação da aprendizagem na disciplina de História e os seus lugares de formação de significados.

Cabe ressaltar, neste subcapítulo, o cuidado com os aspectos éticos da pesquisa que, em todo o momento do processo, foram rigorosamente respeitados, sendo aceito e apoiado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, por acreditar que a pesquisa fosse pertinente aos interesses de produção acadêmica e relevante para as discussões desenvolvidas sobre a Formação de Professores, seus saberes e a importância de seu desenvolvimento profissional, corroborando com a linha de pesquisa a qual pertence.

O projeto de pesquisa, do qual resulta esta dissertação, sofreu apreciação e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, tendo assim respaldo legal e ético na sua forma e realização, sob o número CAAE 0057.0.243.000-10 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética), contando a data de sua aprovação em treze (13) de maio de 2010.

Em todos os momentos deste estudo, as informações originadas na investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico, para esta mesma investigação, preservando-se o anonimato dos indivíduos envolvidos, cujos dados foram acessados somente pelo autor e pela orientadora da pesquisa, estando as informações sob responsabilidade apenas da orientadora e do pesquisador para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

Minha ideia inicial era contatar professores (as) tanto das escolas municipais como estaduais, sendo um/uma professor (a) para cada escola, restringindo a pesquisa a dois colaboradores (as), que deveriam ter, como mencionei anteriormente, no mínimo sete (7) anos de exercício na docência e estarem atuando no ensino fundamental. Quando comecei a busca pelos sujeitos, no início do mês de outubro, deparei-me com uma característica presente na pesquisa qualitativa e no tipo de Estudo de Caso: “3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Considerava que, apesar de estar próximo ao final do semestre letivo nas escolas, conseguiria, com certa facilidade,

colaboradores (as) para a pesquisa, sendo que me preocupava o número de encontros que eu havia programado para as entrevistas, somando três (3) com cada um/uma, e este índice pudesse sobrecarregar este (a) docente em final de ano letivo.

Assim refleti em meu *diário de campo da pesquisa*, datado de 21 de outubro de 2010:

Retomo a escrita deste diário um pouco desiludido, ou melhor, convicto de que a pesquisa qualitativa é uma constante descoberta, visto que o inesperado causa, sim, um desconforto, mas também, não posso negar que a dúvida é estimulante. Não consegui conversar com o Professor Joel¹⁴, pois o mesmo, infelizmente, não pode comparecer na escola esta noite. Amanhã, sexta-feira, 22 de outubro de 2010, irei novamente à escola, por volta das 19 horas, para ter o primeiro contato com o professor, bem como, pela manhã, encontrarei a Professora Juliana¹⁵, o que também me deixa bastante ansioso. É claro que a busca por um sujeito disponível a satisfazer meus desejos por questões e sem possibilidades de desistência ou alteração do programa é, até certo ponto, confortante, mesmo sabendo que esses imprevistos ainda podem acontecer durante as datas marcadas para a realização da entrevista. Por outro lado, posso constatar, com o andamento da pesquisa, a concretude que como estou tratando com pessoas, essa visão determinista não apresenta *garantia estendida*, uma vez que “6. Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20), partindo do pressuposto “pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Por hoje, encerro a escrita do Diário de Campo, que gostaria de registrar, é um ótimo recurso de práxis docente, como arriscaria afirmar, psicológica, espelho das atitudes desenvolvidas no dia. (Diário de Campo da Pesquisa, Décio Oliveira)

Essas dificuldades iniciais e as recusas a participarem da pesquisa, registradas em meu Diário de Pesquisa, ora me causavam lucidez, por estar visualizando os princípios que escolhi para estruturar o estudo, ora me angustiavam, pelas rejeições que recebia referente ao tema escolhido.

Quando escolhia a escola e apresentava-me com interesses em dialogar com professores (as) de História a respeito de uma pesquisa de mestrado que estava desenvolvendo, logo, de início, alguns gestores, questionavam-me se não haveria a possibilidade de uma bolsa de auxílio ou alguma outra espécie de ganho. Respondia que a oferta da pesquisa resultaria em ganho na sua (auto)formação, uma possibilidade alicerçada na pesquisa que envolvia a narrativa oral e escrita. Em

¹⁴ Codinome fictício para preservar a identidade docente.

¹⁵ Codinome fictício para preservar a identidade docente.

contrapartida, mencionavam que a carga horária de seus docentes era muito ampla, não restando tempo para *interesses formativos*, sendo que alguns professores (as) completavam sua renda escolar com rotinas de trabalho em outra profissão.

Em outros momentos, conseguia expor meus objetivos de pesquisa e mesmo a intenção desta, mas quando anunciava que o tema era a avaliação da aprendizagem, alguns sobressaltos surpreendiam nosso diálogo: “queres saber como eu avalio?”. Então, prosseguia a explanação e explicava que o meu interesse era conhecer o imaginário da avaliação da aprendizagem na disciplina de História, a partir de suas recordações, de suas memórias de seu período de escolarização, formação inicial, continuada e também de sua atuação docente, em sentido processual, sem procurar incorreções ou estabelecer ordens. Alguns professores (as) evidenciavam, em suas faces, expressões de desânimo, de contragosto, informando-me que eu poderia deixar o questionário ou que, durante o intervalo do recreio, poderiam me ceder uma entrevista.

Em alguns momentos, eu saía da escola com certa descrença em relação aquele espaço de educação. Em seguida, continuava minha caminhada, rumo a outra escola, ia pensando nas respostas e procurando refletir o que estas carregavam do imaginário da formação docente, da profissão docente e da avaliação da aprendizagem. Ainda compartilhamos de um imaginário social que aposta na formação do professor a partir da graduação, mas que a considera como um fim. Salvos os cursos que estimularam o (a) graduando (a) ao desenvolvimento de pesquisa, as licenciaturas estruturam o curso com as disciplinas específicas de sua formação entre os três primeiros anos da graduação, reservando o estágio escolar para o sétimo ou mesmo o oitavo semestre. Essas raras inserções no ambiente escolar, bem como a falta de cuidado ao estudar os diferentes elementos que compõem os saberes docentes, perpetuam imagens de uma formação concluída ao findar-se a graduação. Essa constatação ficará mais evidente na análise das entrevistas dos (as) colaboradores (as) desta pesquisa.

O ganho formativo proporcionado pela prática da pesquisa decorre de um processo lento e constante que, em sua maioria, não conseguirá ser medido, quantificado. Propor outra compreensão acerca dos saberes docentes resulta da ativação desses *interesses formativos*, como me foi destacado em uma das escolas que não aceitou a pesquisa. Dialogar sobre o que nos preocupa ou mesmo parar para analisar que nossa formação apresenta lacunas, poderia ser o início do

processo para cuidarmos melhor de nossa docência, de seus variados aspectos e de nossas relações humanas.

Quanto ao tema da avaliação da aprendizagem, entre os (as) professores (as) que não aceitaram participar da pesquisa, alguns manifestaram de imediato, que este é um tema muito interessante, polêmico e complexo, mas que infelizmente *eu não encontraria respostas*, sendo que *cada um avaliava conforme suas necessidades e razões*, além de, segundo seus pontos de vistas, *eu estar situado entre um abismo* que existe entre a Universidade e a Escola.

Também quanto à metodologia de pesquisa proposta pela História Oral Temática, muitos professores (as) de História compreenderam se tratar as entrevistas como um simples preencher de questionários, ou que pudessem dar conta de resolver durante os seus *quinze minutos* de recreio escolar! A fim de estimular o contato inicial com os (as) professores (as) a serem convidados (as), elaborei um *convite* (ver apêndice A) a ser entregue ao docente. O referido convite era composto por um texto, que trazia a satisfação de estar convidando este (a) professor (a) e pedindo para que ele (ela) pudesse selecionar, em seus arquivos pessoais, alguns objetos (cadernos, livros, fotos, trabalhos, provas, boletins, recados, desenhos, colagens, bilhetes, roupas, músicas, objetos variados, etc.) que serviriam como dispositivos para acionar dados em suas memórias, a fim de criar um clima de recordações, para facilitar as lembranças sobre seus processos formativos, quando realizaríamos a nossa primeira entrevista. Além disso, contava, neste *convite* um questionário que poderia ser preenchido no ato de nosso primeiro encontro ou posteriormente, onde, além das informações gerais como nome, idade, tempo de atuação docente, entre outras, eu perguntava qual o sentido o (a) professor (a) atribuía a esse convite para ser colaborador (a), bem como, qual sentido inicial atribuía ao tema da pesquisa? O convite, ademais, era composto pelo Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que os três colaboradores (as) devolveram devidamente assinado e preenchido com os números de seus registros gerais.

Em geral, em cada escola que contatei, procurei a Coordenação Pedagógica para me auxiliar com as informações referentes os (as) professores (as) de História, se eles atuavam no ensino fundamental, se possuíam sete (7) ou mais anos de exercício na licenciatura, a sua rotina de trabalho e os horários em que eu pudesse encontrar esse (a) docente na escola. Todo contato inicial que estabeleci foi no

ambiente escolar, priorizando a escola como espaço de encontro, mas aberto a outros espaços, como me foi sugerido por uma das colaboradoras que me ofereceu a sua residência para realizar as entrevistas.

Após a realização da primeira entrevista, que denominei de *segundo encontro*, sendo o *primeiro encontro* aquele em que se fez o contato inicial na escola com a entrega do *convite*. Marquei o *terceiro encontro*, ou seja, a segunda entrevista, sendo que, tanto no fim da primeira como da segunda entrevista, deixei, com cada colaborador (a), um diário (auto)biográfico a ser preenchido pelo (a) professor (a). Comentei com eles que, em alguns casos, as entrevistas ativavam, nos colaboradores, lembranças que se apresentavam após a realização da coleta da narrativa oral, assim sendo, o *diário (auto)biográfico* representava uma medida capaz de registrar essas recordações, ou mesmo, deixá-los mais a vontade sem a presença do entrevistador, como ainda ser um recurso onde poderiam escrever suas interpretações originadas a partir de nosso diálogo. Deixava também a cópia do questionário que havia utilizado naquela entrevista, que havia alcançado antes de iniciar a entrevista oral. A coleta deste *diário (auto)biográfico* foi realizada até três semanas após a segunda entrevista, em virtude de que dois colaboradores, por volta do dia vinte de novembro de 2010, priorizaram os trabalhos escolares que cuidavam da comemoração da consciência negra.

Gostaria de explicar também que, do programa inicial proposto para entrevistar dois/duas professores (as), houve uma modificação, somando-se três colaboradores (as). Nas escolas municipais, os (as) professores (as) de História não foram tão receptivos quanto os (as) professores (as) das escolas estaduais. Como eu contatava, inicialmente, a Coordenadora Pedagógica da escola, frequentemente, havia necessidade de ir mais de uma vez à mesma escola para marcar um primeiro encontro com o (a) professor (a), o que nem sempre resultava na aceitação deste (a) docente. Desse modo, em virtude de uma escola demorar em dar o retorno quanto ao interesse de uma professora pela pesquisa, procurei ir estabelecendo contato com outras duas escolas, a fim de evitar atrasos no andamento da pesquisa, sendo que, após conseguir dois colaboradores, a primeira escola manifestou interesse.

Em consideração as dificuldades de ajuste de horários que a professora apresentava e mesmo assim empenhou-se em ceder-me as entrevistas, ampliei o número de colaboradores, corroborando também com o estudo de caso, que

aprofundou a análise do tema, contando ainda com a inclusão do diário (auto)biográfico.

Outro dado a destacar é o codinome escolhido para manter o anonimato dos (as) professores (as) a serem preservados. A partir de elementos presentes em suas narrativas orais e escritas, fui selecionando aqueles que apresentaram, para mim, momentos de maior sensibilidade na entrevista. Assim, a Professora Rosa recebe este apelido por ter trabalhado, com seus alunos, a música “Rosa de Hiroshima”, de Ney Matogrosso, que, segundo ela, foi escolhida para sensibilizar os alunos quanto às questões ligadas à violência. Sempre justificando que as escolhas de seus recursos pautam-se em artistas de vanguarda, que apresentam vida e obra semelhante as suas ideologias.

O Professor Joel, recebe este codinome a partir de sua narrativa nas entrevistas e da escrita de seu diário (auto)biográfico, onde comenta a respeito das suas primeiras lembranças escolares: “A minha professora da 1ª série do primário, lembro dela com muito carinho, tinha uma verdadeira paixão pela Professora Ilda.” (Professor Joel), juntamente com suas seguidas referências aos “meus queridos pais”. Esse afeto demonstrado nas memórias acionou em minha recordação formativa, na condição de pesquisador, um querido Professor que manifestava, em suas aulas, um sentimento muito forte de amizade e de respeito à família. Assim, em consideração ao querido Professor Joel Abílio Pinto dos Santos, não mais presente entre nós, dedico o seu nome ao Professor que participa como colaborador.

Por fim, a Professora Olga teve seu codinome originado em função da exibição do filme “Olga”, que, segundo ela, apresenta variados elementos para trabalhar a disciplina com os alunos, desde a questão da perseguição aos judeus, o envolvimento do Brasil na Segunda Guerra Mundial, como a própria cinematografia brasileira tem produzido ótimos recursos para se trabalhar a nossa realidade. A luta e a persistência representada pela protagonista foram admiradas pela Professora.

Após essa explanação geral quanto aos rumos que empreendi para contatar os sujeitos de pesquisa, sigo o texto apresentando quem foram os meus/minhas colaboradores (as).

2.4.1 Professora Rosa

Dentre os (as) colaboradores (as) da pesquisa, a Professora Rosa foi a primeira a ser convidada a participar e a última a aceitar o convite. Tanto que quando havia conseguido os dois sujeitos da pesquisa, como constava em meu programa inicial, fui surpreendido com sua aceitação, sendo assim, aumentei para três o número de colaboradores (as).

A Professora Rosa tem cinquenta e um (51) anos de idade, tendo concluído sua graduação de Licenciatura em História em 1994, na Universidade Federal de Santa Maria. Começou atuar como docente no ano de 2003, exercendo seus sete (7) anos de exercício sempre no ensino fundamental, hoje, atuante em duas escolas estaduais, uma urbana e outra rural.

Participante ativa de partidos políticos, cedeu gentilmente a sua residência para a realização das entrevistas. Nosso contato foi intermediado pela Coordenadora Pedagógica de sua Escola, uma instituição administrada pelo poder estadual, localizada em uma região nobre da cidade de Santa Maria, próximo a Rodoviária Municipal. Deixei o *convite* para participar da pesquisa, sendo que, após o período de uma semana, consegui falar, por telefone, com a professora. Sempre muito ocupada, apresentava dificuldade de horários para as entrevistas, que estavam previstas para durar uma média de quarenta e cinco (45) minutos cada. Além das atividades docentes, somavam-se as questões familiares e a sua participação ativa no sindicato e nas formações partidárias que vinha realizando.

A Professora Rosa não possui pós-graduação, mas manifestou orgulho em participar ativamente das formações oferecidas pela Escola através da 8ª (oitava) Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria, elogiando a estrutura e a possibilidade de diálogos da instituição, além das vivências oferecidas pelo sindicato.

A respeito do questionário que constava no *convite*, respondeu não ter participado como colaboradora de outros projetos. Questionada sobre “Qual sentido atribui a esse convite para ser colaborador (a)?”, respondeu da seguinte forma: “Trocar experiências com os pesquisadores no sentido de refletir sobre os problemas da Educação Pública hoje.” (Professora Rosa). A respeito da questão “Qual sentido inicial atribui ao tema da pesquisa?”, semelhante a anterior, fez

questão de se posicionar criticamente a estas perguntas, demonstrando sua intenção com a Educação:

Refletir e problematizar a avaliação. Pensar que a avaliação não deveria ser determinante na relação educador e educando, mas sim a reflexão sobre o mundo e suas contradições na construção do conhecimento crítico em relação ao mesmo. (Professora Rosa)

O curioso que se mostrará, nos próximos capítulos bem como nos demais colaboradores (as), é o compartilhamento de simbologias herdadas da escolarização, formação inicial e continuada, bem como destas que foram as primeiras a serem manifestadas com base na atuação docente. Os posicionamentos críticos, em alguns momentos, cedem espaços para ações mais conservadoras, que se colocam até mesmo como oposição a estas aquisições, mas em determinados tempos do processo formativo, estiveram presentes e foram responsáveis pela construção destes saberes docentes.

2.4.2 Professor Joel

O primeiro Professor a aceitar o convite da pesquisa, apesar das dificuldades de encontro. Não houve contatos intermediários via Coordenação Pedagógica, uma vez que este professor ocupa o cargo de Vice-Diretor da escola pelo turno da noite, atuando como professor nos turnos da manhã e tarde.

O Professor Joel tem cinquenta e cinco (55) anos de idade, tendo se graduado no ano de 1983, no curso de Licenciatura em Estudos Sociais, na Faculdade Imaculada Conceição (FIC, hoje UNIFRA), em 1985, em Geografia, na Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui especialização em “História Contemporânea da América Latina”, cursado na UNIFRA, vindo a completar vinte e quatro (24) anos de atuação docente, possuindo mais de (7) sete anos no ensino fundamental e mais de cinco (5) anos nesta escola estadual. Uma instituição localizada no centro da cidade, sempre envolvida com projetos em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria.

A disponibilidade de participação do Professor foi algo ímpar, sempre muito disposto, marcamos os encontros das entrevistas sempre à noite, na sua sala da vice-direção.

Cabe destacar um aspecto, assim como aconteceu com a Professora Olga, as entrevistas ocorridas no ambiente escolar, estão sujeitas as interrupções e ruídos diversos, assim, em alguns momentos, tive que pausar a gravação para não comprometer o material, bem como propor um intervalo para continuar com as entrevistas naquele momento programado, a fim de sanar, por exemplo, a realização do recreio escolar que provocou a presença de outras pessoas na sala ou dos “agitos” que ocorriam no pátio da escola.

O Professor Joel não tem a licenciatura específica em História, até mesmo devido às características do ano de sua formação inicial e da instituição em que cursou não oferecer a graduação específica em História.

Em relação ao questionário presente no *convite*, o professor informou já ter experiências em participação de projetos na condição de colaborador, assim sendo, a sua resposta referente à questão “Qual sentido atribui a esse convite para ser colaborador (a)?” foi: “Colaborar com as minhas práticas pedagógicas e experiências no exercício do magistério, onde o ideal e o real pedagógicos estão distantes.”. Diferentemente da Professora Rosa, que manifestou criticidade em relação à questão, o Professor Joel sugere “colaborar”, aproximando a questão a uma narração de suas “experiências”.

Quando questionado “Qual sentido inicial atribui ao tema da pesquisa?”, sua resposta assemelhou-se à fala de outros professores que haviam recusado a pesquisa, mas justificado a recusa: “A avaliação da aprendizagem é muito complexa, muitas vezes, os professores cumprem as formas de avaliação de maneira pontual, desvinculando, de fato, o processo ensino-aprendizagem dos alunos.” (Professor Joel).

Mais uma vez, chamo a atenção para o imaginário presente na fala dos sujeitos, tanto no que se refere ao tema, quanto ao próprio ato da pesquisa e ao uso desta como formação que, por vezes, centra-se como que em situação de defesa, de uma necessidade para justificar seus atos.

2.4.3 Professora Olga

A segunda professora, a aceitar o *convite*, teve nosso contato intermediado pela Coordenadora Pedagógica e pela Diretora da Escola. Uma instituição localizada no leste da cidade, em um bairro que abrange as linhas férreas do município e sua

administração. Uma escola estadual de pequeno porte, com grandes dificuldades de organização, mas que vem caminhando para melhorar tanto as relações ali estabelecidas como o uso da estrutura que ainda se encontra em remodelação.

Uma Professora muito interessada ao tema da pesquisa, logo disponibilizou a escola para realizarmos as entrevistas, procurando ajustar seus horários na instituição, a fim de planejar as aulas, incluindo os nossos encontros pela parte da manhã.

A Professora Olga tem quarenta e dois (42) anos de idade, sendo natural de Pelotas, RS. cursou sua graduação de Licenciatura em Estudos Sociais em 1989, na Universidade Federal de Pelotas, tendo realizado, após 10 anos de exercício docente, uma especialização em “História do Brasil”, na mesma instituição. Hoje, com 15 anos de atuação no magistério, atua há um ano em Santa Maria, no ensino fundamental.

A Professora Olga define-se como sendo uma pessoa “muito tímida”, mas que constantemente está aberta a superar suas dificuldades, fato que a motivou, além do interesse pelo tema da avaliação da aprendizagem, a participar como colaboradora. Respondeu já possuir experiências em atuação como colaboradora de projetos, especialmente em Pelotas, bem como trabalhou em sua monografia de especialização com a metodologia da História Oral, sendo partidária da tendência historiográfica da Nova História Cultural, o que também se evidencia pelos trabalhos propostos aos seus alunos.

A respeito da questão “Qual sentido atribui a esse convite para ser colaborador (a)?”, informou ser “Importante para fazer um auto-conhecimento e assim melhorar meu sistema de avaliação, que me angustia muito.”. Apresentando certa aproximação com a Professora Rosa, no que tocava a “trocar experiências”, alcançando o que a Professora Olga define como “auto-conhecimento”, ambas demonstrando posturas abertas ao diálogo formador da pesquisa.

Quanto à questão: “Qual sentido inicial atribui ao tema da pesquisa?”, esta foi mais enfática que os demais em relação à avaliação da aprendizagem: “Um tema muito interessante e que desperta a atenção já que a avaliação é um assunto que sempre causa preocupação no sentido de sermos justos com nossos alunos.”. (Professora Olga).

A exposição destas respostas vai delineando o clima que a dissertação apresenta alicerçada na teoria do imaginário social. São variados elementos que se cruzam e se complementam na narrativa dos colaboradores que, neste primeiro encontro, foi o conato inicial e a apresentação, surgem imagens formadas a partir de suas atuações no campo da educação. Nos capítulos a seguir, volto a destacar essas representações oriundas da atuação docente, mas também trazendo os diferentes espaços e tempos do processo formativo destes (as) docentes.

2.5 História oral temática

A escolha do modo como pude conhecer o imaginário social da avaliação da aprendizagem e seus diferentes lugares de formação de significados nos processos formativos dos (as) professores (as) de História foi mediada pelo recurso da História Oral e escrita de diário (auto)biográfico, a partir de sua organização, produção, coleta e análise de entrevista oral, destacando-se a do gênero História Oral Temática, por ter como foco de atenção um único tema.

Pensar nas diferentes etapas educacionais vivenciadas pelos colaboradores (as), seja na escolarização, formação inicial, continuada e na própria atuação docente, compondo assim o chamado processo formativo, foi um meio de percorrer, juntamente com eles (as), as suas significativas lembranças e como que Elas foram e são responsáveis por suas atitudes hoje, sejam elas pautadas a partir de eventos individuais e/ou mesmo coletivos, uma vez que nosso tempo vivido também é a vida de outras pessoas, sofrendo influências e sendo, de igual maneira influenciados.

Para Halbwachs, cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Nossos deslocamentos alteram esse ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente sob a luz explicativa que convém à ação atual. O que nos parece unidade é múltiplo. (BOSI, 2002, p. 413)

Com esta intenção declarada de uso da História Oral, tomei como referência os autores Paul Thonpson (2002), José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda (2007), a partir dos quais pude definir o gênero de História Oral que priorizei, bem como os passos de trabalho pelo qual me orientei, além das autoras Verena Alberti (2005) e Vavy Pacheco Borges (2005).

A respeito da utilização da escrita de diário (auto)biográfico, fundamentei a metodologia com base em Mary Louise Holly (1995), apesar de usar o recurso do diário como um dispositivo para o (a) colaborador (a) recordar dados e registrá-los após a realização das entrevistas orais, apresentando-se este como um instrumento auxiliar.

A escrita de diários biográficos constitui-se em 'escrita sobre a vida' (*bios* = vida, *graphia* = escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia). Uma das diferenças entre a teorização normal, ou cotidiana, do professor é a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos é que a última demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado. (HOLLY, 1995, p. 101)

O trabalho com História Oral, nesta pesquisa, adquiriu o caráter (auto)formativo, tanto para os colaboradores que recordaram suas passagens, como para o pesquisador, que fez uso de suas memórias interpretadas à luz da formação docente, como pontua Oliveira (2006, p.171), definindo como um processo de "Investigação/Formação/Auto-formação, esta última percebida no trabalho narrativo como dispositivo de produção de subjetividades, reconstruindo/ (res)significando."

O método da História Oral, a partir desta concepção, tornou-se um meio pelo qual pude, além de produzir uma fonte documental, permitir-me assumir uma postura de formação docente, na medida em que ao escutar os (as) professores (as) sobre as suas vivências, em relação as suas formações educacionais, possibilitou-me e aos colaboradores (as) um re-encontro destas memórias educativas, uma vez que foram acessadas como uma *reinterpretação do passado*:

Assim, uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais 'construtivista' da memória do que daquilo que se imagina intuitivamente. (HUBERMAN, 1995, p. 58)

Desse modo, vale a pena ressaltar algumas definições sobre a História Oral, e mais especificamente, sobre a História Oral Temática, a fim de conhecer as limitações do trabalho proposto. Para a pesquisadora brasileira Sônia Maria Freitas, ao prefaciá-lo o livro *A Voz do Passado: História Oral*, de Paul Thompson (2002),

destaca a possibilidade de a História Oral colocar em ação não somente novos procedimentos investigativos, para os diferentes campos do saber que venham a utilizá-la, como fazer com que esses pautem-se por uma visão mais próxima dos múltiplos segmentos de pessoas, e de suas relações estabelecidas entre si, que se diferem da concepção de História, pautada unicamente como o resultado dos grandes fatos realizados por apenas nomes de destaque. Essa construção do saber recupera a ação do indivíduo, consciente de sua integração coletiva, oferecendo tanto à História como também às demais áreas de estudo a capacidade de reconhecer que pode selecionar e determinar para quê e para quem servem as noções de eventos, sujeitos e processos históricos.

A história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Esse tipo de projeto propicia sobretudo fazer da história uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite construir a história a partir das palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário. O método da história oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; enfim, a reinterpretação do passado, pois, segundo Walter Benjamin, qualquer um de nós é uma personagem histórica. (THOMPSON, 2002, p.18-19)

Nesta mesma linha de concepção, Thonpson (2002) reforça que o uso da História Oral, por si só, não significa uma garantia efetiva da realização destas mudanças, o que dependerá é o comportamento e o enfoque que o pesquisador lhe der. Enquanto instrumento de pesquisa, a História Oral pode ser, assim como outro recurso, manipulada. A crença de que seu uso como alternativa ao documento tradicional promova posicionamentos voltados a uma História mais democrática, dependerá, em primeira mão, da própria concepção da pesquisa, da sua contribuição e da devolução para quem permitiu o seu acesso.

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 2002, p.22)

Assim sendo, e isso é importante frisar, ao disponibilizar-se como colaborador (a) para, a partir de sua narrativa oral, ou mesmo escrita, no caso dos diários, compor essa fonte documental, ambos os sujeitos envolvidos no processo, entrevistador e entrevistado, encontram-se em situação de agentes de seu saber, uma vez que quem questiona parte de seus conhecimentos mediados pela investigação, e quem narra reconstrói as suas vivências a partir desta mesma investigação que foca sobre as suas experiências e demais pessoas que juntas vivem a História, e que lhes é devolvida sob a forma de questões.

Assim, a partir da sugestão de Meihy e Holanda (2007, p.13): “Valendo-se de diálogos gravados, as percepções da vida social são registradas de maneira a se constituir em fontes ou documentos que, contudo, devem ser considerados desde a sua origem.”, marcando como o seu início desde a elaboração do projeto de pesquisa, ou como, anteriormente, alertava Thompson (2002), estando ligada ao enfoque empreendido pelo pesquisador. Os seus posicionamentos ideológicos e as suas intenções estarão expostos em seu estudo e na maneira como concebem a História Oral.

No caso desta dissertação e a partir dos autores mencionados, elaborei meu conceito sobre História Oral, por acreditar que, tê-lo definido, contribuiria no momento em que deveria selecionar e convidar os (as) colaboradores (as) para a pesquisa. Apresentada com clareza a opção metodológica, os (as) colaboradores (as) conseguiram perceber até que medida suas lembranças serviram para a realização da proposta de (auto)formação.

Portanto: História Oral foi uma forma capaz de criar condições para se conhecer as diferentes percepções e sentidos que as pessoas atribuíram as coisas e as suas vidas, nas relações entre elas, individual e coletivamente, além de produzir uma fonte documental, mediada pelo recurso da memória, passível de análise tanto no ato da aquisição do material coletado, quanto posterior, em seu estado de arquivamento.

Por ter organizado a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, o andamento foi se delineando ao longo do processo investigativo, mas em torno de um tema previamente definido, a avaliação da aprendizagem. Dessa forma, a escolha pela História Oral Temática apresentou melhor concordância com os meus objetivos do estudo, bem como com os (as) colaboradores (as) que se

dispuseram a participar com as suas recordações sobre os seus processos formativos.

Conforme Meihy e Holanda (2007, p. 30-31), existem certos “passos do processo de História oral” que me guiaram ao longo do trabalho, totalizando seis (6) etapas que se apresentam em sequência: “O momento da elaboração do projeto. [...] O instante da gravação. [...] Confeção do documento escrito. [...] Análise propriamente dita. [...] De arquivamento. [...] A devolução social.” A par das demais etapas que foram anteriormente descritas, “O instante da gravação” ficou dividido em dois momentos de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e posteriormente transcritas, recebendo autorização de uso pelos (as) colaboradores (as). O foco do primeiro encontro contava com um roteiro composto por cinco perguntas que questionavam as significações e os lugares da avaliação em suas lembranças na fase da escolarização, formação inicial e continuada, e o segundo encontro, por sua vez, que contava também com um roteiro de cinco perguntas, priorizou o tema a partir da atuação dos (as) colaboradores (as) nas suas docências.

Em geral, a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de situações conflitantes, polêmicas, contraditórias. A exteriorização do tema, sempre dado *a priori*, organiza a entrevista que deve se render ao alvo proposto. Então, o grau de atuação do entrevistador como o condutor dos trabalhos fica muito mais explícito e é orientado pelos recursos dados pela sequência de perguntas que devem levar ao esclarecimento do tema. Assim, seria equivocado considerar o colaborador um simples informante ou ator social ou mesmo objeto de pesquisa no sentido superado dos termos. [...] O entrevistador, no caso da história oral temática, deve ser preparado antes com instruções sobre o assunto abordado. Quanto mais informações se têm previamente, mais interessantes e profundas podem ser suas questões. Conhecer as versões opostas, os detalhes menos revelados e até imaginar situações que mereçam ser questionadas é parte da preparação de roteiros investigativos. A escolha dos colaboradores nesse ramo de história oral é fundamental, pois o caráter testemunhal exige a qualificação de quem se entrevista. (MEIHY; HOLANDA, 2007, p.38-39)

Ainda sobre o uso da História Oral como fonte de estudo é relevante comentar que tanto a narrativa oral, como também, posteriormente, apresentada na forma de texto, após a transcrição, estes documentos merecem serem assim analisados, confrontados com as outras narrativas, pois não contêm a ideia de “verdade absoluta”. A respeito disso, Alberti (2005, p.170) coloca em evidência este cuidado: “Uma das principais vantagens da História oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado.”, o que não é difícil de deixar-se

seduzir pelo depoimento oral, uma vez que o (a) colaborador (a) responde através de uma série de questões indagadas pelo roteiro do pesquisador, que espera por suas respostas, mas precisa diferenciar estas do resultado da análise que fará com esse material, visto que “Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas, pois é preciso ter claro que a entrevista não é um ‘retrato’ do passado.” (ALBERTI, 2005, p.170) .

Além do mais, o que cativa, neste tipo de investigação, é justamente o fato da *descoberta*, do *inesperado*, e, neste caso em especial, na identificação das imagens sociais que se perpetuam tanto nas atitudes individuais quanto nas grupais, no coletivo, na pluralidade das relações que ocorrem na Educação, definindo significações a serem adquiridas pelo saber docente, em seus mais variados lugares. Esse agir constante que, por certos momentos, reproduzimos como se fosse *natural*, espontâneo, livre de interesses, vai adquirindo outra tonacidade a partir da narrativa oral, porque no reconhecimento da vivência do outro, do que este seleciona como importante e como capaz de identificá-lo, vamos também compondo a nossa própria experiência, percebendo que o que definimos como vida, como relações, valores, crenças, produz-se a partir de uma variedade de sentidos e símbolos, muitos destes, despercebidos no cotidiano:

Ao mesmo tempo, o trabalho com História oral, pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação. A memória é essencial a um grupo porque está atrelada à construção de sua identidade. Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência – isto é, de identidade. (ALBERTI, 2005, p.167)

Entendimento semelhante pode ser encontrado em Borges (2005, p.216) que, ao escrever um artigo intitulado: “Grandezas e Misérias da Biografia”, fez apontamentos para as possibilidades de olhar para uma História rica em multiplicidade de significados, mas que também destaca pontos que merecem atenções constantes: “Todos nós historiadores construímos representações sobre o passado: toda história é uma construção, resultante de quem escreve, do seu tempo e espaço, marcado por instituições e grupos.”. Seu argumento concentra-se no uso da biografia como forma de se contrapor a uma produção historiográfica que, por longo tempo, desconsiderou o caráter interpretativo e, mais que isso, a questão subjetiva implícita no pesquisador, uma vez que sua postura, pessoal e profissional,

influencia diretamente na leitura e na escrita que faz do tema estudado. Mesmo em caráter particular, as memórias individuais conectam-se sobre aspectos vividos em uma sociedade, adquirindo contornos plurais na vida dos (as) colaboradores (as), as quais, ao passarem pelo crivo analítico do pesquisador, como no meu caso, também ganharam novos entendimentos, explicitando as significações e os lugares investigados.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VOZ E NA ESCRITA DOS (AS) COLABORADORES (AS): (AUTO)BIOGRAFIA E FORMAÇÃO

A tônica deste terceiro capítulo é apresentar as relações existentes entre a (auto)biografia e a formação docente, tendo como pano de fundo um pequeno esboço da produção a respeito da avaliação da aprendizagem, temática que gera tantas ambiguidades quanto são as suas propostas oferecidas pelos autores que se dedicam a estudá-la, bem como adentrar na problemática da pesquisa, a respeito dos significados que lhe são atribuídos e de quais os lugares em que se constituíram no processo formativo, visualizados mais adiante nos relatos orais e escritos dos (as) colaboradores (as) da pesquisa.

No âmbito educacional, uma importância ímpar é dada ao ato de avaliar, mas pelo fato de essa palavra ser vulgarmente utilizada tanto nas diferentes situações sociais quanto no cotidiano escolar, nem sempre se observam os sentidos que ela pode assumir. É comum tratar da avaliação como se ela tivesse o mesmo sentido para todos os envolvidos. Na verdade, para cada pessoa que integra o processo de avaliação este ganha sentidos diferentes. (CATANI; GALLEGU, 2009, p.11)

A avaliação da aprendizagem, vista sob diferentes perspectivas, serve para ilustrar o caminho inverso que esta pesquisa dedicou-se. Diferentemente de propor este ou aquele modelo, nesta ou naquela situação, ou de indicar ao professor que abandone por completo as suas convicções e os seus instrumentos, ou mesmo forçá-lo a ter uma leitura negativa ao que lhe é exposto, permanecendo, desse modo, convicto de seus métodos, por não concordar com as propostas oferecidas, este estudo visa a que o professor venha inovar e qualificar-se a partir destas vivências, da própria percepção que tem sobre a avaliação e que passa a conhecê-las quando é provocado a discorrer sobre o seu percurso formativo: “Assim, sem abandonar as técnicas tradicionais, antes as aperfeiçoando, importa experimentar novas formas capazes de levar a um maior empenho de cada um na sua própria formação.” (NÓVOA; FINGER, 2010, p.15). Por esta iniciativa, pode assumir que exerce determinadas atitudes e que, por meio delas, é capaz de alterá-las ao tomar como reflexão, por exemplo, qual o sentimento, a sensação que esses instrumentos de avaliação causavam-lhe à época de escolarização, podendo mesmo, alguns

destes, estarem sendo reproduzidos, hoje, em suas ações educativas em sala de aula.

A prática da escrita de si é aqui apresentada como uma nova epistemologia da formação, ela se adéqua melhor à ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente. [...] O Método (auto)biográfico e a Formação, vem, mais uma vez, ao encontro das inquietações com a formação ao longo da vida, hoje ainda mais exarcebadas pelas mutações sociais, que exigem do adulto que se auto(trans)forma, mais do que nunca, a capacidade de tomar entre suas mãos a própria vida e empreender a conquista da consciência história de sua formação. (PASSEGI; SOUZA, 2010, p.11-12)

Mediado por este recurso, o da memória, o dispositivo de investigação e formação/ auto(trans)formação da (auto)biografia, oral e escrita, foi a medida que encontrei para compreender que qualquer mudança acontece quando o ser que muda toma esse ato de alteração como estratégia para os problemas que lhe são colocados no seu cotidiano. Mas, para haver, a mudança é preciso, primeiramente, reconhecer o que permanece, o que lhe oferece a segurança necessária para este agir e, a partir desta ação, consciente, alterar e desejar alcançar a mudança.

Estou falando dos significados que o docente atribui a sua formação, aos elementos que a compõem, ao seu processo e aos lugares que foi se (auto)formando a respeito, no caso desta pesquisa, da avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, dialogar com os (as) colaboradores (as) sobre os seus processos formativos, investigando com eles (as) as suas atribuições de significados, foi uma forma capaz de, inicialmente, em termos individuais, propor ao docente a compreensão de que a sua formação, inicial e contínua, não está restrita unicamente à aquisição de determinados saberes, muitos destes de origem acadêmica ou de produções e pesquisas que lhes são oferecidas quando já se encontram atuantes na docência.

Em um segundo momento, em sentido plural, ter conhecimento destas narrativas, desta condução da ação docente mediada pela oralidade, de escutar e ser escutado, sobre as nossas passagens, alcança o que os autores que fundamentam este estudo definem como auto(trans)formação. Uma condição perceptível, em primeiro plano, no pesquisador que, aqui, disserta, reafirmando que a pesquisa é, sim, um lugar de formação e contribui para alcançar mudanças.

Vou me valer de um rápido exemplo para ilustrar a importância da pesquisa. Digamos que eu tenha uma prática de avaliação da aprendizagem centrada na obtenção de notas, valores, classificações que indicam aos alunos os conceitos como certo ou errado, aprovado ou reprovado. E que, para o meu entendimento, frente à *indisciplina* e ao *desinteresse* da turma e seu *número excessivo de alunos*, o instrumento de prova é um recurso que utilizo para contê-los e ativar os seus interesses por estudarem. Tenho uma concepção de educação baseada em princípios conservadores, tradicionais, liberais por assim dizer, em que aposto na transmissão de determinado conteúdo e, para tanto, valho-me de formas avaliativas que possam demonstrar de maneira quantitativa os níveis de retenção. Os esforços para alcançar êxito encontram-se nas mãos dos alunos, na competitividade incentivada por minha prática. A partir deste panorama, algumas questões cabem ser pronunciadas: adiantaria apresentar-me a produção de autores que, em seus estudos, contrariassem as minhas práticas e me oferecessem uma proposta de avaliação emancipatória, dialógica e diagnóstica? Surtiria efeito? Estaria motivando-me a compreender em quais os lugares a avaliação da aprendizagem manifestou-se e quais significados alcançaram ao longo da minha formação? Ao alterar o uso de um recurso por outro, automaticamente, eu seria capaz de renovar, elaborar uma nova concepção de ensino-aprendizagem? Afinal de contas, não estariam intensificando a representação do *erro* ao evidenciar que minha prática não se adequaria ao que propunham como sendo o *certo*?

Portanto, falar de si para si é uma forma de adquirir compreensão a partir das próprias vivências e identificar lugares variados da formação. Como menciona Warschauer prefaciando Josso (2004, p.9): “Ressignificar suas próprias experiências escolares pode ajudar os professores nessa mudança e “transformar a vida sócio-culturalmente programada numa obra inédita a construir”.

Frente a esta pesquisa e tomando como condução o título deste terceiro capítulo, (auto)biografia e formação foram os condutores desta escrita, sendo necessário, então, apresentar alguns de seus conceitos, a partir dos autores escolhidos e que oferecem as fundamentações utilizadas.

Os estudiosos do tema da formação docente possuem uma característica muito peculiar em relação aos seus estudos, uma vez que, também sendo a intenção desta dissertação, busquei autores que tomaram a (auto)biografia como pilar para as suas investigações, seja a nível metodológico e/ou teórico, na

formulação de saberes docentes. É preciso salientar que a concepção destes autores entrecruzam-se com as suas práticas de pesquisa que, num processo amplo, englobam sentidos que se complementam e, assim, adquirem entendimento. São expressões colocadas constantemente em uso, e que não se sustentam sozinhas. Um exemplo é a proposta de formação e (auto)formação que se complementam mediante uma raiz comum, ou seja, a consciência de que são inacabadas.

Os autores que concentrei a atenção em relação ao tema da formação docente foram: Marie-Christine Josso (2004, 2010), Pierre Dominicé (2010), Valeska Fortes de Oliveira (2000, 2006), entre outros que são citados, a fim de intensificar os diálogos.

No prefácio da obra *Experiência de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso (2004), a pesquisadora Cecília Warschauer inicia a árdua função de destacar alguns dos variados conceitos produzidos pela autora, entre eles, a autoformação:

Um empenhamento pessoal, afetivo, com uma ligação entre os saberes e a vida, entre a vida cotidiana e os problemas internacionais, com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos nos livros, independentemente daqueles selecionados pelos professores. (JOSSO, 2004, p.8)

A estudiosa chama a atenção para a tese de doutorado de Marie-Christine Josso (1991), *Caminhar para si*, onde trata de sua história de vida como uma metodologia de pesquisa-formação, apresentando sua compreensão sobre “o que é a formação e sobre o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam as nossas identidades e a nossa subjetividade.” (JOSSO, 2004, p. 37).

A autora desenvolveu pesquisas com formação de adultos juntamente com Pierre Dominicé e Matthias Finger. Nesta nova elaboração, empregaram uma abordagem da formação centrada no *sujeito aprendente* a partir do recurso da História de Vida. Compondo um grupo de adultos participantes, em um contexto universitário, o curso tomava como diretriz a resolução de três questionamentos: “Que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? e Como aprende o sujeito?” (JOSSO, 2010, p.61). Essas interrogações conduziram a sua pesquisa e a dos autores antes citados, definida, como salienta Pierre Dominicé (2010, p.84), por “biografia educativa” onde: “propusemos uma elaboração oral, e

depois escrita, de um relato de vida que descrevesse a dinâmica do processo educativo. De certa forma, trata-se de uma autointerpretação do próprio trajeto de formação.”. Por meio da empregabilidade deste dispositivo, Dominicé (2010, p.87) conceitualiza formação “sendo aqui entendida no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida.”, de modo que a maneira como se pode tomar conhecimento, seja em nível pessoal ou coletivo, é através da biografia. Dessa forma, consegue-se acessar informações que “resultam de uma tomada de consciência” onde a “história de vida se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos” (DOMINICÉ, 2010, p.88,89), ou seja, “Los dispositivos de formación no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar el desarrollo personal.” (SOUTO, 1999, p.94).

A respeito desta *tomada de consciência*, como sendo o ganho formativo da ação empreendida através da biografia, Josso (2010, p.63) justifica o seu uso:

Assim, utilizando a reflexão sobre o seu processo de formação, pretendemos pôr em evidencia o que eles fizeram do que os outros quiserem que eles fossem – para retomar o discurso de Sartre. Ou seja, trabalhamos com eles para pormos em evidencia o fato de que eles são os sujeitos mais ou menos ativos ou passivos da sua formação e de que podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes.

Conceitualizado, no primeiro capítulo desta dissertação, o termo *dispositivo* empregado por Marta Souto (1999), aplica-se a esta situação e da investigação que aqui empreendi. A (auto)biografia pensada como pressuposto/dispositivo de investigação alcança a condição de formação quando adota a característica de se tornar uma provocação como medida para trazer a tona às recordações formativas:

Es decir, es un provocador de transformaciones. Tiene una fuerte tendencia a salirse de las estructuras instituidas, para poder generar transformaciones y cosas nuevas. [...] Provocador de conocimiento. Pero el conocimiento no sólo como proceso cognitivo sino también como vínculo emocional. Ambas vertientes deben estar contempladas. El conocimiento es una relación de un sujeto con un objeto que se presta, se dispone a ser conocido. Dicha relación obedece a un triple causa, por un lado lógica, en tanto relación de intelecto, epistémica; por otro emocional, en tanto deseo de conocer (pulsión de investigar, deseo epistemofílico, curiosidad); por otro social, en tanto relación con el saber cultural y socialmente construido y transmitido. (SOUTO, 1999, p.107)

A par da semelhança deste conceito de dispositivo, que pode ser o gerador de um processo de (auto)formação, Josso (2004) empreende a análise das narrativas orais e escritas, a partir das “recordações-referências”, que, nesta dissertação, ganharão ênfase quando, a seguir, iniciar-se a análise da narrativa oral e escrita dos (as) colaboradores (as) da pesquisa. Para a autora:

A situação de construção da narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. (JOSSO, 2004, p.39)

Este conceito é fundamental para alcançar a compreensão necessária ao que venho utilizar como “*experiência*”. Quando tomo como exemplo as narrativas, sejam elas orais e escritas, dos (as) colaboradores (as), opto pelo termo “vivência (s)”, propriamente para estabelecer esta diferenciação. Isso porque, como argumenta a autora:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração em uma história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade, ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2004, p.40)

Para tanto, ambos os processos, formação e (auto)formação, requerem para o seu alcance que se faça uso do conceito de *experiência*, distinto de vivência, ou seja, relato sequencial ou não dos eventos de uma vida que, ao invés de indicarem uma transformação, uma *tomada de consciência*, dizem respeito mais estritamente ao vivido e menos ao conhecimento que se adquire deste vivido. Assim estabelece Josso (2004, p.48): “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou.”

Por esta mesma linha de pensamento, apresento Jorge Larrosa Bondía, segundo ele, é importante diferenciar a expressão “experiência” do seu sentido usual no senso comum, como transferência de vivências, de passagens, de um para outrem, para assumir-se como um recurso de reflexão sobre as atitudes que se exerce, que sofremos e que agimos e também as intenções que esta lembrança pode proporcionar.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p.27)

Frente a esta finalidade, desenvolvi a pesquisa tomando como recurso a (auto)biografia para que a tomada das narrativas, orais e escritas, partissem destas vivências relatadas e se posicionassem a este plano das recordações-referências como condição necessária para conhecer os significados atribuídos à avaliação da aprendizagem e ainda identificar os lugares de formação de significados, nos processos de formação dos (as) professores (as) de História.

Além dos projetos anteriormente mencionados, os quais resultaram em conceitos que, aqui, faço uso, é preciso também salientar exemplos próximos a esta pesquisa e que obtiveram êxito nestas propostas, sendo, neste caso, priorizados os desenvolvidos pelo GEPEIS. A prática do Grupo dá ênfase à investigação-formação-autoformação através do dispositivo das Histórias de Vida ou, como no meu caso particular, da História Oral Temática. Assim argumenta a Coordenadora do Grupo em relação a um dos muitos trabalhos desenvolvidos:

Essa construção de si próprio é um processo de formação, ou melhor, de autoformação. A instalação de dispositivos que possibilitam a lembrança e a reflexão sobre os acontecimentos que produziram ‘marcas’, que inscreveram registros, acaba dando passagem a outras criações. O sujeito, de posse do seu material ‘existencial’, tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dele. Esse processo deve permitir ao ‘grupo sujeito’ construir seus referenciais. (OLIVEIRA, 2000, p.16)

Nesse sentido, a busca por conhecer as percepções que os (as) professores (as) destacaram ao longo da sua formação, do seu processo, desta possibilidade de se recordarem de variadas situações que lhes eram significativas, foram sendo recriadas e reinterpretadas à luz das questões presentes nos roteiros das entrevistas e que alcançaram a condição de (auto)formadoras na medida em que provocaram revisitar o passado e questionaram o porquê atingiram determinadas significações, evidenciando se estas foram alteradas ou se ainda encontram-se presentes, especialmente em suas ações pedagógicas.

3.1. Avaliação e avaliação da aprendizagem: Alguns conceitos referenciais

Neste espaço, ainda que sucintamente, quero balizar alguns dos conceitos atribuídos à avaliação e à avaliação da aprendizagem que servem como referência para esta dissertação, e, em seguida, adentrar na narrativa oral e escrita dos (as) colaboradores (as) da pesquisa que, por sua vez, também traz significados variados, dos quais, muitos deles, mesclam-se com os, agora, expostos.

O elemento avaliação sempre esteve presente entre minhas preocupações, seja em nível pessoal ou profissional, intensificando a busca por seus sentidos quando na atuação docente. Desde as suas primeiras manifestações, seja em minha escolarização e mesmo hoje, neste processo de auto(trans)formação, o que salta, à primeira vista, é a sua representação muito próxima a de um *juízo*.

A palavra avaliação, em seu sentido mais amplo, é designativa do termo latim *valere*, que significa “ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno.” (DIAS SOBRINHO, 2006, p.461). Direcionado o seu uso no campo da Educação, corriqueiramente relacionada à “prova”, ou seja, um dos muitos e variados instrumentos (Auto-Avaliação; Prova Teórica, Prova Prática, Prova Dissertativa, Prova Oral; Relatório; Seminário; Trabalhos; Vestibular) que se pode avaliar, seu significado torna-se mais complexo e profundo como “a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo.” (DIAS SOBRINHO, 2006, p.461).

Para as autoras Catani e Gallego (2009), a avaliação adquire diferentes significados quando forem estabelecidas divisões entre práticas sociais e escolares. A institucionalização do termo encarrega-se de “julgar e avaliar os alunos”, que por

sua vez, “funcionam como sistemas de classificação” (CATANI; GALLEGO, 2009, p.20).

Embora o ato de avaliar consista em numa ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana sendo, assim, natural, instintiva e assistemática, pouco se reflete sobre o sentido desta palavra. Avaliar essencialmente significa atribuir valor a, emitir juízos de valor (Machado, 2000). Desde muito cedo as crianças desenvolvem capacidades de avaliação ao compararem objetos, pessoas e situações e ao estabelecerem suas referências, com base nas finalidades que percebem e valorizam. Aprenderão, no decorrer de seus contatos sociais, a identificar qualidades e a associá-las a maneiras de classificar as pessoas, aprenderão na prática, justamente práticas de avaliar. Quase sempre esse tipo básico de aprendizado social, sabemos todos, garante às pessoas formas de se reconhecerem, reconhecerem os outros e se orientarem nas relações sociais. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.19)

Já para Vasconcellos (2001, p. 31) “a avaliação escolar não é só avaliação! De instrumento de análise do processo educacional, a avaliação tornou-se instrumento de dominação, de controle.” Problemática que se explicita, em certa medida, na narrativa dos (as) colaboradores (as). Alguns deles reproduzindo, outros instituindo novas formas.

De acordo com Hoffmann (2004), ao se propor uma reflexão sobre a avaliação escolar, aos poucos vão aparecendo representações que foram sendo constituídas nestes espaços variados da educação que, por vezes, acentuam-se em termos de controle, quando relacionadas à educação formal.

Há muitos anos investigo o significado da avaliação entre os educandos e educadores de todo o Brasil. A configuração do mito é clara e consistente. Quando representam a avaliação através de imagens, surgem carrascos, labirintos, relâmpagos e trovoadas. Entretanto, os fantasmas da avaliação são muito menos representativos do processo como um todo do que de elementos constituintes desse processo: provas, notas, registros de aprovação/reprovação. (HOFFMANN, 2004, p.19)

A fim de estabelecer uma rápida retrospectiva a respeito da avaliação, tomo por referência a Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Volume 2 (2006), com base nos estudos de Dias Sobrinho (2002), que oferece resumidamente o contexto histórico da avaliação.

O conceito de avaliação é plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências. Faz parte de um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de **distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais**. Necessita

de uma **pluralidade de enfoques** e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder ela própria se exercitar concretamente de modo fundamentado, de diferentes modos e com distintos modelos, em **seu funcionamento sócio-histórico**. Definições de avaliação vêm evoluindo no processo sócio-histórico de sua concretização. Em sua primeira geração, ao início do século vinte, foi compreendida como medida, de resultados; em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos; a terceira geração, desde os anos 1960, entende a **avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa**; a quarta geração conceitua a avaliação como uma **construção da realidade, uma atribuição de sentidos** influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes. (DIAS SOBRINHO, 2006, p.461).

Destaquei algumas expressões em negrito a fim de frisar e até mesmo justificar meus posicionamentos. Chamo a atenção para os “distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais”, uma vez que estes espaços devem ser explorados como reprodutores/reformuladores/criadores de significados, o que venho a questionar sobre os lugares que se formam ou se adquirem tais significados, presente nas narrativas orais e escritas dos (as) colaboradores (as), como tenho presenciado nos cursos de Formação Docente em que atuo. O autor reforça a necessidade da “pluralidade de enfoques”, sendo em nível escolar ou da própria relação que se cria nos processos de ensino, ressaltando que esta identificação se faça a partir do “funcionamento sócio-histórico”, podendo ser estendida tal compreensão tanto para a singularidade da fala do colaborador como de sua pluralidade, a exemplo dos diversos espaços vivenciados, seja na academia ou na escola.

Pelos olhares de Catani e Gallego (2009), de fato, a avaliação teria sofrido esse redimensionamento em fins do século XX. Segundo as autoras, a avaliação da aprendizagem centrada nas práticas classificatórias estaria aos poucos cedendo espaço para o que definem como “avaliação formativa”.

Na situação escolar, o ato de avaliar está comumente identificado ao de dar ou receber notas, fazer provas, exames ou passar de ano. Essa perspectiva de avaliação ligada a provas e exames tem sofrido inúmeras críticas desde meados dos anos de 70 e 80 do século XX, mas só na década de 1990 nota-se uma mobilização mais ampla por parte dos educadores em decorrência, especialmente, das disposições legais que tentam romper com alguns paradigmas presentes há anos na cultura escolar. Procura-se instaurar um processo de *avaliação formativa*, isto é, uma avaliação comprometida com a aprendizagem dos alunos, que visa à formação e não à classificação, amplamente defendida por especialistas da área. Hoje, recomenda-se que tudo na escola seja avaliado de modo contínuo e formal, ou seja, previsto como atividade programada com a utilização de

instrumentos elaborados para este fim, já que, como será mostrado, informalmente todos avaliam e são avaliados o tempo todo. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.10-11)

Considerando as décadas que se encontram as *gerações de avaliação*, sendo a terceira iniciada por volta dos anos de 1960, ao passo que a quarta geração teria, segundo a lógica de duas décadas para cada uma destas, iniciado por volta de 1980, ou seja, demarcando as duas últimas, o contexto histórico de formação dos sujeitos que selecionei, bem como da minha. Por terem no mínimo sete anos de exercício no magistério, eles apresentam suas memórias, assim como eu, constituídas neste compartilhar de tempo histórico, do qual somos herdeiros das duas últimas gerações que, conforme as estudiosas, sofreram um amplo processo dialético. De um lado, considerando a avaliação como “juízo ou apreciação de mérito ou valor”, para, então, substituir esta imagem por outra que seja capaz de estabelecer uma “atribuição de sentidos”, pautando-se pela realidade em que é exercida. Justamente essa última apreciação, é um dos aspectos que constitui o problema desta pesquisa.

A palavra *avaliação* é usada nas várias situações cotidianas. Avaliam-se possibilidades, condições, coisas, atributos, preços, enfim quase tudo é avaliável, no sentido de que podemos conferir valores e com isso dirigir nossas ações, escolhas, preferências, etc. (CATANI; GALLEGO, 2009, p.10)

Outra questão, que se coloca, diz respeito à avaliação centrada na aprendizagem. Recordo que quando abordei o tema da avaliação da aprendizagem em minhas práticas docentes, sobre a identificação de suas imagens sociais, foi comum perceber que, de modo semelhante às pesquisas elaboradas por Hoffmann (2004), os acadêmicos (Pedagogia: Educação a Distância e Presencial, Matemática, História e Educação Especial) centraram suas críticas mais especificamente nos instrumentos que se utilizavam para verificar a aprendizagem, do que propriamente no significado do qual se elaborava a possibilidade de criação de tal instrumento. Bastava substituir, segundo eles, os meios de avaliação por outros. Quando provocados a tal iniciativa, o que eu escutava eram as caracterizações específicas de suas licenciaturas, como no curso de Matemática, como sendo impossível verificar a aprendizagem sem o uso de exercícios aplicados no formato de prova.

Para inúmeros professores, pela sua história de vida e por várias influências sofridas, a avaliação se resume à decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. É uma penosa obrigação a cumprir na sua profissão, que deve ser exercida de forma mais séria (rígida?) possível e no menor tempo de que possam dispor! Livrar-se dela é absolutamente 'uma delícia', nas palavras de uma professora paulista. (HOFFMANN, 2004, p.20)

Ao instigá-los a pensar em outros formatos, surgiam relatos de que *era assim que se avaliava*, como algo que fora uma criação natural, sem haver necessidade de ser parte ativa do planejamento, cabendo apenas selecionar e reproduzir essa ação, assim como *fizeram conosco*. A dificuldade esbarrava em perceber que avaliação, como um todo, juntamente com os diferentes meios adotados, demonstrava um modo de ser do professor (a) como da própria disciplina e, claro, das intenções legais e políticas que regem o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a avaliação e a avaliação da aprendizagem encontram-se diante de um imenso abismo conceitual. Isso porque por essa compreensão:

A avaliação, assim considerada, não se refere à aprendizagem e ao ensino como processos interativos e intersubjetivos, mas sim ao rendimento como resultado verificável (Barriga, 2001), que pode ser medido, nomeado, classificado e hierarquizado. O que seria a representação do desempenho do sujeito em determinadas circunstâncias torna-se uma característica que identifica o sujeito: o mau (ou bom) rendimento produz o mau (ou bom) aluno. A avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo é *vigiar e punir*, como tão bem demonstrou Foucault. Na escola, a aprendizagem, assim como o ensino, seria decorrência de um sistema eficiente de vigilância e punição, facilmente traduzido em provas, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação e reprovação. (ESTEBAN, 2005, p. 18-19)

A narrativa oral e a escrita dos diários dos (as) colaboradores (as), pautados sobre os dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, apresentados a seguir, oferecerão muitas das significações que já encontrei em estudos e outras pesquisas que pude revisar.

Dado a quantidade de material transcrito dos três colaboradores (as) da pesquisa, optei por apresentar suas contribuições, partindo de forma linear, das questões presentes nos roteiros, agregando suas recordações, mesmo que, diferentemente da condução da realização da entrevista, individual, os (as) professores (as) puderam ir e vir nas questões, na medida em que se sentiam mais a vontade para respondê-las.

Os títulos dos subcapítulos são fragmentos dos diários (auto)biográficos dos (as) colaboradores (as). Fiz esta escolha para valorizar suas escritas, que foram constituídas a partir das provocações das questões presentes nas entrevistas, seguindo a mesma ordem em que se apresentam nos roteiros.

Assim, conforme foi exposto no segundo capítulo, o primeiro roteiro de entrevista concentra-se nas recordações dos (as) professores (as) durante as suas escolarizações e formação inicial; sendo que, no segundo roteiro, estão as lembranças a respeito de suas atuações docentes.

Por vezes, algumas questões podem ser aqui aglutinadas, bem como as suas narrativas, a fim de não tornar o texto cansativo, mas lembrando que, na realização das entrevistas, ocorreram separadamente, para facilitar a rememoração dos sujeitos.

1º ROTEIRO

3.2.1 “Adorava as minhas primeiras professoras, diga-se de passagem, até a 4ª série eram somente professoras que nos ensinavam os parâmetros básicos da aprendizagem; ler, escrever, “contar”. ”¹⁶ (Diário do Professor Joel)

Dos (as) três colaboradores (as), que se dispuseram, de forma voluntária a participar da pesquisa, nenhum deles selecionou qualquer objeto pessoal, conforme havia sido orientado por mim, em nosso primeiro contato. Tinha a intenção que, de posse destes materiais, pudesse facilitar o processo de rememoração, pois teriam, por exemplo, boletins, provas, cadernos, livros, enfim, diversos pertences relacionados as suas escolarizações ou formação inicial, bem como de atuação docente. Em virtude de terem tido suas formações em outras cidades, muitos deles alegaram que em decorrência de movimentação de suas cidades para Santa Maria, foram, ao longo do tempo, abrindo mão da guarda destes objetos.

Apesar de não terem presentes com eles tais materiais, aproveitamos o momento inicial da entrevista para recordar o que foi deixado para trás e, assim, mesmo que superficialmente, lembrar, por exemplo, das cartilhas de alfabetização, destacando-se na narrativa da Professora Olga:

¹⁶ 1. O que estes objetos selecionados ou anunciados ativam em sua memória quando o tema é avaliação da aprendizagem?

A forma de avaliação lá nas séries iniciais, tinha de fazer a leitura oral, lembrei da minha cartilha, que o nome era 'ler a jato', da construção silábica e das leituras orais, foi isso que eu lembrei, da cartilha e da avaliação assim final, também eu lembro marcava muito esse tempo em que eu estudava. Década de 70, mais ou menos assim, de vir um pessoal de fora da escola para fazer a avaliação final, pessoas que não tínhamos contato durante o ano inteiro, uma pessoa da secretaria da educação vinha aplicar a prova final. Isso aí nas minhas avaliações nas séries iniciais lembra isso: as leituras orais, por eu ser tímida, muito tímida, então isso era uma forma de me expor, e mais a questão da cartilha e da avaliação final é o que me marcou bastante. (Professora Olga)

Um entendimento que precisa ser mencionado, tanto no primeiro encontro que tive com os (as) colaboradores (as), para convidar a participarem da pesquisa, como na resposta desta primeira questão, em nosso segundo encontro, foi a preocupação em deixar logo de início, suas conceitualizações sobre o tema da avaliação e de suas atitudes como docentes.

Praticamente a avaliação, ela tem mudado em termos de instrumentos, a avaliação tem mudado pouco, ela continua com o sistema de avaliação tradicional, com perguntas, com perguntas objetivas, perguntas subjetivas, então a avaliação, no meu entendimento, ela precisa avançar, avançar mais, uma discussão maior, que a gente queira, realmente possa avaliar o aluno, não medir o conhecimento, e sim avaliar todo o seu conteúdo. Fica muito centrado na quantificação, e a questão realmente da aprendizagem, ela não foca muito, ainda continuam os aspectos tradicionais da avaliação, do meu tempo, lá de 1965 até 1976 que eu estudei. (Professor Joel)

Ao tema avaliação, olha, uma avaliação assim eu não teria o termo correto, teórico, mas uma avaliação extremamente conservadora, que relata minha vida pregressa de escola, de escolarização em nível de ensino fundamental e médio, PRECÁRIA e bastante conservadora, não sei qual era, agora não me lembro as escolas aqui para te relatar, qual seriam as escolas que definiriam isso mais corretamente. (Professora Rosa)

Essa preocupação inicial e o desejo de mudança refletem tanto o contexto de formação a que o (a) docente viveu como a própria sensação de que há necessidade de propor alteração a respeito da avaliação. Para Saul (1999), esse desejo de justiça intensifica a compreensão de que pouco se tem feito em relação ao tema como um todo:

A insatisfação sobre a prática da avaliação, entre os professores, não é nova. Pesquisas já demonstraram, em vários estados do país, que os professores querem mudar a sua prática. Em alguns, o desejo é o de conseguir fazer melhores instrumentos de avaliação; em outros, o desejo de tornar a avaliação mais justa é uma preocupação constante; há ainda, professores que querem mudar de uma prática avaliativa quantitativa para a avaliação qualitativa. [...] Minha prática de avaliadora e pesquisadora dessa temática permite registrar que não temos sido radicais no tratamento do

tema da avaliação. Quero dizer com isso que as inovações em avaliação têm sido muito periféricas. Conquanto o discurso, notadamente na década de 1990, aponte para uma perspectiva crítica, no que se refere aos aspectos autoritários e tecnicistas da avaliação, ainda é marcante uma prática convencional. Não se trata exclusivamente de adotar novos conceitos, mudar procedimentos, instrumentos, definir novas escalas, mudar regulamentos avaliativos ou, de uma forma mais ampla, assumir novos paradigmas. (SAUL, 1999, p. 103).

Na questão a seguir, após quase oito minutos de entrevista, os (as) entrevistados (as) sentiram-se mais à vontade para centrarem suas respostas em suas lembranças pessoais e menos nesta, que me pareceu, posição de defesa frente o tema da avaliação. Essa postura, para mim, reflete o quão assustador e polêmico pode ser o ato de avaliar e ser avaliado. Manifestam sentimentos de indecisão, insegurança e uma necessidade vigorosa de se distanciar de significados que, em um primeiro olhar, repudiam, mas que, de posse de suas recordações, percebemos que tais percepções foram sentidas na própria pele.

E preciso observar ainda que tal sentimento foi reconhecido também pelos demais professores (as) que tive a oportunidade de convidar, mas que decidiram por não participar da pesquisa.

3.2.2 “Nas séries iniciais vem à memória a preparação em casa com a família e o momento da avaliação, a exposição e o conflito interno para superar a timidez.”¹⁷
(Diário da Professora Olga)

A segunda questão do primeiro roteiro teve a intenção de intensificar as recordações mais especificamente sobre a fase da escolarização dos (as) colaboradores (as), onde pretendia que eles (as) trouxessem sentimentos, percepções de suas épocas como alunos e também no período da graduação, para que, na sequência, fosse possível identificar a atuação docente daquele período, pautada na formação docente dos seus professores, apresentando assim o contexto da época.

Tanto a fase da escolarização (seja no fundamental e médio) como na graduação, a intenção presente era identificar, ademais, os possíveis lugares de formação de significados em seus processos formativos. Como ainda apresentar

¹⁷ 2. Que recordações tem das primeiras manifestações de avaliação da aprendizagem em sua **escolarização** (ensino fundamental e médio), nas diferentes disciplinas, entre elas, a da História? E na sua **Formação Inicial** (graduação)?

algumas das imagens sociais da avaliação da aprendizagem, ao longo deste primeiro roteiro.

De acordo com o Professor Joel: “no meu tempo, a gente tinha um certo receio da avaliação, a gente ficava apreensivo, ficava ansioso, até porque os professores cobravam”. Logo, nas primeiras palavras, o Professor Joel manifestou, em sua expressão facial, certo ar de descontentamento, de lamentação:

No meu tempo, eu lembro as minhas avaliações que a gente tinha assim um receio, ansiedade, a gente tinha até um certo medo até das avaliações. **(Entrevistador: seria uma pressão também imposta pela família?).**
Professor Joel: Seria uma pressão imposta pela família e pela própria escola, porque, na escola, não existia recuperação terapêutica, não existia recuperação paralela, existia, no final do ano, uma famosa segunda época, existia o exame, para quem não alcançava a média para ser aprovado ao longo do ano. Isso foi até a reforma do ensino, esse exame final, essa segunda época, isso ai acabou com a reforma do ensino que foi em 1971, que eu estava, em 1971, que houve a questão da reforma do ensino ginásial pro ensino seriado de primeira e oitava série, era científico ou clássico e depois educação infantil, educação fundamental e ensino médio, então isso ai foi até 1971 que existia. (Professor Joel)

Relato semelhante percebe-se feito pela Professora Rosa, em que as responsabilidades pelo sucesso da avaliação da aprendizagem centram-se no aluno, especialmente pelas dificuldades didáticas ou estruturais da escola, bem como do histórico de deficiências em torno do conhecimento escolar que este aluno se encontrava. Mais adiante, no relato da Professora Olga, consegue-se observar o estímulo que é dado, no interior da sala de aula, a respeito da competição entre os alunos, oferecendo lugar de destaque ao esforço individual de cada um em detrimento das ausências ou limitações escolares. Conforme demonstram as pesquisas empreendidas por Dominicé (2010, p.91): “As relações entre colegas vividas no tempo da escolaridade permanecem na categoria das boas ou más recordações. [...] Pertencem mais aos ‘depósitos’ da memória do que ao processo de formação.”

Eu fiz um ensino supletivo em nível de primeiro grau, e que eu nem me lembro muita coisa, até porque não aprendi muita coisa também, porque era muito assim, a gente passava naquelas provas, até mais uma questão de sorte, e eu lembro que não sabia muita coisa mesmo, MÍNIMO, para atingir 50 % da prova. No meu ensino médio, foi um ensino médio que não é que eu não tive, porque eu já fiz bem mais tarde, então eu tive algumas dificuldades, me lembro no primeiro ano do ensino médio, principalmente na área de matemática e língua estrangeira que eu não tinha, não tinha tido nenhum contato com essas disciplinas, e com a matemática, muito precária, e a avaliação era extrema, as professoras eram extremamente tradicionais,

tradicionais assim no sentido da avaliação, do ensino, e na área de História e Geografia que eu me lembro mais, as professoras eram bastante positivistas, dentro daquela visão positivista da história, fato, causa, consequência, eu não aprendi nada, e sinceramente, o que eu recordo de História e Geografia, eu fui aprender História na faculdade. (Professora Rosa)

Um das coisas que eu lembro assim logo das séries iniciais era a questão da leitura também, então eu, **meio que competindo com um colega**, quando ele avançava numa leitura eu fazia questão de também estudar e assim chegar onde ele estava. Então assim, hoje, eu percebo que existia uma competição. [...] E outra coisa que me chama a atenção das recordações do ensino era um caderno que tinha de avaliação, provas não vinham, tinha um caderno que a gente deixava na escola, fazíamos a avaliação sempre naquele caderno, não era mimeografado. Ficava arquivado na escola, aquele caderno tu não levavas para casa assim, desde o início do ano, as avaliações iam ficando registradas nesse caderninho; comprava e deixava na escola. Como eu já falei, as avaliações finais, isso aí era o último peso enorme assim porque vinha, imagina, passava o ano inteiro com as avaliações manuscritas, **chegava no final do ano vinha datilografada**, com **um pessoal que nós não tínhamos contato**, então era bem, isso aí era nervosismo, ser avaliada por outras pessoas que não tinham aquela afinidade que tu tinhas com o professor durante o ano. Já nas séries finais do ensino fundamental, eu mudei de escola, eu estava na colônia e vim pra cidade, aí a **questão da timidez**, mais alunos na sala de aula, as leituras orais também um **problema seríssimo, tímida**. [...] Já no ensino médio é o contrário, eu com dificuldade de história, bastante dificuldade de história, pelo sistema de avaliação, o sistema de avaliação era uma professora muito enérgica assim, sistema de avaliação era aquele que te exigia assim saber todas as capitânicas hereditárias com seus donatários, tinha de decorar [...] e era muito complicado para mim, assim ter uma memória do jeito que se era exigido [...] as avaliações, para mim, até hoje, eu tenho uma questão de responsabilidade, então eu tenho um nervosismo, até hoje, eu sou assim, se eu for ser avaliada, por qualquer coisa, eu tenho um nervosismo, chegar com frio na barriga, será que eu estou bem preparada, eu tenho, até hoje, isso [...] ela (professora) era bastante exigente, e o nível de exigência dela era assim nas provas, na sala de aula, tu não participavas muito assim. Ela tinha uma concepção de história mais tradicional, e ela seguia um instrumento de avaliação também tradicional. (Professora Olga)

Para ambos os docentes inquiridos, o período que, hoje, definimos como ensino fundamental e ensino médio, em relação à avaliação, e mesmo aos conteúdos das disciplinas, entre elas a de História, foram demonstrativos de uma pedagogia centrada na tendência tradicional de Educação, na concepção de História de vertente positivista, e por tais concepções, deflagrando modos de avaliação centrado na aplicação de provas, exames, com interesses classificatórios.

A avaliação está relacionada a conceitos de aprendizagem e articula-se com um tipo determinado de compreensão da disciplina escolar: tem certas características se a disciplina escolar é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é concebida como produtora de conhecimento. (BITTENCOURT, 2009, p.43-44)

Além das próprias dificuldades aparentes do ensino, como a deficiência em torno do conteúdo, do modo como eram aplicadas as avaliações (mais caracterizada pelo relato da Professora Olga, por agentes de fora da escola), as narrativas servem de amostragem também no que diz respeito às cobranças familiares e ao modo como eram conduzidas as formações docentes no período.

No caso da Professora Olga, encontramos resquícios do modelo de avaliação empregado em fins do século XIX no Brasil, em que as provas passaram a fazer parte do domínio escolar, institucionalizando o ensino, que ocorria em ambientes variados, sendo apenas a aplicação de exames exigidos por *autoridades competentes*, como assim se recorda a professora: “passava o ano inteiro com as avaliações manuscritas, chegava no final do ano vinha datilografada, com um pessoal que nós não tínhamos contato”.

Os exames (como eram chamadas as provas) assumiram um papel central na organização e funcionamento desse modelo de escola (institucional). Até então, as crianças tinham aulas em casas muitas vezes alugadas pelos próprios professores, ou em suas próprias casas, e eram reunidas em um único espaço, independentemente do nível de conhecimento, sendo ‘testadas’ somente no fim do ano por autoridades do ensino. Com a instituição dos grupos escolares, as crianças passam a ser organizadas em classes, que se desejavam homogêneas, depois de verificado seu ‘grau de adiantamento’ nos estudos. A partir daí, os exames integraram cada vez mais intensamente a cultura escolar, instalando-se uma lógica de aprovação daqueles que ‘acompanhavam’ a classe e a reprovação daqueles que não ‘acompanhavam’, atestada, em geral, pelos exames. (CATANI; GALLEGOS, 2009, p.29-30)

Os próximos relatos centram-se nas recordações da graduação, de suas formações iniciais, onde, para eles (as), a preocupação com a avaliação da aprendizagem permaneceu, em alguns, até mesmo sem alterações significativas na forma como eram empregadas. Porém, situados em um curso de formação para a licenciatura, percebiam, com frequência, as contradições existentes entre a docência e os seus fundamentos expressos nos livros com a prática pedagógica exercida na Universidade que, em certo sentido, pouco se diferenciou dos níveis escolares.

Dos (as) colaboradores (as) selecionados (as), cada um deles apresenta uma significação bastante distinta em relação às ideologias historiográficas. De um lado, o acentuado marxismo da Professora Rosa, oferece-lhe um alto grau de criticidade quanto a sua formação, além do mais, ao longo das entrevistas, fui percebendo que

sua trajetória sindicalista e a filiação a partido político se mesclam-se com as questões da docência.

É importante destacar que, em muitos momentos, os desejos de mudanças afloram, com mais vigor, como também se percebe na Professora Olga, de vertente mais cultural, ou mesmo em um marxismo menos ortodoxo, como se caracterizou o Professor Joel. Porém, e isso é uma peculiaridade da narrativa oral, da (auto)biografia, por ter essa postura reflexiva no que se refere a sua formação escolar, acadêmica, e, posteriormente, na atuação docente; não significa que, ao longo do cotidiano escolar, não sejam reproduzidas algumas destas mesmas práticas com as quais os (as) docentes não concordam.

Assim também adianto em relação à avaliação da aprendizagem, veremos mais a frente que tanto as imagens sociais quanto os lugares de formação de significados, ao longo dos seus processos formativos, ainda conservam as questões legais impostas pela escola, pela família, pelos hábitos de estudo dos alunos, suas indisciplinas, e reservam um lugar especial pela formação acadêmica que receberam.

Quando questionado sobre suas recordações em relação à formação inicial, o Professor Joel recorda-se:

Na graduação, também de maneira tradicional, eram feitas provas, testes, não passava disso. Eu me lembro que as avaliações eram de maneira tradicional, não era interpretativa, não era assim de produzir textos, na realidade na FIC (Faculdade Imaculada Conceição) que eu fiz, e depois na universidade de Passo Fundo, não existia essa de vamos estudar esse texto e depois vamos produzir alguma coisa com este texto. Não! Era mais uma coisa tradicional. Eu conheço alguns professores que, na realidade, a nota eles dão dependendo do desempenho do aluno nas manifestações na sala de aula, CONHEÇO POUCOS PROFESSORES. (Professor Joel)

Com quase dez anos de diferença, após a graduação do Professor Joel, a Professora Rosa cursou História na Universidade Federal de Santa Maria e, em seu relato, elementos semelhantes são percebidos, em especial quanto à atuação docente do período da graduação. Também se evidenciam a questão da própria constituição do curso e de sua postura mais crítica, segundo ela, de suas leituras marxistas.

Na faculdade é MUITO MAIS TEÓRICA, eu vou te dizer que, na prática, eu fui aprender a dar aula de História, por conta própria. Na atuação docente, porque ai tinha uma lacuna, que é tu, como vou dizer, tu ministrar aula e o

que é um aprendizado teórico da universidade que é muito além até da ilusão da universidade. [...] tinha um professor na Universidade, o Professor fulano, que ele questionava bastante o nosso curso, porque o nosso curso era um curso de formação de professores, não era um curso bacharelado, e então me parece que o curso funcionava muito mais a nível de bacharelado do que de magistério mesmo. Então, por isso eu acho que talvez deixou essa lacuna também. [...] Hoje, quando eu olho, é claro que eu tive uma formação extremamente precária, eu aprendi muita coisa sozinha, eu aprendi dar aula sozinha, eu fiquei 10 anos sem atuar depois que me formei, e daí eu fui recomeçar, faz oito anos que eu estou no magistério. [...] Cada um tem a sua história de formação, outros melhor, outros pior; a minha formação, eu vejo assim, hoje, olhando com o olhar crítico, foi uma formação bastante precária, desde o ensino fundamental, médio e a própria formação na universidade. [...] Eu me lembro um pouco disso, dos professores, eu achava os professores até bastantes conservadores no curso de História [...] eu só tive uma professora que foi mais, que eu acho que seguia uma linha marxista talvez, que foi a beltrana, me marcou mais, ela cobrava mais, e que era uma professora até de certa forma execrada no curso, que ninguém queria, os alunos até faziam abaixo assinado, queriam tirar aquela professora. [...] E por minha formação ser mais crítica, hoje, isso é difícil no ambiente escolar, certamente **aquele professor conservador tem mais facilidade de manter uma dinâmica de disciplina na sala de aula**, e o professor mais crítico tem essa dificuldade, eu enfrento essa dificuldade na sala de aula, é uma constante, melhorei bastante, mas tu te aproximas de uma avaliação mais conservadora. (Professora Rosa)

É perceptível o descontentamento da Professora Rosa pela lembrança da descaracterização do curso como bacharelado, que era uma licenciatura, o que gerou esse sentimento de incoerência, uma vez que, nesse sentido, a Professora está tentando, a partir de sua narrativa, buscar compreender algumas das possíveis situações que possam indicar a falta de aprofundamento em estudos sobre os elementos voltados à atuação docente, seja no quesito didático e metodológico, como ainda em torno do problema da própria avaliação da aprendizagem, provocada pelas questões do entrevistador. Se por um lado não era tão acentuado o grau de estudo nas questões historiográficas, por outro, ficou devendo também em relação à licenciatura.

As influências ideológicas de que se recorda em sua graduação foram em sua maioria positivistas, o que, hoje, lhe causa críticas constantes em relação a sua própria formação e que, pela sua narrativa, ao discorrer sobre a sua atuação docente, identifica-se com aquela professora que, na graduação, não era bem vista por seus ideários marxistas.

Entretanto, como em parágrafos anteriores mencionei, existe uma distância crucial entre o desejo de mudança e a ação propriamente dita. A ponto de a Professora Rosa alegar que “hoje, isso é difícil no ambiente escolar, certamente aquele professor conservador tem mais facilidade de manter uma dinâmica de

disciplina na sala de aula, e o professor mais crítico tem essa dificuldade”, por vezes, aproximando-se do que, para ela, foi motivo de insatisfação ao longo de sua escolarização e formação inicial, duramente criticado como percebemos na transcrição, ou seja, *“uma avaliação mais conservadora”*.

Pela postura diferenciada que a Professora Olga assumiu em relação a sua docência e propriamente no que diz respeito à disciplina de História, suas percepções da graduação foram positivas se comparadas ao período da escolarização, quando sofria com sua timidez, conforme referiu-se em passagem anterior.

Já na graduação foi realmente onde eu encontrei o meu chão, porque eu tive ótimos professores assim, e nesses professores o **nível de exigência era bem alto, mas eles correspondiam em sala de aula**, seminários, foi aí até então o ensino médio, é claro que ainda tinha o problema de timidez, de me expor, mas, na graduação, assim foi onde **eu encontrei que eu podia me expor com mais tranquilidade**, por que dominava mais o conteúdo, claro, dentro das limitações, porque daí eu comecei a trabalhar, eu trabalhava durante o dia e estudava à noite, e tu sabes que história tem grande quantidade de conteúdo, porque tem de ler, e dominar, mas a forma de **avaliação era outra, só o primeiro professor** assim que eu tive de história antiga que também **o impacto foi esse mesmo da outra professora**, tinha que, a **avaliação dele era o bicho papão**, todo mundo roda, então quando tu chegas tu já tens uma referência de como é o professor, ‘então escrevam tudo o que ele fala porque ele vai cobrar’, então tu nem olhavas para o professor, foi o primeiro semestre da avaliação, o respeito assim era grande, seminários e a avaliação, mas daí tu dominavas mais o conteúdo, tinha mais conhecimento, os professores eram muito bons, até porque eu admiro até hoje, colegas agora que a gente se dá muito bem, mas o nível de exigência era bem grande, mas tu tinhas instrumentos para chegar. (Professora Olga)

Se, por um lado, pelo olhar da Professora, o ensino médio não havia correspondido, em muito, as suas expectativas, visto que a cobrança existente nas avaliações não condizia com o nível das aulas, na graduação, foi o contrário. Cursando História na Universidade Federal de Pelotas, a Professora recorda-se que, em sua graduação, até mesmo pela sua formação anterior em magistério, o curso pautava-se pela licenciatura, salvo, entretanto, assim como com os demais sujeitos da pesquisa, não haver disciplinas que se aprofundassem em temas próprios da área de estudo da educação.

A seguir, trago uma ponderação de Catani e Gallego (2009) que comentam uma situação semelhante ocorrida em suas pesquisas, com a narrativa da Professora Olga, em respeito da troca de informações, de representações entre os

alunos, sobre os docentes e seus modos de conduzir a docência. No caso da Professora Olga, perceptível com o Professor de História Antiga.

Geralmente, alunos de determinado professor ao saberem que outro grupo terá aulas com esse indicam-lhe suas principais características: modo de ser, se é exigente ou não, se domina ou não o conteúdo, se explica bem, se é chato, se é legal. Não é incomum o aluno já 'se preparar' para ter aula com determinado professor, temer o semestre em que tal professor dá aula, sentir-se aliviado pelo fato de o professor se aposentar e, então, 'escapar' da tortura... Um aspecto sempre socializado entre os alunos de um ano para outro ou quando travam conversas sobre os futuros professores diz respeito ao modo como esses avaliam, a dificuldade das provas que elabora, o modo de corrigi-las etc. (CATANI; GALLEGGO, 2009, p.10)

Essa situação ressalta-se no relato das memórias educativas da Professora Olga: "a avaliação dele era o bicho papão todo mundo roda, então quando tu chegas tu já tens uma referência de como é o professor, então escrevem tudo o que ele fala porque ele vai cobrar.". Esta passagem demonstra uma das muitas formas pelas quais se perpetua, no cotidiano educacional, o imaginário social da avaliação da aprendizagem, que, neste sentido, se caracteriza pela presença do medo, do sentimento de aflição em relação a esta etapa do planejamento que é necessária ao desempenho eficaz do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, fornece símbolos de identificação ao docente, que opera por meio dessa prática, impondo um comportamento disciplinar na turma. Sua prática didática reafirma a sua sobreposição em relação aos discentes, explicitando também sua concepção em torno da História.

A próxima questão do roteiro centra-se na problemática do planejamento docente, portanto, indagando se os (as) colaboradores (as) conseguiram perceber, durante a sua condição de aluno (a), seja na escola ou na graduação, uma elaboração efetiva por parte do (a) professor (a) sobre a avaliação da aprendizagem, a partir da condução das aulas que lhes foram ministradas. Essa provocação teve por intenção desmistificar a avaliação da aprendizagem dada como algo natural e a parte do trabalho docente, podendo, em certa medida, ser demonstrativa de algumas imagens sociais da avaliação que foram sendo formuladas pelos (as) colaboradores (as) em sua condição de alunos (as), bem como procurou oferecer, para o segundo roteiro, algumas reflexões preliminares sobre o imaginário da avaliação como docentes.

3.2.3 “Uma professora de Geografia se destaca em minha memória: suas aulas eram passando exercícios (questionários) com as respostas. Antes da avaliação a professora marcava um ‘x’ ao lado, e tínhamos que decorar.”¹⁸ (Diário da Professora Olga)

Nos relatos que seguem, foi comum notar que, no tocante a esta questão, houve uma mescla das lembranças da escolarização e da graduação com as vivências na atuação pedagógica. Em alguns casos, colocando-se na condição de defesa, e nesta, proferindo críticas ao sistema escolar. Nas lembranças do Professor Joel, percebemos até mesmo um clima saudosista, a fim de justificar a sua situação atual.

Eu sentia que havia planejamento, a carga horária de sala de aula, de regência de classe era mais enxuta, era mais planejado, os professores planejavam mais a avaliação, **se preocupavam mais com a avaliação**. Hoje, como tu tens, eu, por exemplo, tenho cinco turmas, 150 alunos, tenho 60 horas, outra escola mais duas, mais a vice-direção [...] ou tu diminuis, tu enxugas a avaliação, ou tu não vais ter condições realmente de avaliar, por isso que a avaliação está ficando um pouco desfocada, descaracterizada. Agora, no meu tempo, eu sentia mais planejamento da avaliação. (Entrevistador: **mesmo que os instrumentos fossem tradicionais, classificatórios?**). Professor Joel: mesmo de instrumentos mais tradicionais, a gente via que o professor marcava a avaliação, e realmente ele fazia tal dia, e **a gente estava preparado para aquele dia, e com um conteúdo específico**, dificilmente existia prova de consulta, era toda sem consulta, a prova de consulta iniciou com essa questão de interpretação, a questão da produção de texto, não da questão da quantificação e sim da qualificação da avaliação, então, hoje, para os alunos, tu falas em prova com consulta e eles acham que aquilo ali é uma pena, uma penalização para eles, eles querem só prova de consulta e ainda a prova de consulta eles não sabem nem consultar, eles não têm assim uma organização, não faz uso daquela possibilidade, não têm organização pra sintetizar, não têm organização pra resumir. (Professor Joel)

Segundo o Professor Joel, os docentes de sua época “se preocupavam mais com a avaliação”, em virtude de terem um número reduzido de turmas, de alunos, o conteúdo escolar ser mais enxuto etc. Neste ponto da narrativa, mostra-se, com clareza, que as suas lembranças denotam sucesso neste sistema de avaliação que era empregado, devido a essa soma de fatores que, hoje, na sua atuação docente, apresenta-se como um grande empecilho para alcançar o êxito desejado.

¹⁸ 3. A avaliação da aprendizagem, pelo seu olhar de aluno (a), seja na escolarização ou graduação, conseguia perceber esta como uma elaboração decorrente de planejamento por parte do (a) professor (a)?

Esse “progresso” evidenciado pelo colaborador foi mediado por instrumentos de avaliação, que se sustentavam pela concepção classificatória do aluno, que apesar de terem promovido algumas sensações de tensão ao colaborador: “No meu tempo eu lembro das minhas avaliações que a gente tinha assim um **receio**, **ansiedade**, a gente tinha até um **certo medo** até das avaliações.”, (fragmento apresentado no subcapítulo 3.2.2), em outro momento, esse mesmo método de avaliação lhe é motivo de admiração.

Quando as memórias do colaborador tomam como referência o tempo atual e as suas condições profissionais, verificamos essa diferenciação de valores. Assim destaca: “a gente via que o professor marcava a avaliação, e realmente ele fazia tal dia, e a gente estava preparado para aquele dia, e com um conteúdo específico, dificilmente existia prova de consulta”.

Esta noção de que se “estava preparado”, condensa os sentimentos de medo, de ansiedade, de receio e a própria metodologia empregada por seus professores que, ao adotarem tal procedimento, estruturaram suas ações sob “*um conteúdo específico*”, e que o Professor Joel percebeu como sendo decorrente de planejamento. Ou seja, transmitir determinado conteúdo aos alunos, que deveriam absorvê-lo, tal como fosse apresentado, para com data marcada, realizarem uma prova, sem consulta. Uma atividade que, para a época destas memórias, até poderia configurar-se como um percurso didático, organizado por um método, estruturado por tópicos. Contudo, empregado mecanicamente, desconfigura a ideia de planejamento no que concerne à elaboração e à organização de elementos capazes de serem aplicados ou modificados em detrimento das distintas condições da escola, do conteúdo, dos alunos, do próprio docente, dos procedimentos de avaliação criados para estas peculiaridades etc.

Para a Professora Rosa, a questão gerou-lhe percepções semelhantes. Durante a entrevista, a colaboradora, por meio do recurso da (auto)biografia, vai narrando as suas memórias e, juntamente, preocupa-se em entender as situações vivenciadas. Nesse processo de reflexão, faz uso de suas “recordações-referências”, conceito empregado por Josso (2004), sendo traçado um perfil de sua realidade como docente a partir da formação adquirida e que lhe oferece subsídios para uma nova elaboração, podendo ser definida como auto(trans)formação.

Esse fragmento da narrativa, que se apresenta a seguir, também consegue identificar um pouco do imaginário social da avaliação, das representações do bom e

do mau aluno, da responsabilidade que a escola deveria assumir para o pleno exercício da cidadania e o preparo para o trabalho, como a própria “utilidade” que a avaliação assumia no interior da escola.

Eu não recordo absolutamente de nada, eu **acho que era pronto já**, acho que **a gente não tinha essa discussão de como seria avaliado ou não**, na universidade, as avaliações também acho que não, eram tradicional assim, eu não lembro muito, assim como me formei em 94, faz quase 20 anos, então eu não lembro muito. No meu período de escolarização sim, **era bem caótica**, mesmo no ensino médio, eu achei bastante, **não sei se tinha um planejamento**, eu fiz meu ensino médio ali no Rômulo Zanchi, eu fui fazer o meu ensino médio com 26, 27 anos, bem diferente da faixa etária regular de 14, 15, 16 anos que seria a idade normal, e eu cursei com esses alunos. Primeiro, eu fiz um ano de noite e depois passei pro turno da manhã e **eu não entendia como os alunos reprovavam**, porque mesmo eu com todas as dificuldades que eu vim, **com todas as lacunas que eu tive no ensino fundamental**, eu me lembro que, no primeiro ano, **eu peguei dois exames**, e **depois nunca mais**, eu **tirava notas bem altas, oito, nove**, porque quando eu **fiz o vestibular eu vi que não sabia muita coisa**, e quando eu fui enfrentar o vestibular eu tinha notas no colégio, e aí eu **leve um tombo no vestibular**, porque o primeiro ano eu fiz o vestibular pra farmácia e tive um **aproveitamento muito baixo**. E eu diria que, hoje, é muito pior, hoje, se naquela época era muito deficitário e limitado o teu conhecimento que tu tinhas em nível de ensino médio, hoje, é muito pior, e o aluno da escola é uma farsa, tu dizeres, que o aluno da escola pública vai competir, a não ser em cursos onde, é bem mais baixo, o índice, [...] e na escola pública tu tens 40 alunos em uma sala de aula e 10 que querem aprender, talvez menos, tem professor com 700 alunos, na realidade, a escola pública hoje, eu tenho colegas, que trabalham no ‘Maneco’, que têm 700 alunos, professor de sociologia, religião e daí já dá um monte, sociologia, religião, filosofia, e não é questão de ter habilidade ou não, de formação, é que **se tu tens carga horária sobrando tu vais ter que cumprir**, então eu te digo que é horrível, **se, na minha época, era precário, e eu já senti isso**, já **tinha essa percepção quando eu fui pro vestibular**, como via os meus colegas reprovarem e assim eu não entendia porque eles reprovavam, porque havia uma reprovação, **às vezes um pouco alta**, porque, na verdade, não tinha mesmo como, porque eu tirava oito, nove e fui pra lá e nem consegui ser aprovada. (Professora Rosa)

Logo no início do relato, a Professora Rosa destaca não haver participação por parte dos alunos a respeito da avaliação: “a gente não tinha essa discussão de como seria avaliado ou não”, o que, segundo ela, era resultado de uma prática pedagógica apresentada de forma pronta e que se repetia no mesmo ritmo em cada disciplina. Noutro momento da entrevista, a Professora questiona a situação da reprovação dos alunos no ensino médio, tomando suas dificuldades como parâmetro para alcançar uma compreensão.

Em virtude de ter estudado o ensino fundamental em escola rural, e naquela escola não possuir o nível médio, seu acesso foi dar-se entre os 26, 27 anos de idade, portanto, como a própria colaboradora assumiu, bem mais tardiamente do

que a maioria dos alunos que frequentavam a escola. Esse distanciamento superior há uma década lhe impôs dificuldades acentuadas em relação ao conteúdo escolar, somando-se ainda “com todas as lacunas que eu tive no ensino fundamental”. Mesmo com essas peculiaridades, a Professora destaca: “eu me lembro que, no primeiro ano, eu peguei dois exames, e depois nunca mais, eu tirava notas bem altas, oito, nove”.

Instauram-se no interior das escolas, ao longo do tempo, mecanismos de seleção dos melhores, o que permite expulsar aqueles que não se ajustam aos padrões escolares. Entre esses mecanismos, a avaliação da aprendizagem assumiu um papel central, e a escola passou a utilizar-se dos exames ininterruptamente. (CATANI; GALLEG0, 2009, p.32)

Em contrapartida, no que se refere aos alunos regulares: “via os meus colegas reprovarem e assim eu não entendia porque eles reprovavam, porque havia uma reprovação, às vezes um pouco alta”, ou seja, partindo da ideia de que teriam tido acesso contínuo ao ensino, muitos deles haviam cursado o ensino fundamental na mesma escola, e a princípio sem as limitações da Professora Rosa, como a própria idade e as deficiências escolares anteriores, os motivos para reprovações constantes seriam da ordem dos seus agentes do ensino.

Predominou assim – e em alguns meios ainda predomina –, uma espécie de ‘ideologia do dom’, um discurso pelo qual as desigualdades de desempenho podem e devem ser atribuídas a diferenças de características e aptidões individuais decorrentes de talentos ou dons, e não associadas às desigualdades de condições sociais e de acesso a bens econômicos e culturais, passíveis de serem traduzidos em comportamentos e desempenhos valorizados pela escola. Estudos realizados também detectaram os sentidos perversos da avaliação e passaram a questionar a eficiência da reprovação para a eficácia da aprendizagem. Ao longo da história da escola, crianças, adolescentes e jovens foram marcados por avaliações injustas, sem critérios ou pautadas em critérios outros que não os do ritmo da aprendizagem. (CATANI; GALLEG0, 2009, p.33)

Portanto, somando-se ao possível desinteresse dos alunos; das próprias dificuldades institucionais presentes na escola, que se arrastam até os nossos dias; o número excessivo de alunos por professores; docentes lecionando disciplinas sem a habilitação necessária; pela soma destes dados elencados pela Professora, podemos ponderar que havia carência na concepção e na execução da avaliação, decorrente da ausência de planejamento nos instrumentos utilizados.

Ainda, deflagrando a inoperância do sistema de provas, em especial das políticas públicas que defendem o predomínio deste tipo de avaliação como forma de *treinamento* para o aluno ir se *acostumando* com o modelo classificatório dos processos seletivos, dado que se constatou em torno do vestibular e de sua reprovação, que mesmo com notas exemplares, somado aos excessos praticados pelos docentes no tocante à verificação do desempenho escolar, pode ter sido significativo para o que a colaboradora definiu como “hoje é muito pior, e, o aluno da escola, é uma farsa tu dizer, que o aluno da escola pública vai competir”, o fato que a professora selecionou de sua própria história: “quando eu fui enfrentar o vestibular eu tinha notas no colégio, e aí eu levei um tombo no vestibular”, sendo, aqui, apresentadas tanto as suas recordações de aluna quanto suas vivências na docência.

Diferentemente dos dois colaboradores (as) anteriores, a Professora Olga frisou suas lembranças, no período específico da escolarização e da graduação, sem fazer referência direta com a sua atuação docente. Não que deste modo tenha deixado de haver interação de sua prática profissional com suas memórias, mas seu processo de auto(trans)formação foi mediado, nesta questão, pela própria seleção que realizou em suas lembranças educativas.

Eu percebo assim que no ensino fundamental e médio, parece que o professor já **estava meio mecanizado**, por isso, esse impacto assim meu de avaliação, no ensino superior, na graduação, aí eu já **sentia o planejamento e o que era visto na sala de aula, era cobrado**, mas com uma boa base antes, já no ensino (**fundamental e médio**) parecia que **tu davas tua aula e depois tinha uma avaliação e tu não conseguias fazer uma união**, o aluno ficava separado. [...] E parecia que, no ensino fundamental e médio, não tinha essa continuidade. A forma como era conduzida a aula era muito tradicional, professor lá na frente, passava um texto, questionário, e a prova. **Na universidade era completamente diferente. Acessos a textos, informações, debates em sala de aula e avaliação, seminários em sala de aula**, que tínhamos que nos preparar, e o próprio seminário como avaliação também. Tinha uma disciplina, que eu admiro muito a professora, ela tinha uma forma de avaliação, na universidade, ela fazia os seminários e ia avaliando durante o seminário, então a agente chamava a fichinha dela de ‘**cemitério**’, porque quando a gente passava (aprovado) tinha cruzinha, quando não tinha cruzinha tu tinhas de se preocupar. Mas assim, ao mesmo tempo em que parecia uma forma tradicional, mas ela fazia com que nós nos preparássemos e participássemos, então não tinha aquilo de dois falando e os outros assistindo, era uma forma meio tradicional, meio de obrigar, mas funcionava muito bem, uma brincadeira até, e eu, como eu tinha pouco tempo para me preparar, o que eu fazia: era uma das primeiras a falar, para garantir a minha nota e não me tornar repetitiva, mas era uma brincadeira assim que saía na turma ‘**vamos ver como está lá as minhas cruzinhas durante o semestre.**’. (Professora Olga)

A partir da narrativa da Professora Olga, é perceptível fazermos algumas constatações, em se tratando do imaginário da avaliação, em especial do lugar determinado pela graduação. Durante o ensino fundamental e médio, a sensação de que o ensino “estava meio mecanizado”, confere relação com o exposto pela Professora Rosa e pelo Professor Joel, porque ambos mencionaram a existência de dois tempos bem distintos: o primeiro caracterizado pela “forma como era conduzida a aula [...] muito tradicional, professor lá na frente, passava um texto, questionário” e um segundo momento, em que “tinha uma avaliação e tu não consegui fazer uma união, o aluno ficava separado.”

No que se recorda sobre o ensino superior, a Professora Olga inicia o seu processo de reflexão a respeito de sua formação docente. O curso de licenciatura, para ela, apresentava coerência com sua proposta, agindo em uma mão dupla: ao mesmo tempo em que trabalhava de forma diferenciada dos níveis anteriores, fundamental e médio, adquirindo *status* de um curso superior, formador da disciplina de História, de sua produção historiográfica, também servia como modelo para o acadêmico em formação docente: “Na universidade era completamente diferente. Acessos a textos, informações, debates em sala de aula e avaliação, seminários em sala de aula, que tínhamos que nos preparar, e o próprio seminário como avaliação também.”

As atividades desenvolvidas, desde o planejamento das aulas e a previsão destas atividades objetivando a avaliação da aprendizagem, foram construindo os conceitos a Professora Olga, mais adiante, ela mostrará em sua narrativa. Salvo é claro, as carências com as disciplinas específicas da Educação que eram ofertadas na graduação, como se poderá constatar também com os demais colaboradores (as).

3.2.4 “Apenas como um instrumento que mediu o conhecimento. Não houve debate ou reflexão sobre qual deveria ser o seu lugar.”¹⁹ (Diário da Professora Rosa)

Na quarta questão do primeiro roteiro de entrevistas, o lugar²⁰ reservado pela formação inicial foi explorado com maior ênfase, por considerá-lo, por seu imaginário

¹⁹ 4. Em que **lugar** a avaliação da aprendizagem aparece em sua graduação?

²⁰ Lugar: compreendido nesta pesquisa como os diferentes espaços de formação de significados da avaliação da aprendizagem, podendo ser representados pela escolarização (ensino fundamental,

popular, como responsável pela aquisição dos domínios da docência. Além disso, englobaram-se as pós-graduações, pela sua natureza em relação à pesquisa, sendo que a Professora Olga manifestou diferenças entre este espaço de formação. A Professora Rosa não possui pós-graduação, e o Professor Joel fez pouca menção.

Inicialmente, a questão apresentou-se tal como está exposta no roteiro, sendo assim inquirida aos colaboradores (as). Após a primeira resposta do Professor Joel, percebi que seria necessário elaborar um complemento, tendo em vista que em outras passagens, tanto o Professor Joel como a Professora Rosa já haviam manifestado descontentamento com as especificidades docentes desenvolvidas na graduação assim como constatei com o Professor Joel, sua resposta foi rápida e sucinta:

Eu percebi mais **sendo avaliado nas cadeiras**. Nas disciplinas de didática e estrutura, no meu tempo, existiam as cadeiras chamadas de estrutura e funcionamento do primeiro grau e estrutura e funcionamento do segundo grau, e, depois, didática geral, metodologia do ensino, **MAS NUNCA**, olha, vou te dizer pra ti, na FIC, que, agora, é UNIFRA, e, depois, na Universidade de Passo Fundo, **nunca trataram um tema específico**: ‘Olha como é, nos vamos sugerir, vamos discutir, como é que nos vamos avaliar, vocês irão avaliar os alunos quando estiverem na prática do ensino, na atuação, na prática docente’, nunca, que eu me lembre, posso estar enganado, mas eu **não me lembro que desse ênfase nisso aí**, que acho que é uma deficiência. (Professor Joel)

Dada as representações que fazemos dos cursos de formação, como sendo o lugar destinado a estas aquisições, o que se constatou foi outra imagem compartilhada pelos (as) colaboradores (as). Para tanto, uma questão quase que imediata se fez presente: “Entrevistador: e se eu lhe perguntasse onde buscou significação para trabalhar a avaliação, já que não a teve na graduação, mas sentiu a necessidade na medida em que atua como docente?”.

Apesar do roteiro da segunda entrevista ter sido planejado para abordar estes problemas ligados diretamente à atuação docente dos (as) colaboradores (as), acreditei, na ocasião, que seria oportuno incluir esta provocação e ampliá-la no segundo roteiro, para a expressão *lugares*, ou seja, não apenas os espaços convencionais em que se absorvem conhecimentos específicos, mas todos os demais em que se participa de sua construção de sentidos.

médio), formação inicial (graduação), pós-graduação, atuação docente, grupos de estudos e outros tantos destacados na narrativa dos (as) colaboradores (as) etc., que marcam os lugares do processo formativo do (a) professor (a). As diferentes relações estabelecidas nestes espaços criam e modificam constantemente as significações imaginárias do lugar.

Ademais, juntamente com esse complemento, questionei a respeito da inserção na escola ainda no tempo da formação inicial, como, de forma geral, estrutura-se a licenciatura: “Entrevistador: e, na academia, o senhor teve algum momento que tinha inserção na escola, algum projeto ou o estagio escolar foi o primeiro contato na graduação?”.

Procurei de maneira espontânea e nos estágios que fiz. E trazendo elementos individuais, pesquisa, observações, **observações que a gente faz durante a graduação**, conversando com colegas, e também trazendo já a bagagem quando **a gente era aluno, quando éramos avaliados de maneira quantitativa, tradicional**, a gente tenta introduzir, na avaliação, uma parte de questões, outra parte de questões de resposta, perguntas e respostas, dissertativa, e também questões objetivas, mas isso aí **eu trouxe da observação, e não da academia, não da graduação**. O estagio escolar foi o primeiro, na FIC, na realidade nós entramos, nós **observamos, acho que, uma aula**, e já entramos direto, porque estagiávamos ali naquela escola São Vicente de Paula, que era uma extensão, anexo da FIC, e depois acho que foi fechada, então nós entramos direto na sala de aula e **a avaliação eu fiz da maneira que eu achei mais correta, tinha de fazer uma avaliação**, mas sem aquela base da graduação, que algum momento da graduação, olha, ‘eu tô trazendo isso aqui porque eu aprendi, ou porque me sugeriram na graduação.’ Foi mais vivenciando dentro do momento do estágio eu fiz **aquilo que eu achava mais correto**, e a orientadora ia também orientando, ela orienta a gente, mas era também mais, ela observa mais se a gente estava desenvolvendo uma aula, teoricamente de qualidade, e se tem domínio de classe, eles têm um critério de avaliação, mas nunca ela ‘olha: deve fazer a avaliação assim, ou deve diversificar mais a avaliação’, nunca aconteceu isso, **foi mais realmente na prática** e na palavra propriamente dita, e na busca daquilo que eu achava mais correto **dentro das minhas características, daquilo que eu pensava em termos de educação**. (Professor Joel)

São instigantes os elementos que vão sendo narrados pelo Professor. Um deles diz respeito aos diferentes lugares de aquisição de significados, salientando-se “observações que a gente faz durante a graduação”, os diálogos entre os colegas, e as próprias vivências “quando a gente era aluno, quando éramos avaliados de maneira quantitativa, tradicional.” Os considerados lugares que, por excelência, deveriam ser os referenciais na formação inicial, como as cadeiras de didática e a própria graduação como um todo, acaba por ceder este espaço e criam-se outras representações, ao longo do processo formativo dos (as) docentes.

No que concerne à avaliação da aprendizagem, por mais de uma vez, o Professor lamenta não ter tido ênfase em seu estudo: “a avaliação eu fiz da maneira que eu achei mais correta, tinha de fazer uma avaliação, mas sem aquela base da graduação”, como já havia anteriormente relatado.

Desse modo, fica esclarecido pelo Professor Joel que as suas vivências, sejam elas na condição de aluno, escolarização e formação inicial, bem como na atuação como professor, seriam os lugares em que se criaram boa parte dos conceitos sobre os variados elementos que compõem a ação educativa. Entre estes, estaria o planejamento, a avaliação, e a própria relação presente no interior da sala de aula entre professor – aluno: “foi mais realmente na prática e na palavra propriamente dita e na busca daquilo que eu achava mais correto dentro das minhas características, daquilo que eu pensava em termos de educação.”

Para a Professora Rosa, é perceptível, assim como para o Joel, a ausência do estudo de autores que abordam os temas educacionais, nas referidas disciplinas de didática e metodologia. Nas recordações da Professora Olga, também não foi diferente, porém, veremos mais a frente, que, por ter cursado o magistério, antes da graduação, sua percepção em relação a estes elementos próprios da Educação estiveram mais presentes.

Outro ponto de relevo, entre os docentes Joel e Rosa, é a aquisição e, posteriormente, a aplicação de certos métodos vivenciados nas aulas da graduação, que foram, em alguma medida, reproduzidos em suas salas de aula, decorrentes também da aproximação destas atitudes com as que foram vividas durante as suas escolarizações. Além disso, para ambos, o contato com a sala de aula deu-se somente no momento destinado ao estágio escolar, apesar de cursarem uma licenciatura, eles não participaram de projetos ou outras atividades que possibilitassem essa inserção.

Para mim, **seria ter sido avaliada**, essa discussão que tu colocaste como avaliar, trabalhar essa questão em nível de universidade, aí, eu acho que entra naquela questão que a gente dizia o curso era muito mais bacharelado, muito mais voltado pra pesquisa do que pra formação de magistério. Isso é uma coisa que deveria ter sido discutida e eu, e olha que entrei em uma época de reformulação de currículo, [...] mesmo assim, eu não me lembro disso, **eu só fui avaliada, eu não me lembro de ter aprendido avaliar**, isso eu tive de pensar depois. No estágio, um estágio muito precário que eu fiz, e só em nível fundamental, no médio eu nem fiz, e me lembro que fui estagiar no Rômulo Zanchi, até porque eu morava perto, e me deram a pior turma da escola, impossível, tu completamente despreparado, trabalhar com uma turma que tinha ‘n’ problemas de disciplina, **então foi muito precário o meu estágio assim, muito precário mesmo**, a nível de aprender assim, em dois meses tu não aprendes muita coisa, eu estou a oito anos e estou aprendendo ainda. [...] Acho que, na minha formação crítica, claro que também vem da faculdade, **mas não dessa reflexão específica sobre a avaliação**. Dessa dinâmica, na própria sala de aula, na escola, e em muitos momentos, é claro, que tu tens curso de formação, debate, com os próprios colegas [...] então eu acho que **meu**

aprendizado em relação à avaliação foi na prática mesmo, na dinâmica da escola, da sala de aula, eu aprendi como avaliar. (Professora Rosa)

No início da questão, a Professora Rosa traz novamente a insatisfação em relação a sua graduação pela descaracterização da licenciatura. Ao mencionar que o curso era mais “voltado pra pesquisa do que pra formação de magistério”, manifestou segundo sua compreensão, a deficiência em relação a sua formação docente, que mesmo havendo lugar para a pesquisa, sua docência ficou voltada aos estudos historiográficos. A Professora destaca que seu conhecimento sobre avaliação da aprendizagem foi sendo adquirido a partir de suas vivências como aluna e, posteriormente, na própria atuação profissional: “meu aprendizado em relação à avaliação foi na prática mesmo, na dinâmica da escola, da sala de aula eu aprendi como avaliar.”

No tocante ao estágio escolar, porta de entrada na sala de aula como professora, alegou não ter sido tão construtor dos domínios da formação docente quanto se imagina. Assim recordou-se: “um estágio muito precário que eu fiz, e só fundamental, no médio, eu nem fiz”. A partir desta narrativa, recordei-me do meu próprio estágio, que realizei no segundo semestre de 2002. Distante aproximadamente uma década do qual foi realizado pela Professora Rosa, a estrutura didática apresentou-se a mesma, sendo facultativo estagiar no ensino fundamental ou médio, por pouco menos de três meses: “e me deram a pior turma da escola, impossível, tu completamente despreparado, trabalhar com uma turma que tinha ‘n’ problemas de disciplina, então foi muito precário o meu estágio.”

No relato que segue, é perceptível que o contato intenso que a Professora Olga teve com a licenciatura, antes mesmo do curso superior, possibilitou mais recentemente buscar significações que a graduação lhe deixou a desejar. Em ambos os (as) docentes entrevistados (as), muitos fazem menção ao termo *formação*, que são cursos de capacitação e atualização de temas variados, disponibilizados nas escolas, pelo poder público.

A minha formação assim sobre avaliação veio lá do magistério, ensino médio, isso aí nós tivemos uma preparação até bem, claro, hoje, eu vejo assim **uma forma bem tradicional**, nós preparávamos assim **questões de níveis de dificuldade**, que, hoje, eu vejo colegas assim fazerem 60% da prova acessível e fazer um grau de dificuldade maior 40% da prova, não fazer uma prova, provas que eu tinha do ensino médio, lá de história mesmo, provas que chegavam a 100% de dificuldade, sabia ou não sabia. E na **graduação e na pós-graduação**, nós tivemos uma disciplina, **uma**

professora muito boa que nós conversávamos bastante o sistema de avaliação. Mas assim a **questão de tu aprenderes a elaborar a prova e fazer e como tu vai ver o teu aluno**, mais em seminários mesmo, **com a pós**, formação, do que no espaço acadêmico. **Eu saí da graduação com a base que eu tinha do magistério, mas não dentro da graduação, inclusive as didáticas dentro da graduação deixaram muito a desejar.** E a discussão era essa, a questão das didáticas dentro da graduação, e pegamos uma professora muito, muito boa (na pós-graduação), aberta, e aí trabalhava no interesse da turma, trazia material, re-planejou, e realmente foi ali, dentro de toda a universidade, lá, na especialização, que nos encontramos o que é uma sala de aula com espaço aberto, com as dificuldades. Na graduação, eu estava na educação infantil, trabalhei uma época no comércio e, depois, passei para a educação infantil. Eu acho que **depende muito da minha formação**, até bem pessoal, sei, tenho uma forma assim meio de exigência com os alunos, e isso aí é mais da minha **formação pessoal mesmo, formação mesmo familiar**, sobre a educação, de que não podemos desistir, temos de lutar, tu consegues, mas eu vejo os alunos com a auto-estima baixa. (Professora Olga)

Em contrapartida aos demais colaboradores (as), a Professora Olga, inicialmente, aponta a sua formação no magistério como a primeira a oferecer os fundamentos da docência: “A minha formação assim sobre avaliação veio lá do magistério, ensino médio, isso aí nós tivemos uma preparação”. Como a Professora já havia relatado sua experiência em sala de aula, o complemento à quarta questão sobre o estágio escolar tornou-se redundante.

Deve-se, ademais, observar o lugar que a pós-graduação ocupou na formação da Professora. Após doze anos de ter concluído a formação inicial, ela ingressou na Especialização de História do Brasil, na Universidade Federal de Pelotas – RS. Em contato com colegas de outros cursos: Arquitetura, Jornalismo, Geografia, escutou histórias semelhantes sobre as dificuldades enfrentadas na graduação e na própria atuação profissional, bem como na docência: “Eu saí da graduação com a base que eu tinha do magistério, mas não dentro da graduação, inclusive as didáticas dentro da graduação deixaram muito a desejar.”. Com o passar dos anos, ela sentiu a necessidade de atualizar-se, inscrevendo-se na pós-graduação: “Eu fui pra uma sala de aula e via que eles estavam me olhando e eu estava sozinha, então eu tive de chegar onde estava o aluno, fazer esse encontro”, o que lhe possibilitou ressignificar a sua prática pedagógica.

Merecem atenção, da mesma forma, os lugares presentes na fala da Professora Olga, como a própria “formação pessoal” e a “formação mesmo familiar”, que, segundo a colaboradora, seria o diferencial para o seu sucesso na licenciatura, essa insistência pessoal em não se desiludir frente aos obstáculos encontrados.

Lugares que foram responsáveis pela aquisição de conhecimentos formulados ao longo do seu processo formativo.

A própria imagem da avaliação, quando trabalhada com seus alunos, é a de que não se pode desistir, que é preciso estar disposto a aprender sempre, que se houver o desejo, consegue-se, alcança-se um resultado e é possível, mesmo que inicialmente, pratique-se a reprodução de determinados elementos, que, em outro momento, tais elementos podem servir de base para as mudanças desejadas.

3.2.5 “Nas minhas memórias de avaliação sempre vem o esforço para superar minhas dificuldades. Devido ter sido uma criança tímida não tirava dúvidas em sala de aula. Em casa, dedicava tempo para fazer as tarefas e estudar.”²¹ (Diário da Professora Olga)

Nesta quinta e última questão do primeiro roteiro de entrevista, a ideia era que o (a) colaborador (a) refletisse, por alguns minutos, sobre as imagens que atribuiria à avaliação e, após essa pausa, pudesse expressar, seja pela oralidade ou pela escrita, algumas delas. Como o (a) colaborador (a) tinha em suas mãos esse mesmo roteiro, quando percebia que estava findando a entrevista, apressava-se em responder, o que, entre dois dos colaboradores, deram respostas semelhantes às antes pronunciadas. Vamos a algumas destas:

A gente levava muito a sério a avaliação, hoje, os nossos alunos não levam a sério a avaliação, até porque, no meu tempo de ginásio e científico, **não existia a preocupação de se reprovar 30% da sala, 30% da turma**, tem alguma coisa errada, ou porque o professor, a deficiência é do professor ou alguma coisa está errada, **então essa preocupação não existia**, tivesse que reprovar a metade da turma não existia essa massificação que tem hoje, reprovava a metade da turma. O **professor tinha autonomia total e absoluta**. [...] Então as **imagens e figuras que eu tenho é que realmente a gente aprendia por incrível que pareça**, embora fosse **de forma tradicional, a gente aprendia**. E eu tenho a imagem dos meus professores assim de uma maneira que a gente, não é que respeitava, mas a gente tinha-os como educador, embora a grande maioria não tivesse a licenciatura, os meus professores eram médicos, farmacêuticos, dentistas [...] eles faziam a coisa bem tradicional, **mas eles ensinavam, eles transmitiam o conhecimento**, de uma maneira bem tradicional, e como a gente tinha aquela figura, a gente respeitava aquela figura, **até porque ele era o dono do conhecimento**, então, na realidade, **a imagem que eu tenho é daquele professor que a gente respeitava**, que

²¹ 5. Pense em algumas imagens, figuras, para descrever, representar a avaliação, as sensações que está lhe causava na condição de aluno. Em que lugar elas aparecem? O que estas imagens significam para você?

a gente tinha um carisma com ele, eram poucos os professores que a gente não respeitava, e que, hoje, os alunos, de uma maneira geral, não respeitam o professor, eles usam termo, lá vem a velha do português, o velho da matemática, e, no nosso tempo, a gente tinha professores até idosos e a gente respeitava-os. (Professor Joel)

Para o Professor Joel, o momento final da primeira entrevista foi marcado por sentimentos de afeto em relação aos seus professores. Em vários momentos, citou a representação do respeito que tinha pelos mestres de sua escolarização e que, hoje, enquanto se recordava, apresentou uma expressão facial de desânimo, por presenciar ou sofrer com a rejeição causada pelos alunos: “a imagem que eu tenho é daquele professor que a gente respeitava [...] e que, hoje, os alunos, de uma maneira geral, não respeitam o professor, eles usam termo, lá vem à velha do português, o velho da matemática.”

Um fato curioso, em suas recordações, é que mesmo tendo a convicção de que os métodos didáticos utilizados em sua época eram decorrentes de práticas tradicionais de educação, baseados na transmissão do conteúdo e, posteriormente, realizando avaliações da aprendizagem de forma extremamente exigente “não existia a preocupação de se reprovar 30% da sala [...] a deficiência é do professor ou alguma coisa esta errada, então essa preocupação não existia.”, o Professor Joel reafirma, por mais de uma vez, que as “imagens e figuras que eu tenho é que realmente a gente aprendia por incrível que pareça, embora fosse de forma tradicional, a gente aprendia.”

Ao entrar em contato com a obra de Pierre Dominicé (2010), em seus relatos de pesquisa sobre a biografia educativa, semelhante comentário ao do Professor Joel é percebido em suas investigações:

Aos dez anos, passei seis meses com uma professora que pouco me marcou, e depois, um ano e meio, com um professor de quem gostei, apesar das numerosas sevícias a que nos submetia. Palmada com uma varinha de nogueira na mão estendida; pontapés no traseiro; e, ainda por trás, murros na cabeça; atirava-nos com a borracha ou puxava-nos madeixas finas de cabelo quando dávamos erros nos ditados ou fazíamos mal outros exercícios. E se mesmo assim eu gostava dele, é porque, apesar de tudo, ele nos dava amor. Fez renascer em mim o gosto pela escola. (DOMINICÉ, 2010, p. 90)

Trouxe esta passagem para a dissertação até mesmo como forma de agradecimento em relação à abordagem (auto)biográfica, que possibilita ao pesquisador essa aproximação com as minúcias particulares de cada professor (a)

que contribuiu com a pesquisa. Formas singelas de propor a auto(trans)formação, na medida em que as recordações são realizadas mediante escolhas e seleções de um passado amplo e diverso, e tão instigante quanto admirável, longe de ser punitivo ou de procurar contradições, mas se contentar com as descobertas inusitadas que os sujeitos compartilham conosco.

Para finalizar esta primeira parte das entrevistas, apresento, em sequência, as narrativas da Professora Rosa e da Professora Olga, que, em certa medida, aproximam-se, enfocando as representações atribuídas à avaliação da aprendizagem. É claro que o teor crítico da Professora Rosa sobressai-se sobre uma postura mais contida da Professora Olga, porém, ambas manifestam sentimentos de angústia em relação à avaliação:

Eu acho que era **um instrumento extremamente opressor**, eu acho, eu vou te dizer que **eu tenho uma imagem gravada, cravada em minha cabeça**, que, até hoje, eu nunca esqueci jamais, que foi uma imagem que quando eu estava na pré-escola, e como a gente guarda estas imagens, que foi **uma diretora da escola arrastar uma menina pela orelha**, essa é uma **imagem de extrema de violência**, não se refere à avaliação mas é **extremamente significativa da imagem do opressor, do controle, do poder**, assim fora de controle, [...] medo, eu nunca tive, talvez, hoje, **eu tenha mais quando eu aplico avaliação**, uma coisa que eu aprendi, porque também **tenho feito provas formais e, as vezes, me angustio**, porque eu vejo um instrumento, eu acho incômodo, **eu não concordo com ele e eu tenho que me utilizar dele**, [...] **porque também fica impossível tu fazeres uma prova de cada jeito**, inviabiliza o trabalho, isso, **hoje, me angustia muito mais do que quando eu fui avaliada**, durante a minha escolaridade. (Professora Rosa)

*Avaliação, até hoje, na minha concepção, a forma como eu fui avaliada lá, nas séries iniciais, ela **me causa nervosismo, meio pânico**. Se me colocar, hoje: 'professora, amanhã tu tens um seminário para apresentar', provavelmente, **essa noite eu não vou dormir**, meio que de pânico mesmo. Eu tenho que me preparar e até o momento de apresentar eu **'mato um leão'**, **é um conflito interno**, eu mato um leão porque é um conflito interno que, eu sei que algumas vezes, eu tenho condições de ser melhor na hora da apresentação, **mas o nervosismo atrapalha em muito, dicção, é outra pessoa!** [...] **quando eu vou ser avaliada eu me transformo em uma outra pessoa. É timidez, insegurança, tudo junto. É meio constante, eu supero isso cada dia, ainda estou neste processo, se for fazer mestrado, e for avaliada, vai acontecer. Na hora, eu fico muito estressada**. Avaliação, para mim, desde o início é assim, desde as séries iniciais até hoje. (Professora Olga)*

A partir dos dois relatos algumas constatações saltam à vista. O primeiro que se pode perceber diz respeito ao sentimento atribuído à avaliação da aprendizagem, seja na condição de aluno ou de docente, que, para a Professora Rosa significa “um instrumento extremamente opressor” e que gera, na condição docente uma

“angústia muito mais do que quando eu fui avaliada”. No mesmo sentido, pronunciou-se a Professora Olga “me causa nervosismo, meio pânico”, tanto no período de sua escolarização como na atual situação “quando eu vou ser avaliada eu me transformo em uma outra pessoa. É timidez, insegurança, tudo junto.”

Essas manifestações não são casos isolados, como bem tem sido demonstrado pelos autores que se dedicam ao estudo do tema da avaliação da aprendizagem e que adotam o recurso da abordagem biográfica para conhecer os processos formativos.

A avaliação debruça-se sobre o sujeito em formação. Propõe-se elucidar as repercussões dos diferentes componentes de uma situação educativa sobre o processo de formação daqueles que nele participam. A ação educativa intervém como um suporte de autoformação, e as regulações que se arrisca a provocar, para se tornar realmente formadora, devem resultar em autorregulações. Essa concepção da avaliação ultrapassando os limites de uma situação educativa propriamente dita obrigou-nos a interrogar-nos sobre o contexto da vida pessoal, profissional e social dos participantes, assim como sobre a sua trajetória intelectual. Essa dupla dimensão, simultaneamente contextual e histórica, do sujeito em formação na nossa problemática da avaliação, está na origem da nossa abordagem biográfica. (DOMINICÉ, 2010, p. 147)

Um segundo ponto a comentar, nas narrativas, é a questão que ficará mais esclarecida quando adentrar no segundo roteiro de entrevistas, que se concentra sobre a ação docente dos (as) colaboradores (as) e suas significações e lugares de formação como professores (as). Esses medos, angústias, nervosismos e outros tantos sentimentos, que foram aflorando, serviram de base para formularem as suas concepções de avaliação que empregam na prática diária da sala de sala.

Alguns tomam também a consciência de que a objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse da construção do percurso reside precisamente no seu caráter eminentemente subjetivo; isso, visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu. São precisamente essas interpretações que alimentam as representações que fazem de si mesmos e dos contextos nos quais evoluíram. (JOSSO, 2010, p.68)

Dessa forma, aproximo-me um pouco mais da problemática da pesquisa, que questiona: *quais são as imagens sociais da avaliação da aprendizagem e os seus lugares de formação de significados nos processos formativos dos professores (as) de História?* Para contrabalançar com a primeira coleta de dados, apresento abaixo

o segundo roteiro de entrevista semi-estruturada, marcando o terceiro momento de encontro com os (as) colaboradores (as).

2º ROTEIRO

A existência de dois roteiros de entrevista semi-estruturada marcou os tempos de contato que tive com os (as) colaboradores (as), que foram: no primeiro encontro, a apresentação da pesquisa e o convite para serem voluntários; no segundo encontro, a realização da entrevista do primeiro roteiro e, no terceiro encontro, a realização da entrevista do segundo roteiro, além dos diários escritos, que ampliaram o contato.

Neste segundo roteiro, a prioridade foi conhecer, a partir dos próprios colaboradores (as), os seus conceitos atribuídos à avaliação da aprendizagem e os lugares de sua formação de significados na condição de docentes.

Tive, dessa maneira, acesso aos seus processos formativos que, metodologicamente, estruturei para se apresentarem recortados pelos diferentes tempos e espaços de sua formação, mas que adquirem relevância se forem percebidos como um narrar de suas vidas, de suas vivências, da seleção e da percepção que tiveram sobre o vivido.

Semelhante ao exposto no primeiro roteiro, sigo apresentando as narrativas dos (as) professores (as), encadeados pelas questões do roteiro.

3.3.1 “Na 5ª e 6ª série estudava na mesma turma que minha irmã, lembro-me de nós, as duas, passarmos parte das tardes decorando (falando de voz alta e até cantando as questões) para a prova.”²² (Diário da Professora Olga)

A respeito desta questão, veremos que os dois primeiros colaboradores (as) apresentam proximidade em seus relatos, sendo o Professor Joel mais apegado ao seu período como aluno e a Professora Rosa mais crítica em relação a esse tempo. Os lugares destacados por ambos, como a graduação, responsável pela formação inicial, a própria sala de aula em que atuam como docentes e também suas

²² 1. Qual (ais) o (s) lugar (es) de aquisição de saberes, de significados da avaliação da aprendizagem em seu processo formativo?

recordações na condição de alunos (as) foram construtores de seus ideais sobre ensino, aprendizagem, História e avaliação.

Quando confrontados com a Professora Olga, outros elementos aparecem, como não apenas as críticas ao sistema, mas a necessidade de ressignificar a sua atuação docente, tomando, como referência, os sentimentos adquiridos pela avaliação da aprendizagem na condição de aluno.

Da mesma forma, cada sujeito salienta os lugares variados que, para si, são responsáveis pela aquisição de seus conhecimentos. E verificamos que são muitos, e que aqueles que imaginávamos serem prioridade, ou que suponhamos não poderem deixar de serem mencionados, cedem espaço para outros de maior relevância nas suas vidas.

A pesquisa de abordagem (auto)biográfica reserva-nos essa grata surpresa de conhecer o que não é comum, que não seja simplesmente referência para todos, mas que se nutrisse da singularidade da pessoa humana, do (a) professor (a), da nossa própria sensação de novidade, da descoberta.

A minha **formação de licenciatura** foi em **duas instituições de ensino** e foi através desses, **dos estágios regulares das instituições de ensino**, que eu comecei a **praticar a avaliação**. Mas **basicamente eu adquiri a forma de avaliação**, os critérios e os instrumentos durante a **minha prática de ensino, a minha prática pedagógica**. Acho que é uma falha até da formação de professores, não dar ênfase para a avaliação, ao processo de avaliação, aos critérios, instrumentos, recursos, que, **na realidade, avaliar é muito difícil**, ainda mais em termos qualitativos e quantitativos, no meu entendimento, tu partes, de uma avaliação qualitativa para chegar a uma quantitativa, e isso aí é muito difícil. É muito difícil porque tu tens que **ter jogo de cintura, conforme as turmas, as turmas são totalmente diferente uma das outras**, não existe turmas iguais, 'olha, vou usar os mesmos critérios e os mesmos instrumentos para as mesmas turmas', até tu podes **usar semelhante**, mas os mesmos tu não podes usar. A formação docente era mais voltada para a questão quantitativa, nos éramos avaliados mais de maneira quantitativa, visando à aprendizagem, lógico, mas, de maneira quantitativa [...], e pela estrutura social que nos vivíamos, a gente aprendia mais, o **processo de ensino-aprendizagem era mais intenso no meu tempo**. O método tradicional operava melhor **porque tu eras cobrado** e, hoje, **se tu fores cobrar realmente do aluno aquilo que seria o ideal, seria o ideal, não o real**, pelo **desinteresse**, pela **falta de incentivo e objetivo dos alunos, eles vão mal**. (Professor Joel)

Neste segundo roteiro de entrevista, conseguimos perceber como a formação recebida durante a escolaridade deixou marcas nas concepções sobre a educação e, em sentido específico, na avaliação da aprendizagem. Sobressai-se com maior clareza, o que eu já foi mencionado durante a análise do primeiro roteiro, no item

3.2.2, sobre as críticas que são destacadas, o desejo de mudança e o que, de fato, é alterado, como sendo uma peculiaridade da narrativa oral, da (auto)biografia, a postura crítica no que se refere a sua formação escolar, acadêmica e, posteriormente, na atuação docente, não significando, entretanto, que, ao longo do cotidiano escolar, não sejam reproduzidas algumas destas mesmas práticas com as quais os (as) docentes não concordam. Isso porque os (as) colaboradores (as) falam, agora, de um lugar não mais privilegiado, distante de suas atuações, mas de um espaço-tempo presente, ou seja, narram as suas vivências na docência, expondo, de forma aberta, suas críticas e suas ações, ora se justificando, ora tomando suas práticas como reflexão para as questões a que são provocados.

Nesse sentido, não houve o interesse em identificar contradições, pelo contrário, há o propósito de juntos, discutirmos a complexidade da avaliação da aprendizagem pela ótica dos significados socialmente compartilhados. Essa percepção não isenta o (a) professor (a) de sua responsabilidade, de suas ações e atribuições, mas se intensifica na medida em que se reconhece como agente de seu saber, que, por vezes, reproduz sentimentos antes repudiados e que, agora, se questiona qual sentido tem buscado.

Para o Professor Joel, a base para a formulação dos conceitos pode ter sido as diferentes instituições de ensino superior em que estudou, sendo as primeiras experiências possibilitadas pelos estágios escolares, mas a prioridade, na sua concepção, está ligada à prática docente na sala de aula, como relata: “basicamente eu adquiri a forma de avaliação, os critérios e os instrumentos, durante a minha prática de ensino, a minha prática pedagógica.”.

Esse contato com a escola foi fornecendo elementos necessários a esta formulação e criando outros espaços de aquisição como “ter jogo de cintura, conforme as turmas, as turmas são totalmente diferente uma das outras, não existe turmas iguais”. O professor, pois, elenca lugares tanto institucionais, como próprios de sua percepção.

Um dado que começa a aparecer com mais frequência, neste segundo roteiro, é a questão de que, no tempo de estudante, em relação ao que hoje se vive na docência, parecia haver melhor qualidade no ensino, até mesmo em detrimento de aspectos que podem ser mencionados como empecilho para o bom desenvolvimento da aula, ora servindo de justificativa para alguma inoperância: “o processo de ensino-aprendizagem era mais intenso no meu tempo. O método

tradicional operava melhor porque tu eras cobrado”, ao passo que, pela sua imagem docente de ausência de controle e domínio da turma, não ter sido alcançada, gerou esse desconforto: “hoje, se tu fores cobrar realmente do aluno, aquilo que seria o ideal, seria o ideal, não o real, pelo desinteresse, pela falta de incentivo e objetivo dos alunos, eles vão mal.”

De certa forma, permaneceu presente a representação de que se tinha dos alunos, segundo a qual eles seriam os responsáveis por seu fracasso, na medida em que se mantiveram com desinteresse, com falta de objetivos na sala de aula etc.

Já para a Professora Rosa, soma-se a esses fatores a falta de caracterização dos deveres da escola pública, da reflexão por parte dos docentes e, que nesse sentido, coloca-se como crítica.

Aquele que eu mais valorizo, que teve **mais significado para mim** foi a minha **formação superior**, o ensino fundamental é insignificante, o ensino médio também, e onde eu aprendi a pensar a minha existência e o próprio mundo foi a partir do curso de História, no meu curso superior. [...] Aonde eu **aprendi História foi no curso superior**. Claro que à medida que **eu ingressei na escola**, eu **criei toda uma dinâmica** que muito embora eu já tivesse esse convívio porque **meu marido estava a muito tempo no magistério** e sempre foi uma pessoa bastante atuante na relação com a questão de ser crítico, de **participar do sindicato** e na luta por uma escola pública mais qualificada. Então, eu já tinha essa convivência assim com meu marido, meu companheiro. É claro que, quando ingressei na escola, sempre continuei esse aprendizado e é claro que eu fui por esse caminho, a mesma dinâmica de me inserir no **sindicato**, de ser **atuante na escola**, tentar trazer uma escola mais crítica, **tentar fazer os colegas refletirem** o que é uma escola pública de qualidade, o problema da escola pública, nesse processo de precarização, o próprio salário e a formação dos professores. É um aprendizado, **assim como a sala de aula é um laboratório**, a escola é um laboratório de aprendizado. (Professora Rosa)

As ponderações também resultam dos lugares diferenciados que são descritos pela Professora. Em seus espaços de formação, aparecem tanto a instituição escolar “à medida que eu ingressei na escola, eu criei toda uma dinâmica”, quanto à relação no interior da família, ultrapassando os laços de afeto entre os membros: “muito embora eu já tinha esse convívio porque meu marido estava a muito tempo no magistério e sempre foi uma pessoa bastante atuante na relação com a questão de ser crítico, de participar do sindicato”, o que, neste caso, estabelece outro espaço, o *sindicato*, como lugar que contribuiu para a sua formação profissional. Sua participação, neste órgão, tem lhe possibilitado outras leituras sobre a atuação docente, a ponto de como afirma: “tentar fazer os colegas refletiram o que é uma escola pública de qualidade, o problema da escola pública.”

Pais, professores, amigos, 'mentores', patrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa. Por vezes, apresentam-se com rostos diferentes, segundo as épocas da vida e os tempos de regulação característicos do processo de formação. Sem ser redutível a um processo relacional, esse processo de formação tem semelhanças com um processo de socialização. Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação. (DOMINICÉ, 2010, p. 87)

Uma percepção bastante esclarecida do imaginário social da avaliação pode ser vista na narrativa da Professora Olga que, por meio de questões que a própria colaboradora se coloca em torno de sua formação docente, torna-se constantemente objeto de análise.

Desde o início, eu coloco que **a avaliação, para mim, enquanto aluno e enquanto professora sempre foi muito angustiante**. E, na **posição de aluno**, eu tinha assim uma **preocupação muito grande de estar preparada**. Eu via a avaliação assim; que eu tinha que ir lá e demonstrar o meu conhecimento. Então eu me preocupava, **e até coloquei aqui no diário**, com a minha preparação. Por ser uma **pessoa tímida, eu não tirava a dúvida na sala de aula**. Então **eu ia sozinha em casa buscar e superar**. Então, a avaliação era isso, demonstrar o meu conhecimento, que eu estava dominando o conteúdo. E assim **a parte técnica de avaliação, como professora**, eu coloco assim **a formulação, o magistério me ajudou bastante no ensino médio, nessa formação, mas na parte técnica**. Agora, a **avaliação enquanto processo de aprendizagem**, enquanto **eu na prática**, isso aí **foi a sala de aula, o contato com os alunos, com o distanciamento que eu tinha do aluno** e até eu chegar ao aluno. A **avaliação, hoje, para mim**, ela é **ainda uma angústia**, mas assim o objetivo meu não é o aluno chegar até onde eu quero que ele chegue. Tem que ter um encontro, eu **vejo a avaliação desta forma**, tem que ter **um encontro entre professor e aluno**. E a angústia toda é fazer isso acontecer em sala de aula. [...] Sabe-se que as **turmas são agitadas, tumultuadas, grande número de alunos em sala de aula**. As **aulas de história**, por **mais diversificadas que tu queiras**, elas **acabam sendo teóricas**, com um professor na frente. A troca, tu fazeres um debate, assim fica complicado para eles chegar, acontecer isso. A gente fica reinventando, **mas a sensação de autocritica está sempre na porta ali**. (Professora Olga)

Para Olga, as sensações ligadas ao ato de ser avaliada ou de avaliar são definidas por sentimentos como a preocupação, a angústia, a insegurança e a necessidade de mostrar-se preparada, de alcançar determinada posição. Essas imagens foram formuladas ainda na sua escolarização e têm-lhe acompanhado ao longo de sua vida profissional. Conforme Vasconcellos (2001), essas representações são sintomas próprios desta visão classificatória da avaliação da aprendizagem a que muitos alunos foram submetidos ao longo dos anos escolares:

A prática da avaliação escolar chega a um grau assustador de pressão sobre os alunos, levando a distúrbios físicos e emocionais: mal-estar, dor de cabeça, 'branco', tensão, medo, angústia, insônia, pesadelo, vergonha, transpiração, enjôo, ansiedade, diurese, nervoso, confusão, esquecimento, preocupação, 'frio na barriga', decepção, introjeção de auto-imagem negativa, etc. (VASCONCELLOS, 2001, p.40)

Comum aos demais colaboradores (as), para a Professora Olga, a escola, a atuação docente serviu como “um aprendizado, assim como a sala de aula é um laboratório, a escola é um laboratório de aprendizado”, conforme afirmou a Professora Rosa. A experiência da Professora Olga teve um diferencial por causa do magistério: “a parte técnica de avaliação, como professora, eu coloco assim a formulação, o magistério me ajudou bastante no ensino médio, nessa formação, mas na parte técnica”.

Esse contato mais ativo com a docência ofereceu-lhe possibilidades para formular indagações sobre a sua atuação em sala de aula, como podemos perceber: “A avaliação, hoje, para mim, ela é ainda uma angústia, mas assim, o objetivo meu não é o aluno chegar até onde eu quero que ele chegue. [...] eu vejo a avaliação desta forma, tem de ter um encontro entre professor e aluno.”

Na busca deste “encontro” ela optou por realizar a pós-graduação a fim de tentar realizar este desejo de aproximação. Nesta nova jornada, teve contato com lugares e fatores vivenciados de forma semelhante aos demais sujeitos da pesquisa: “Sabe-se que as turmas são agitadas, tumultuadas, grandes números de alunos em sala de aula. As aulas de história, por mais diversificadas que tu queiras, elas acabam sendo teóricas, com um professor na frente.”

Esta *autocrítica*, como expõe a colaboradora, estrutura-se, assim como com os demais sujeitos, sobre a conceitualização do que consideram ser uma relação de ensino-aprendizagem. Complexa, estas duas atitudes ultrapassam os limites da sala de aula, por envolverem não somente a escola, com seus agentes diretos, professor e aluno, mas contam ainda com a comunidade, por vezes, representada pelos familiares, como pelas próprias políticas públicas que regem o sistema educacional e sofrem diretamente com os “resultados” obtidos na escola.

3.3.2 “É difícil estabelecer uma relação horizontal professor-aluno, quando se tem uma total quebra de valores e regras nos espaços escolares.”²³ (Diário da Professora Rosa)

Na narrativa do Professor Joel, o que se percebe, em um primeiro momento, é uma grande proximidade de suas memórias escolares com a vontade de que o ensino atual se pautasse por esses moldes. A responsabilidade do sucesso escolar que lhe foi cobrada, ainda persiste em sua fala, pela qual usa critérios claros e objetivos para definir a concepção de aprendizagem e, a partir desta, conceber o ensino.

Eu acho que **pra ti aprender tu tens de querer**. Se o **aluno não quiser aprender**, por uma questão da turma, ou individualmente, não quiser aprender, **participar das atividades, se organizar para as atividades**, ele não vai aprender. Então, por isso, que a gente deve ter, no meu entendimento, o importante, hoje, na avaliação são os critérios e os instrumentos. [...] Ou seja, partir de uma questão qualitativa para a gente chegar numa questão quantitativa. Nós, por incrível que pareça, temos de dar uma nota ao aluno. De zero a 10. Algumas escolas trabalham com pareceres, mas, no meu ponto de vista, já trabalhei em escola com pareceres, eles acabam tendo um tipo de, de um conceito, **tu mais conceitualiza o aluno, mas tu não avalias o aluno**. Tu fazes um conceito do aluno, **às vezes, usando os mesmos termos para vários alunos**. [...] Eu acho que **a nota ainda é um instrumento de avaliação** que pode ser indicativo de aprendizagem. (Professor Joel)

Frente às situações verificadas, atualmente, em diferentes escolas, a partir da fala dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, a avaliação da aprendizagem ainda se mantém representada não pela ação conjunta de professores-alunos, mas pelos resultados que são satisfatórios ou insatisfatórios sob a responsabilidade exclusiva dos discentes. Como assinala o Joel: “Se o aluno não quiser aprender, por uma questão da turma, ou individualmente, não quiser aprender, participar das atividades, se organizar para as atividades, ele não vai aprender.”

Cabe discutir a orientação dada sobre o regime de avaliação, sendo então realizada uma diferenciação entre nota e conceito. Para o Professor Joel, a atribuição de um conceito emitido através de parecer, em substituição ao valor numérico, é uma forma mascarada de manter presente os problemas relativos ao descompromisso do aluno com a sua aprendizagem.

²³ 2. O que você entende por uma relação de ensino – aprendizagem?

Embora a discussão sobre ‘expressão dos resultados’ do aluno seja muito mais séria do que se definir por nota ou conceito, acredito que a adoção de conceitos significa uma maior amplitude em termos de representação. Pela própria complexidade da tarefa avaliativa, o uso dos conceitos evita o estigma da precisão e a arbitrariedade decorrente do uso abusivo das notas. (HOFFMANN, 2005, p. 44-45)

Há ainda pesquisadores que debatem não somente a funcionalidade dos pareceres em substituição às medidas numéricas, mas como essas informações adicionais podem ser acrescentadas ao diagnóstico docente sobre o desenvolvimento dos alunos, e destes como participantes ativos do processo de avaliação. Assim argumenta Maria Teresa Esteban (2005):

A re-significação do exame é acompanhada pela troca das notas por conceitos, sem dúvida faixas mais amplas que permitem incorporar à avaliação informações adicionais e relevantes sobre a aprendizagem de cada um como um processo que ultrapassa os resultados apresentados e que não pode ser reduzido ao desempenho e nem limitado à atividade cognitiva. Encontramos modelos em que no lugar das notas são usadas escalas de cores ou desenhos representando valores diferenciados. O sujeito que aprende, visto agora como ativo no processo, também deve participar da avaliação, a auto-avaliação é introduzida no processo, acompanhando a dinâmica da avaliação até então realizada apenas pela professora. O boletim também ganha novo desenho, somando-se à apresentação dos conceitos comentários referentes a observações da professora e, em alguns casos, a auto-avaliação dos estudantes e, até mesmo, a avaliação feita pelos responsáveis. Algumas vezes, as provas e os boletins desaparecem, e a observação cotidiana das atividades realizadas e o registro sistemático da professora tornam-se procedimentos de avaliação. (ESTEBAN, 2005, p. 27-28)

Em relação a Professora Rosa, existem alguns pontos em comum na fala do Professor Joel que são reconhecidos, como a composição dos alunos sendo “um aluno muito barulhento, indisciplinado, em grande parte irresponsável, que é maioria nas salas de aula”, o que, segundo a Professora, tem acarretado na dificuldade de estabelecer uma “relação horizontal”, o que “normalmente ela leva a tua própria desvalorização, desvalorização e desrespeito.”

Eu te diria que **deveria ser uma relação horizontal. É muito difícil, hoje, na escola.** O aluno que **tu tens, hoje, é um aluno bastante complexo [...]** Esse aluno que tem **acesso à tecnologia**, esse aluno que **tem outra dinâmica com a sociedade** que não é uma que tinha a 10 ou 15 anos atrás. E um **aluno muito barulhento, indisciplinado**, em grande parte **irresponsável**, que é maioria nas salas de aulas, então tu **tens essa relação horizontal**, normalmente **ela leva a tua própria desvalorização, desvalorização e desrespeito, [...]** e tu **tem que ir mudando um pouco isso**, porque isso normalmente gera no **aluno, ele quer um professor mais autoritário**, ele que um professor assim, **ele cobra de você e ele te**

joga na cara isso, porque a senhora não faz isso, porque a senhora não faz aquilo, como o professor de matemática, como o professor de português [...] Mas, mesmo assim, mesmo os professores que **têm uma característica mais autoritária, hoje, na sala de aula**, mesmo eles **estão sofrendo dificuldades**, por este processo que **a própria crise da sociedade se reflete na escola. A crise de valores, a crise da família, a crise social**, tudo se reflete dentro da sala de aula e a gente talvez não esteja sabendo como lidar com esse fenômeno que é um fenômeno que vem acontecendo nos últimos anos. (Professora Rosa)

O que se sobressai, confrontando os relatos (auto)biográficos, é que ambos os docentes, Joel e Rosa, fazem menção à necessidade do professor comportar-se a partir de uma postura mais autoritária, como forma de condução da turma e do próprio sucesso do aluno na escola. Mesmo que, nas falas anteriores, se tivesse repudiado esse tipo de atitude. Contudo, reafirmo a minha questão de que a forma como recebemos nossa formação, nos diferentes lugares de sua aquisição, é responsável por nossas escolhas, ainda que, em um primeiro momento, não concordemos inteiramente com tais procedimentos, mas, em alguma medida, nossa formação pautou-se nestes moldes, portando, faz parte da nossa constituição, do nosso processo formativo.

Já em relação a Professora Olga, não identificamos tanto essas críticas, até mesmo pela sua vertente educacional e histórica não se assentar exclusivamente em posturas cujo enfoque seja realizar críticas ferrenhas, seja à escola ou ao sistema. Desse modo, consegue fazer uso, a partir de suas memórias educativas, de um dispositivo capaz de utilizar suas vivências como “recordações-referências” (JOSSO, 2004), extraíndo, destas elaborações, novas medidas capazes de ressignificar a sua prática docente: “O saber de referência está, sobretudo, relacionado com a maneira como os adultos voltam a trabalhar ou modificam o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhes.” (DOMINICÉ, 2010, p. 95).

Essa troca, eu aprendendo, o meu aluno que aprende, cada turma é uma realidade, e o aluno fazendo essa troca, trazendo o que ele tem, eu, com as minhas vivências [...] Uma das coisas que me preocupa bastante é a relação entre o professor e o aluno, aquela coisa de que o professor é o detentor do conhecimento, **ao mesmo tempo meio que tento desmistificar**, mas encontro bastante dificuldade. Como aquilo que eu estava falando, a questão das **turmas serem muito grandes**, saber **trazer o aluno até para participar**, para mim, a relação de ensino-aprendizagem é essa troca, o **aluno participando, dando a contribuição dele**, o debate que acontece na sala de aula, **e nem sempre isso acontece**. Geralmente, na prática, assim, é o professor na frente conversando, falando, falando, e os alunos meio que passivos. [...] O aluno que se externa, que vai falando, tu vais vendo onde que este aluno está e aí tu vais enriquecendo, sabendo se tu podes ir mais além, ou aquela coisa que eu estava colocando [...] **eu**

fico me repetindo porque dá a impressão de que eles não estão chegando [...] O que, para mim, teria que ter acontecido, mas é um tempo diferente deles. (Professora Olga)

Essa diferenciação que, anteriormente, comentei fica evidente na própria concepção de ensino–aprendizagem que a Professora Olga havia manifestado: “para mim a relação de ensino-aprendizagem é essa troca, o aluno participando, dando a contribuição dele, o debate que acontece na sala de aula.” Contudo, certa das dificuldades que se apresentam, reconhece que “nem sempre isso acontece.”, e, por isso, toma atitudes em que: “fico me repetindo porque dá a impressão de que eles não estão chegando.”

Esse desejo de aproximar-se do aluno, uma vez que sentiu na própria pele em relação à avaliação da aprendizagem, juntamente com a questão da timidez, fez com que a docente quisesse superar as dificuldades que se apresentaram ao invés de sentir-se desestimulada, ou mesmo recorrer a atitudes que, na condição de aluna, não lhe foi satisfatória. Essa forma de recorrer ao problema como trampolim, denota além de seu esforço pessoal, compreensão da incompletude de sua formação, como princípio gerador para a auto(trans)formação.

3.3.3 “No meu processo formativo a avaliação da aprendizagem sempre foi objeto de controle e de opressão, não houve um debate mais específico sobre esse processo.”²⁴ (Diário da Professora Rosa)

Nesta terceira questão, quando os (as) docentes foram provocados a pensar no significado que atribuem à avaliação da aprendizagem, ao invés de simplesmente contarem como fazem, quais instrumentos utilizam, muitos aspectos presentes, tanto no interior da escola como das políticas educacionais foram mencionados, os quais, seriam os responsáveis pelos significados concebidos, juntamente, com a soma das contribuições que tiveram ao longo de suas formações.

A primeira coisa, o significado, eu acho que a avaliação, ela deve **usar um termo qualitativo**, tem que **observar a participação do aluno**, tu tens que ter a **paciência de observar a organização do aluno**, se ele realmente **se organiza no seu caderno**, se ele tem **os conteúdos bem organizados**. Outra coisa, **se ele é participativo**, se ele **interage com o professor**, se ele **interage com a turma**. Eu acho que o importante da avaliação são esses critérios: **organização, participação, interesse, motivação, sentido**

²⁴ 3. Qual (ais) o (s) significado (s) que você atribui à avaliação da aprendizagem?

do aluno na sala de aula, os objetivos que a gente pode captar dele em sala de aula, **se realmente ele está ali só para fazer número** e eu acho que, nesse processo, **a família é muito importante nisso aí, a família tem que participar** do processo de aprendizagem. [...] Na realidade, hoje, tem professores contratados aí pelo ensino público estatal, pela 8ª CRE, **tendo 28 turmas**. Como é que um ser humano, um professor, vai planejar atividades para 28 turmas. E o **salário não tem motivação nenhuma**. (risos). Até hoje, eu não entendo porque foram contra o projeto do piso salarial dos professores e depois **25% da carga horária para planejamento**. Isso aí é o ideal. Aí, realmente **tu vais levar o professor a planejar**. Porque sem planejamento, eu sei porque eu tenho 20 e tantos anos de magistério, já dei aula, não sem planejar, mas dei aula já de maneira espontânea, usando a minha experiência. Agora, se eu tenho tempo para planejar e sou bem pago para isso, e bem valorizado, as coisas vão modificar. Eu dou aula para 20 turmas [...] tu achas que eu vou ter atenção e conhecê-lo suficiente para avaliar aquele aluno (Professor Joel)

O Professor Joel, após refletir por alguns instantes, pausadamente, foi descrevendo passos que o professor deve estar atento em relação ao aluno: “a participação do aluno, tu tens que ter a paciência de observar a organização do aluno, [...] se ele é participativo, se ele interage com o professor, se ele interage com a turma.”, incluindo ainda “a família é muito importante nisso aí, à família tem de participar do processo de aprendizagem.” Em seguida, ele muda o foco da questão para os aspectos políticos de organização escolar, distribuição das turmas, salário, carga horária insuficiente para planejamento etc., como fatores que impedem a realização de uma avaliação que deveria seguir os critérios mencionados pelo Professor.

A caracterização de uma avaliação qualitativa, inclusive, deixou de ser executada pela quase nula participação familiar dos alunos em suas aprendizagens. Concordo com o Professor que a ausência de hábito de estudo nos alunos agrava-se com a falta de compromisso dos familiares com a educação de seus filhos, que teriam, sim, de incentivar e estimular para que tanto as crianças quanto os adolescentes reservem um tempo para suas leituras, exercícios, pesquisa etc.

A soma de tudo isso, vai denotando o quão complexo é o sentido que a avaliação assume. Da falta de um tempo para o planejamento docente, a fim de pensar em formas diferenciadas de lecionar o conteúdo, sem entrar no “piloto automático”; do desestímulo do aluno com a disciplina, que além de lhe ser apresentada mecanicamente, a matéria escolar é pouco atrativa; a ausência de leituras e estudos que não lhe fornecem bases de entendimento; a família se omitindo de suas atribuições e delegando à escola a solução para os problemas que não consegue resolver; o Estado que massifica o trabalho docente, sem condições

dignas para seu exercício, criando um círculo vicioso a tal ponto que não conseguimos perceber, com clareza, qual significado o Professor atribui à avaliação da aprendizagem.

Fica, a princípio, a vontade de uma avaliação qualitativa, que esteja atenta aos variados elementos presentes na escola e que seja uma continuidade da condução de uma aula capaz de oferecer liberdade ao docente e ao aluno, ao invés de sua classificação imposta pela obrigação da nota impressa em um boletim.

A avaliação qualitativa tenta responder à impossibilidade de a avaliação quantitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação '*aprendizagemensino*', porém permanece articulada por princípios que sustentam o conhecimento – regulação – mercado, Estado e comunidade. Sendo a comunidade o menos desenvolvido deles, apresenta-se como o mais indicado para *instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação (idem)*. A reordenação do processo avaliativo pela incorporação de alguns princípios do conhecimento – emancipação, em especial da comunidade com suas dimensões de participação e de solidariedade, permite transformações no processo, dando-se maior ênfase aos aspectos subjetivo e coletivo da avaliação. (ESTEBAN, 2005, p. 26)

Como a Professora Rosa leciona também em uma escola pública estadual, alguns pontos aproximam-se do exposto pelo Professor Joel, e outros, claro, próprios de seu processo formativo. Diferentemente do primeiro, a Professora conseguiu ir além de expressar sua opinião sobre a avaliação, expondo o significado que lhe atribui e, para tanto, ofereceu, juntamente com um exemplo, uma possibilidade de superação para os problemas que se apresentam.

Olha, eu diria que **a avaliação é só uma consequência** de todo um **processo de formação**, acho que ela não tem significado, **ela não deveria ter significado nenhum**. Eu não sei se tu estás falando da forma, um momento específico ou a avaliação no dia-a-dia, uma **avaliação mais diagnóstica do dia-a-dia da sala de aula**, enquanto uma **avaliação que procura acompanhar** o que **é muito difícil porque tu tens 30 alunos em cada sala de aula**, é muito difícil tu acompanhares o andamento de cada aluno, **isso seria o ideal, isso é uma utopia**, porque o **Estado, a instituição não te dão condições** para que tu faças esse acompanhamento, e, hoje, **ainda tu tens alunos inclusos**, o que torna mais difícil, como é que tu vais olhar, vais ter um olhar diferente sobre aquele aluno incluso se tu tens 30 para tu parares e **ai tu não tens nem formação pra este aluno incluso**. [...] E eu não acredito que a avaliação tenha essa importância. Ela **tem importância enquanto acompanhamento de um processo, o que é praticamente uma utopia**. Ai tu precisas daquela **avaliação pontual de final de trimestre**, ou duas, três por trimestre, para **tentar medir**, o que, às vezes, é impossível, aquilo **o que o aluno desenvolveu ou aprendeu**. É claro que um **professor mais crítico cria mecanismos** mesmo em uma avaliação pontual, tu vais **colocar lá elementos de análise** [...] hoje, por exemplo, eu levei uma música para trabalhar com meus alunos [...] a '*rosa de Hiroshima*', eu acho assim que é

uma poesia, que tem a alma assim sobre a violência, e a truculência, e a opressão [...] então senti que teve uma boa resposta dos alunos, uma turma assim a gente conseguiu interagir, para trabalhar. Em alguns momentos tu usas alguns recursos que funcionam, que tu consegues estabelecer, interagir com eles, **que não estejam tão barulhentos, que eles te ouçam**, consegue **criar neles uma sensibilidade**. (Professora Rosa)

Pela própria postura educacional e histórica que a Professora Rosa faz questão de assumir, o significado atribuído à avaliação da aprendizagem deveria, segundo ela, ser “mais diagnóstica do dia-a-dia da sala de aula”, o que, pelo seu teor crítico, logo complementa “o que é muito difícil porque tu tem 30 alunos em cada sala de aula, é muito difícil tu acompanhar o andamento de cada aluno, isso seria o ideal, isso é uma utopia.” Ideal já descrito no item 3.3.1 no relato do Professor Joel e que Rosa define como utopia. O seu descontentamento com a excessiva preocupação em torno da avaliação, fez com que a Professora manifestasse a compreensão de que “a avaliação é só uma consequência de todo um processo de formação, acho que ela não tem significado, ela não deveria ter significado nenhum.”, no que se refere ao excesso de zelo em detrimento deste único elemento que, por si só, isolado no processo de ensino-aprendizagem, perde sua eficiência, adquirindo importância se percebido dentro de um conjunto de atitudes vivenciadas na relação professor-aluno.

Ainda que enfoque aspectos que impedem um bom desempenho do profissional docente, como as políticas educacionais do Estado, anteriormente presentes na narrativa do Joel e de fatores internos presentes na sala de aula, como os alunos inclusos, que a sua formação docente, assim como da maioria dos professores, não a preparou, posto que não possuem especialidades para estes alunos; ou das turmas agitadas e barulhentas, nada não impediu a Professora pensar em recursos para os alunos que fossem capazes de “criar neles uma sensibilidade”.

Portanto, apesar de atuar em condições que não sejam favoráveis e que nem criam estímulos para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado; além de ter a soma de experiências avaliativas extremamente autoritárias, ao longo de sua escolarização e da formação inicial, a Professora Rosa conseguiu criar outras formas de interação na relação professor-aluno e, principalmente, em um momento que julgou ser o mais propício para a atenção dos alunos, em que eles têm que se concentrarem para responderem a uma *prova*. Tornar sensível um momento que,

pelo imaginário social, do qual muitos de nós compartilhamos, seria um instrumento capaz de ordenar e controlar o corpo e a mente!

A avaliação, para mim, **eu tento fazer ela diferente de como eu percebo ela quando eu sou avaliada**, eu tento, **mas acho que não consigo!** Porque essa coisa que eu estava falando, **a avaliação, para mim, é um momento** que o aluno continua aprendendo, de ele **ver coisas que não aconteceu na sala de aula**, que, pra mim, como pessoa, eu tenho que tirar as dúvidas na sala de aula e depois mostrar lá o que eu sei, o meu conhecimento. A minha avaliação pessoal eu tenho isso, **por isso, que eu fico muito nervosa e angustiada**. E, hoje, assim, em sala de aula, eu vejo que acontece diferente. **Não é um momento terminal**, pelo contrário. **Ai eu levo pra casa e vejo ainda porque esse aluno ficou em déficit, o que faltou pra esse aluno completar o meu objetivo**. A avaliação é mais para mim como professora, que eu vejo que meu aluno ainda não (gestos com as mãos para o alto), chegou ainda em um nível planejado. E eles assim, eu percebo que eles estão bem nisso mesmo, sem nervosismo ou angústia, **eu não vejo os alunos como eu me via**, angústia, mas levam as coisas assim muito light, até pelo contrário, demais até hoje! **Eu não os vejo se preparando**. É uma coisa que eu acho, assim, que falta **eles terem assim uma bagagem, um conhecimento**. (Professora Olga)

Os (as) colaboradores (as), de uma forma geral, se sentem inseguros na realização da avaliação que consideram como justa. Adquire relevância, ademais, a compreensão de que a avaliação é um “momento que o aluno continua aprendendo, de ele ver coisas que não aconteceu na sala de aula”, semelhante ao que comentou a Professora Rosa, em propor, no tempo específico da realização da avaliação, um contato mais intenso com o conteúdo. São disponibilizados recursos agregados ao instrumento avaliativo que, por diferentes fatores, como o volume de alunos por sala de aula e suas desatenções, tornam inviável alcançar determinadas competências.

Para a Professora Olga, a orientação de um maior acompanhamento ao aluno parece surtir efeito, a partir de sua organização no tempo de trabalho pedagógico: “Não é um momento terminal, pelo contrário. Aí eu levo pra casa e vejo ainda por que esse aluno ficou em déficit, o que faltou pra esse aluno completar o meu objetivo. A avaliação é mais para mim como professora.”

Dos (as) colaboradores (as) entrevistados (as), a Professora Olga é a que mais se aproximou do conceito da avaliação formativa, por sua prática docente diferenciada.

O termo *avaliação formativa*, introduzido no Brasil nos anos 70, por exemplo, ainda segundo a mesma autora, deriva da teoria de Michael Scriben que trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo por meio de etapas parciais, as quais iriam formando o conjunto de dados a serem analisados. No mesmo período, outras teorias introduzem a

concepção de *recuperação preventiva*, entendida como a retomada parcial e gradativa das dificuldades dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, prevenindo as dificuldades mais sérias, e complementada por uma recuperação final das dificuldades remanescentes. Segundo os preceitos da avaliação formativa, a escola deve disponibilizar aos pais e aos órgãos de supervisão os resultados obtidos ao longo do processo, o que não significa simplesmente mostrar as notas ou as menções, mas sim apresentar considerações sobre suas dificuldades, seu desempenho em relação aos objetivos previstos, seus progressos e as providências adotadas pelo estabelecimento na busca de se sanarem as dificuldades identificadas. Por isso, os registros e as fichas de acompanhamento são amplamente defendidos, considerados instrumentos fundamentais junto às atividades desenvolvidas pelos alunos. Portanto, avaliar a aprendizagem nessa perspectiva não significa mais dar uma nota, ter média para passar de ano. O desafio, então, é reconhecer as especificidades dos processos de aprendizagem de cada aluno para dar o devido encaminhamento: há aqueles que precisam de mais tempo para aprender, outros que têm dificuldades peculiares e, ainda, os que não estudam (Oliveira, 1998). (CATANI; GALLEGOS, 2009, p.38-39)

Ainda em decorrência da constante identificação da avaliação com sentimentos como o nervosismo, a angústia, herdados do período de sua escolarização, a Professora Olga não reconhece, em seus alunos, essa pressão imposta, devido precisamente à condução de suas aulas não se apoiarem em uma significação da avaliação pautada unicamente sobre a classificação, a qual reproduz representações do bom ou do mau aluno, bem como da própria disciplina de História adquirir o conceito de processo.

Além disso, como comentou a Professora Rosa, no item 3.3.2, “esse aluno que tem uma outra dinâmica com a sociedade que não é uma que tinha a 10 ou 15 anos atrás”, o que vem a corroborar a fala da Professora Olga ao perceber que estes alunos “levam as coisas assim muito light, até pelo contrário, demais até hoje! Eu não vejo eles se preparando. É uma coisa que eu acho assim que falta eles terem assim uma bagagem, um conhecimento.” Fato observável também pelo Professor Joel, quando crítica não haver hábitos de estudos entre os alunos, a interação entre eles e com o professor, além da organização de seus cadernos, que são justamente os critérios que acredita serem necessários para se alcançar a avaliação qualitativa.

3.3.4 “Eu, como professora, o sistema de avaliação continua sendo muito angustiante, não tenho certezas e sim busco alternativas para que os alunos sejam avaliados de forma justa.”²⁵ (Diário da Professora Olga)

Considerando que os três sujeitos destacaram, em alguma medida, a necessidade do planejamento didático, de um tempo específico para esta etapa do trabalho docente, a presente questão vem a complementar a significação que eles conceberam para a avaliação da aprendizagem, incluindo também, a problemática do lugar que esta ocupa.

Para o Professor Joel, a questão do tempo e do lugar acionou-lhe em um primeiro instante, a disposição destes elementos no cotidiano escolar. A partir disto, seu trabalho pauta-se pelas diretrizes impostas pela instituição: “tu vais ter que ter uma nota. Não podes fugir.”, o que, segundo ele, não chega a se configurar em uma ausência de autonomia por parte do professor: “não existe mais supervisão pedagógica, e sim coordenação pedagógica.”

A primeira coisa, **nós trabalhamos por bimestre ou trimestre**. Então **tu vais ter que ter uma nota**. Não pode fugir. Vais ter que **usar os critérios e os instrumentos** para **ter uma nota**. E através destes critérios e destes instrumentos **é que eu vou avaliar os alunos**. **Nós temos a liberdade**, por incrível que pareça, uma das coisas que é importante, hoje, salientar é que **não existe mais supervisão pedagógica**, e sim **coordenação pedagógica**. Hoje, **não existe gente observando as aulas, como é que tu está trabalhando**, tu tens uma liberdade total. **Se tu quiseres avaliar só através de seminários**, só através **de mesas redondas e discussões** tu podes fazer isso aí. Na realidade, **a avaliação até é muito positiva** nesse sentido de liberdade. (Entrevistador: quando, por exemplo, o Senhor utiliza um filme, um recurso, o Senhor já pensa na avaliação deste?) Joel: o **ideal seria tu pensares** na avaliação, **mas para ser bem objetivo**, os filmes, às vezes, **é como para dar um alívio na turma**, dar **um alívio no professor**, é como um ato diferente que se faz para a turma. Agora, o ideal seria tu planejares um filme, até uma notícia, tu ligares um rádio, ouvir a violência no trânsito, e a gente discutir isso. Mas, **na realidade, a gente usa isso aí mais como um momento diferente**. Eu, muitas vezes, uso o filme e depois trabalho em cima do filme. Mas, **em alguns momentos**, a gente usa como um recurso diferente, **não vou nem falar em recurso pedagógico**. Para a gente tirar o aluno da sala de aula, para ele ficar mais tranquilo, **aliviar um pouco as tensões**, é mais ou menos nesse sentido. (Professor Joel)

Com base no que é exposto, fica a cargo do docente escolher os métodos que conduzirão o seu trabalho pedagógico, bem como os recursos que fará uso para alcançar os seus objetivos na disciplina, além de planejar, a seu modo, a avaliação,

²⁵ 4. Em qual tempo e lugar a avaliação da aprendizagem aparece em seu planejamento docente e até que medida recebe sua atenção?

a partir de suas próprias convicções, tanto no que diz respeito à Educação como das próprias peculiaridades da História, lembrando que para isso ocorrer, deve ser realizado em um tempo determinado.

Essa “liberdade de ação”, por sua vez, também pode agregar práticas educativas que, do ponto de vista da formação permanente, não contribuem para uma construção ativa por parte do discente. Por considerar que as turmas apresentam-se com um número excessivo de alunos, agitados, barulhentos, como anteriormente foi mencionado; ponho-me a questionar se nesse tempo “mais como um momento diferente”, não seria oportuno a com os alunos, “criar neles uma sensibilidade”, como argumentou a Professora Rosa?

Processos formativos marcados pela soma de fatores, tanto organizacionais da escola, como das orientações externas à instituição, que, de uma maneira ou outra, foram colocados como entraves para o bom desempenho da profissão, podem contribuir para a reprodução destas mesmas representações formativas. Neste caso do Professor Joel, por exemplo, a avaliação da aprendizagem nem sempre se realiza em um tempo determinado, nos lugares que, por convenção, deveria constar no planejamento: “a gente usa como um recurso diferente (filmes), não vou nem falar em recurso pedagógico. Para a gente tirar o aluno da sala de aula.”

Desse conjunto de situações, também se evidenciam alterações, das quais derivam a necessidade e a ação consciente de mudança, como a capacidade individual para aquisições constantes e reconhecimento da própria competência auto-formadora.

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘fatos’ considerados formadores. A articulação entre esses períodos efetua-se em torno de ‘momentos-charneira’, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Nesses momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhes perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo, ou o que mobilizou a si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. Na totalidade das narrativas, as perdas e os ganhos de qualquer natureza e amplitude mostram que o sujeito entra em contato com uma dupla lógica: a da individualidade que procura exprimir-se e a da coletividade que exige em nome de normas e impõe em nome de regras do jogo; mas também entre o que o sujeito pensa que se espera dele para ser

reconhecido e aquilo que acredita querer ser ou tornar-se para ser autenticamente ele próprio. Damos muita importância à compreensão desses momentos-charneira, pois os consideramos momentos privilegiados das narrativas, em que a dinâmica do sujeito se explicita, o que provoca a abertura de uma via de acesso ao processo de formação. (JOSSO, 2010, p. 70-71)

Por meio das provocações intencionais, estruturadas pelos roteiros das entrevistas, procurei possibilitar aos colaboradores esses momentos de reflexão de que trata Josso (2010) para, juntos, conhecermos os significados constituídos socialmente sobre a avaliação da aprendizagem. Tendo como metodologia a História Oral Temática, concentrei o foco nas memórias educativas, especialmente na avaliação da aprendizagem, o que de modo geral, faz com que os sujeitos despertem para outros tantos elementos que são recordados e que sofrem essa ação reflexiva.

Ela recebe minha preocupação no **sentido da dificuldade**, hoje, de conseguir **passar uma ideia para o aluno de que é fundamental o conhecimento**, dele ter **essa responsabilidade de entender** e, no **dia-a-dia da sala de aula**, ele estar construindo o seu conhecimento, isso é muito difícil. **É claro que a gente pensa a avaliação, e de que forma, como adaptar isso, como não voltar ao passado retomando uma avaliação mais tradicional**, ou como mesclar, talvez, **não excluir totalmente a antiga**, de tu ires mesclar uma avaliação mais diagnóstica, dentro de uma visão mais crítica da educação, talvez com uma visão mais freiriana, eu diria. (Professora Rosa)

A Professora Rosa concebe que, por vezes, a significação adquirida pela avaliação por parte dos alunos não perde por completo o seu teor tradicional, salvo tratar-se, igualmente, de um artifício que exerce o controle, seja do aluno como ser disciplinado, ou de suas aquisições em nível de aprendizagem, na possibilidade de evidenciar seus avanços. Além disso, a percepção que o próprio aluno adquire da avaliação, que lhe é direcionada, nem sempre alcança essa correspondência de que o seu conhecimento depende deste crescimento no “dia-a-dia da sala de aula”. Mesmo que essa se apresente “dentro de uma visão mais crítica da educação, talvez com uma visão mais freiriana.”

Constatação próxima a essa elaboração está presente também na narrativa da Professora Olga, que retoma a sensação de conflito causada pela avaliação. A percepção de que esta etapa acaba ganhando um destaque em separado de todo o processo, como um momento terminal, gera igual descontentamento na Professora Rosa. E isso se deve, ao que ambos os colaboradores (as) expuseram sobre o

tempo organizacional na escola, somado ao excessivo número de alunos e turmas por docente: “assim eu acho meio, vou usar o termo meio desumano, eu, infelizmente, não tenho esse tipo de organização, de ir avaliando diariamente, ir conversando, captar, até porque as turmas são grandes.”

Essa sensação de que a avaliação da aprendizagem será sentida por seus alunos como um recurso que se limita a ser um “medidor” de seus desempenhos, parece ser uma convenção entre os sujeitos, diferenciando-se na prática pedagógica que cada qual desenvolve, em que, nesse caso, tanto a Rosa quanto a Olga destacam-se por propor mudanças nesta representação simbólica.

Por mais assim que eu queira **a avaliação ainda**, e **isso aí é um conflito interno, para ela não ser o final, mas ela acaba sendo**. Porque assim eu acho meio, vou usar o termo meio desumano, **eu infelizmente não tenho esse tipo de organização, de ir avaliando diariamente**, ir conversando, captar, até **porque as turmas são grandes**, e o ideal era isso. **Tu fazeres ela diariamente e eu tento, mas ela acaba sendo terminal**. O final que eu digo é que ela fica sendo para eu trazer **para o aluno aquele resultado, aquela medida** que ficou para o aluno. Eu ainda não consegui me organizar de uma forma que ela fosse diária, **porque 37, 35 alunos dentro da sala de aula e tu ires diagnosticando**, ires fazendo as medidas e percebendo quem, infelizmente **não se tem tempo hábil para isso**. [...] Eu até percebo o meu aluno na hora de corrigir. Com **um aluno com déficit**, eu sei que ele sabe muito mais do que ele demonstra em uma avaliação. **Mas, no caso dele, é específico**, tem de ter atenção, concentração em sala de aula, um aluno que teria de ser **acompanhado em sala de aula**. Mas acompanhar alunos que têm déficit em sala de aula é quase impossível. [...] Sobre o planejamento, eu quando planejo as aulas, **porque eu sou uma professora que planeja as aulas!** Eu planejo assim até meio por uma questão de magistério assim, aquela coisa de ter planejamento, **eu já mais ou menos elaboro o que eu vou pedir ao meu aluno**, o que eu quero que ele alcance. Então quando tem um filme, eu já mostro todo um contexto, **o que eu quero que ele perceba. Os filmes, geralmente, vêm meio para sensibilizar e mostrar, visualizar os objetivos**. (Professora Olga)

No que concerne ao planejamento docente, as duas Professoras demonstraram terem domínio mais preciso das concepções didáticas que fundamentam suas práticas pedagógicas. Tanto nos relatos da Rosa quanto da Olga, a avaliação ocupa um lugar privilegiado em seus planejamentos. Em especial, a Professora Olga que faz questão de afirmar que dedica um tempo específico de seu trabalho para estruturar as suas aulas, da forma que “mais ou menos elaboro o que eu vou pedir ao meu aluno, o que eu quero que ele alcance. Então quando tem um filme, eu já mostro todo um contexto, o que eu quero que ele perceba.”, diferentemente do que foi comentado pelo Professor Joel.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

Essas diferenciações presentes entre os (as) colaboradores (as) são indicativos de suas singularidades formativas que, em certo grau, se aproximam e, em outros, tornam-se distintas, bem como das seleções que fizeram no ato da entrevista, da relevância que dedicaram ao que foi narrado, da significação que atribuem.

Para finalizar o roteiro de entrevistas, solicitei aos colaboradores uma última questão, em que teriam de informar quais os instrumentos avaliativos utilizados na disciplina de História e a motivação de fazê-lo. Tive como intenção conhecer não somente as suas ferramentas avaliativas, como fazer um retorno as suas significações imaginárias, captando o sentido que determinam pela conceitualização que fazem tanto da Educação como da própria História e do seu trato com o conteúdo historiográfico.

3.3.5 “Faço diversos tipos de avaliação: procuro e tento fazer trabalhos em grupo, debates, trabalhos concretos para exposição e também o teste individual.”²⁶ (Diário da Professora Olga)

Ao longo dos dois encontros realizados para a coleta de entrevistas, primeiro e segundo roteiro, os (as) colaboradores (as), seguidamente, citavam exemplos de suas atividades em sala de aula, até mesmo como forma de justificarem as suas representações anunciadas. Nesta última questão, pedi que retomassem alguns destes exemplos, que, agora, se apresentavam fundamentados por suas histórias (auto)biográficas e suas convicções.

Aliás, isso é um dado que se mostra bastante ativo nos relatos. Atividades que foram desenvolvidas ao longo de suas escolarizações e mesmo durante o período da formação inicial são seguidamente re-utilizadas. São realizadas adaptações necessárias ao nível de ensino a que se destinam, mas conservam as intenções originais.

²⁶ 5. Quais são os instrumentos, os recursos, as formas que você utiliza para avaliar a aprendizagem na disciplina de História e por quê?

Juntamente com as definições que identificam a concepção da avaliação da aprendizagem, muitos são os tipos de atividades realizadas.

Eu avalio da seguinte maneira: **a questão qualitativa**. [...] Eu uso sempre **uma questão qualitativa**. **Um quarto (1/4), eu uso radicalmente qualitativa**, ou seja, **participação, interesse, interação, a integração com a turma**. Eu uso **também uma parte de trabalhos da sala de aula**, que **em História em chamo de tirinhas**. Eu trabalho o conteúdo em sala de aula, eu explico para eles e faço uma explanação daquilo, e depois como eles têm livros, **eu uso umas tirinhas**, com **seis ou sete questões**, depois **eles pesquisam naquilo que eu expliquei na sala de aula**, que **eles anotaram**, e **usando o livro**. Sempre eu uso **um instrumento com consulta e outro sem consulta**. Basicamente, os critérios que eu tenho e depois os instrumentos são estes. **E isso aí tem funcionado**. Porque tu diversificas mais os instrumentos. Os **critérios tu estabelece de maneira distribuída**. E porque eu faço isso? Porque **da experiência que eu desenvolvi todo esse tempo do magistério**, eu cheguei à conclusão, ao ideal não, mas ao real que **o melhor seria tu fazeres isso**. Tu **fazeres três ou quatro instrumentos de avaliação** que realmente **integrassem a questão qualitativa e quantitativa**. Mesmo com esse número de turmas. Claro que, **às vezes, tem turmas que eu uso esse critério de maneira geral**, não é todas as vezes que eu consigo, tem turmas que têm um rendimento maior, ou algumas, porque a gente tem a recuperação paralela, a gente utiliza também **outros instrumentos como filmes**, o ideal seria também usar rádio, laboratório de informática, que eles vão lá pesquisar sobre determinado assunto e depois eu avalio aquilo ali. [...] **Fiz um avanço até por causa da minha questão ideológica**. Porque eu não sou conservador, eu me considero de ideias progressistas, eu até, as minhas ideias, eu sou mais de esquerda que de centro, de direita até minhas ideias não são. Sempre é mais esquerda indo para o centro. Agora, tem professores tradicionais, que seguem a história tradicional. [...] A História nos leva a refletir. Porque a razão, a gente não muda através da razão. A gente muda através da reflexão. A razão, o senso comum, o momento que a gente vive, mas se tu refletires, tu vais mudar. (Professor Joel)

Conforme o Professor Joel, a avaliação deve priorizar o aspecto qualitativo. Para tanto, estabeleceu critérios como participação, interesse, interação, integração dos alunos com a turma. Estes itens acompanham o ritmo da condução de suas aulas, que se estruturam sobre a concepção da História considerada como reflexão. Em outros momentos, o Professor Joel definia-se como marxista, mas não ortodoxo, ou como mencionou acima: “eu não sou conservador, eu me considero de ideias progressistas, eu até, as minhas ideias, eu sou mais de esquerda que de centro, de direita até minhas ideias não são.”

Os tipos de avaliação pelas quais optou têm coerência com sua postura histórica e educacional, parte do uso das “tirinhas”, com base no livro didático e nos cadernos de anotações dos alunos, como apoio para os estudos, esses últimos, caso apresentem o conteúdo organizado, tendem a granjear sucesso. Esse

procedimento é priorizado em parte de suas avaliações, sendo caracterizado pela consulta. Conta também com a pesquisa, em que o aluno realiza em diferentes meios, como o laboratório de informática. Pode ser que outros recursos também sejam utilizados, como os filmes, o que, de certo modo, é pensado mais como um momento de “aliviar um pouco as tensões” do que um modo qualitativo de desempenho do conteúdo da disciplina, o que por sua vez, reflete o contexto histórico-pedagógico de sua formação docente.

Esse modo de avaliar, segundo o próprio colaborador, deriva de suas experiências docentes: “eu cheguei à conclusão, ao ideal não, mas ao real que o melhor seria tu fazer isso. Tu fazer três ou quatro instrumentos de avaliação que realmente integrasse a questão qualitativa e quantitativa.” Entretanto, como todo sistema, este também apresenta limitações: “Claro que, às vezes, tem turmas que eu uso esse critério de maneira geral, não é todas as vezes que eu consigo.”, ou seja, a soma dos aspectos antes comentados, como as turmas agitadas e com número excessivo de alunos, impedem que sejam alcançados resultados de maneira uniforme. Além disso, a imagem de que a avaliação seja uma responsabilidade do aluno, de sua organização e participação, aqui, se percebe como presente.

Deve-se ainda comentar os instrumentos utilizados e que são percebidos, em ambos os (as) colaboradores (as), como sendo diferenciados pela intenção com que são usados. Para um professor conservador, tanto um quadro negro como a aplicação de uma prova é resultante de uma mesma atividade, que resultará em ações que respondem especificamente a um fim pré-determinado; ao passo que, para uma mentalidade crítica, esses mesmos instrumentos tornam-se uma possibilidade expositiva das diferentes opiniões dos alunos.

Os instrumentos são vários, como eu te disse, **se utiliza música**, a gente **utiliza filmes, imagens**, eu procuro **trabalhar com livros didáticos**, o aluno tem o livro, e eu que trabalho **relacionando a arte, a história**, é claro que a gente não tem, em algumas escolas, a gente tem bastantes recursos, **há outras que não têm tantos recursos**, daí tu vais **ter que ser mais criativo**. Mas os instrumentos seriam estes, trabalhar com imagem, junto com a arte, com a **literatura**, acho que a literatura e a arte enriquecem a história, não tem como tu fugires, eu acho maravilhoso isso, utilizar música, **um cinema**, e uma **arte naturalmente de vanguarda**, daqueles que denunciaram, que estiveram a frente de seu tempo, eu acho isso fundamental. Os instrumentos que tu usas é isso, literatura, as imagens que são **pinturas, gravuras, caricaturas, charges**, são vários mecanismos, textos, milhares de textos que tu podes trabalhar; eu **acho que o texto é sempre mais rico**, um texto **com perguntas enriquece e já te ensina a interpretar**, sempre, em minhas provas, como eu tenho **provas pontuais**,

elas sempre têm textos, **dá para fazer toda uma reflexão** sobre um período histórico e **formular cartazes**, que eu não tenho trabalhado muito com eles por causa do tempo, seriam estes os recursos. Isso, porque **tu podes colocar lá uma imagem, um texto, uma reflexão, pode questionar**, por exemplo, tu vais trabalhar guerra, tu podes perguntar para o aluno: se você fosse à guerra, como você se imaginaria, o que você escreveria sobre a guerra? Então, é um **meio de fazê-los refletirem e pensarem sobre a violência na guerra**, sobre estar em uma guerra. [...] **É claro que tu tens uma intenção**, não quer dizer que tu vais ter essa resposta. A ideia foi colocada, alguns ficam mais, outros ficam menos, mas tu passaste a ideia daquilo que tu pretendias. (Professora Rosa)

A narrativa da Professora Rosa é um exemplo sobre como a utilização de diferentes recursos na sala de aula depende de uma estruturação de objetivos previamente planejados, para que se efetive a avaliação da aprendizagem em coerência com as posturas educativas assumidas. É perceptível que a Professora expõe uma gama de instrumentos a partir do que compreende pela disciplina de História, como sua interrelação com a arte, com a literatura, o cinema, e destas, apoiadas em conceitos emancipatórios “daqueles que denunciaram, que estiveram a frente de seu tempo”.

Também se faz necessário analisar que, apesar de fazer uso de provas, como verificador do desempenho escolar, elas apresentam-se de forma variada, composta por textos, imagens, charges que, além de promoverem um momento de reflexão no ato da avaliação, exigem do aluno interação com outros domínios disciplinares, como a própria interpretação de texto, fundamental para o bom desempenho escolar.

Aqui, observamos que o desafio é romper com o mito da prova entendida como instrumento disciplinador da mentalidade do aluno. Sua execução não segue as orientações tradicionais de preenchimento de lacunas, com respostas pré-assimiladas. Pelo contrário, o que intenciona é o estímulo à criação e à argumentação da resposta, colocando para a História, situações em que mesmo uma disciplina teórica precisa ser vivenciada a partir de uma problematização real, decorrente de uma ação – reflexão.

Para que se reconstrua o significado da ação avaliativa de acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando, é necessário revitalizá-lo no dinamismo que encerra de ação, reflexão, ação. Ou seja, concebê-la como indissociável da educação, observadora e investigativa no sentido de favorecer e ampliar as possibilidades próprias do educando. Investigar significa manter-se atento e curioso sobre as manifestações dos alunos e agir significa oportunizar situações de aprendizagem enriquecedoras. Perigosamente, a prática avaliativa

classificatória parece ainda relacionar julgamento à comparação com modelos e o agir à atribuição de notas e conceitos. (HOFFMANN, 2005, p. 29-30)

No relato que segue, a Professora Olga, vai narrando várias situações ocorridas em suas aulas e muitas destas são representativas de suas concepções sobre a disciplina de História. Semelhante a Professora Rosa, ela propõe atividades que não apenas se direcionam para as peculiaridades da disciplina, mas que contribuem com atitudes necessárias ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

Concebendo a História como um processo, fruto de diferentes interpretações sobre o vivido e as relações existentes entre as pessoas, objetos, instituições, a ideia é construir, no aluno, o sentimento de respeito pelas opiniões opostas a sua, estimulando o diálogo entre os colegas. Essa premissa surge a partir do que defendia o Professor Joel, quando informava que seus métodos e escolhas eram decorrentes “da experiência que eu desenvolvi todo esse tempo do magistério.”

Eu **faço trabalhos em grupo**. O trabalho em grupo é uma coisa que, para eles, **ajuda a tomar decisão** e até **esse diálogo entre o outro, respeitar a opinião do outro**, que é complicadíssimo no caso deles, e **eu fico geralmente como a mediadora dos conflitos** que acontecem, para colocar qual o objetivo daquele trabalho. Então, **geralmente os trabalhos em grupos são por afinidades**, geralmente sempre sobram alguns e eles não querem se agrupar, querem **fazer sozinhos**, então também se trabalha essa questão de respeitar o outro, **respeitar a ideia que é diferente da tua**, ter o debate entre eles já que a gente tentou, digo tentou fazer em sala de aula, porque era aquilo que eu coloquei, **geralmente as aulas acabam virando um monólogo**, o que é frustrante, quando as aulas acabam acontecendo desta forma. **Trabalho em grupo**, trabalho muito com a **questão visual, imagens, material prático** (exemplo da **pintura rupestre**), **exposições do material concreto** que cheguem até eles. Na realidade, o **trabalho de História é muito a tua vida**, muito daquilo lá do passado, e **sei que estou trazendo e comparando com os dias de hoje, ir fazendo um paralelo**, uma relação, e aí essas coisas fascinam. Faço-os ver que é vida mesmo, quando esses trabalhos práticos assim, como se eles estivessem tocando, apalpando, **que deixou de ser aquela coisa distante, do passado**, que, hoje, não acontece mais e sem sentido. **Trabalhos em grupos, trabalhos práticos, com maquetes, pinturas, cartazes**. **Trabalhos de pesquisa** e, na **pesquisa, sempre acabo fazendo seminários**, para eles **exporem o conteúdo**, ir lá na frente, eles explicarem, eles darem a aula pra turma. Acaba sendo uma leitura lá na frente, mas isso aí é um passo, não é assim os primeiros trabalhos que a gente vai conseguir. Eu estou chegando nesta escola, esse ano e não é agora que vou ter aluno nesse passo, mas me surpreendo muito, muitos alunos, esse ano mesmo, tive alunos de me emocionar, alunos surpreendentes, e depois deste momento, eu faço a auto-avaliação, auto-avaliação individual, e a turma avaliar, eles serem críticos dos trabalhos deles e dos colegas, e a avaliação em conjunto. [...] E também faço a prova individual, aquela tradicional. Por que que eu faço esse sistema de avaliação? Porque eu tento privilegiar diversas formas de pessoas que existe na sala de aula. **Há os tímidos que não gostam de se expor e, na**

prova individual, eles meio que vão se equilibrar. E acho interessante também fazer de outras formas, para os tímidos irem superando essas barreiras agora. [...] E **também faço debates:** divido a turma, pego o conteúdo, e isso para a argumentação, **para eles terem argumentos.** (Professora Olga)

A Professora Olga já havia manifestado suas angústias sobre as aulas de História aproximarem-se de “um monólogo”, pelo fato de que a disciplina, em um ou outro momento das aulas, “por mais diversificadas que tu queiras, elas acabam sendo teóricas, com um professor na frente. A troca, tu fazeres um debate, assim fica complicado.”, como foi apresentado anteriormente no item 3.3.1.

Um dos elementos fundamentais da disciplina de História, pertencente a sua constituição, o tempo, foi trabalhado com os seus alunos para que, partindo da sua condição abstrata, promovesse a compreensão por meio de atividades que fossem possíveis experimentarem a sua presença concreta. Assim como a Professora Rosa propôs aos seus alunos um “meio de fazer eles refletirem e pensarem sobre a violência na guerra, sobre estar em uma guerra.”, a Professora Olga descreveu um projeto organizado por ela, em que o objetivo era reunir os alunos em grupos, para que, por meio de atividades práticas, pudessem experimentar a pintura rupestre, culminando com uma exposição na escola, seguida pela apresentação aos colegas.

Atividades desta natureza revelam competências e valores presentes nos alunos, entre outros, que se procura despertar, como o respeito pelas diferentes opiniões, que, desde o oferecimento da proposta e aceitação pelos alunos, como da sua posterior organização, coleta de material, execução e apresentação, foram sendo gradativamente avaliados pela docente: “esse ano mesmo, tive alunos de me emocionar, alunos surpreendentes, e depois deste momento, eu faço a auto-avaliação, auto-avaliação individual, e a turma avaliar, eles serem críticos dos trabalhos deles e dos colegas.” Essa maneira de conceber a avaliação, do aluno participante e da observação constante por parte do professor, assemelha-se às propostas da avaliação formativa (CATANI; GALLEGOS, 2009). O que vem a ser significativo da capacidade criadora que se realiza a partir do conhecimento extraído das “recordações-referências” (JOSSO, 2004).

A imaginação não é apenas a capacidade de combinar elementos já dados para produzir um outro. A imaginação é a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda: a imaginação é o que nos permite criar um mundo, ou seja, *apresentarmos* alguma coisa, da qual

sem a imaginação não poderíamos nada *dizer* e, sem a qual, não poderíamos nada saber. (CASTORIADIS, 1992, p.89)

Desse modo, cabe proceder a uma leitura destas imagens sociais descritas pelos (as) colaboradores (as), tanto no que se refere à avaliação da aprendizagem como dos lugares em que se adquirem sua formação. O quarto capítulo, que se apresenta a seguir pretende se incumbir desta árdua função de tentar responder a problemática central da dissertação.

Para iluminar os diferentes e variados elementos que foram descritos pelos sujeitos da pesquisa, tomo como referência os estudiosos da teoria do imaginário social, das leituras que são realizadas sobre as obras de Cornelius Castoriadis, além dos já citados autores que pesquisam formação docente e avaliação.

4. IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENTRE O DESEJO E O VIVIDO

Este quarto capítulo apresenta-se semelhante ao segundo, responsável pelos caminhos metodológicos, já que a sua contribuição formativa é, agora, colocada sob a forma da escrita, uma vez que o seu saber foi sendo constituído ao longo da pesquisa, da própria realização do trabalho investigativo. Venho reforçar, como em outros momentos já o fiz, que o ganho primeiro do estudo percebe-se, inicialmente, no pesquisador que, ao partir de sua incompletude (FREIRE, 1987) reconhecida, buscou como dispositivo para sua – minha formação – o encontro por meio do diálogo com outros (as) professores (as) de História.

Desejar conhecer os significados atribuídos a avaliação da aprendizagem ao longo dos diferentes processos formativos dos (as) docentes entrevistados (as) e dos seus lugares de formação, a partir de suas próprias narrativas orais e escritas, só me foi possível por acreditar que, entre o desejo e o vivido, existem sentimentos que se sobressaem às lógicas deterministas impostas pelo senso comum. Lógicas que nos atestam certezas de que o (a) professor (a) é um ser completo, do qual emanam, de seu seio, todos os atributos necessários para exercer sua profissão, mesmo que, para tanto, tenha passado à margem das suas dúvidas, dos seus medos, das suas angústias e porque não dizer da sua própria formação que, ao invés de ser construída mediante sua participação, pesquisa, interação, diálogo, apresenta-se como que biológica herança de uma condição quase que inata de sua realização, sem a participação ativa do homem em sociedade.

Ao contrário disso, minha investigação embasou-se nas críticas desenvolvidas por estudiosos da formação docente, juntamente com o olhar direcionado para o simbólico, o imaginário e, claro, do meu próprio percurso de vida, o qual foi responsável por minhas escolhas conceituais.

Não é, portanto, abusivo sublinhar-se o caráter decisivo da implicação do investigador nessa abordagem. O fato de manter um certo distanciamento face aos participantes não significa que o professor se dispense de investir pessoalmente no objeto da sua investigação. Mobilizado afetivamente, interrogado na sua identidade, também ele se beneficia, para a sua própria formação, dos acontecimentos e dos processos que partilha na interação

oral e com a qual vai confrontar-se na análise mais sistemática dos textos escritos. (DOMINICÉ, 2010, p.153)

A partir de seu olhar atento às questões atuais da formação docente e da inoperância que algumas correntes tradicionais da educação e da pesquisa defendem, Nóvoa (1995, p.18) chamou a atenção para: “A utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico.”

Essa urgência na *renovação* de nossos conceitos ou, ainda, da percepção de que há uma grave limitação, em nosso tempo presente, se forem tomadas apenas as já desgastadas teorias estruturalistas ou idealistas, fez com que alguns pesquisadores, juntamente com seus grupos de estudos, e desses destaque a importância e a credibilidade do GEPEIS, sob coordenação da Professora Valeska Fortes de Oliveira, buscassem novos referenciais para responder as atuais indagações, questionar as já ultrapassadas respostas. Com leituras amparadas pelos estudos de Cornelius Castoriadis, fui conhecendo essa outra forma de problematizar a História, o tempo, a Educação, por evidenciar a “notória crise de paradigmas conceituais que caracteriza o período contemporâneo e os grandes acontecimentos que marcam o nosso tempo” (TORRES, 1992, p. 55).

Segundo Castoriadis, é preciso aprender a pensar de uma maneira nova, a partir da imaginação e do imaginário. Como entender essa afirmação? Isso é possível? Quais são os pressupostos dessa inversão castoriadiana? O imaginário radical é o fio condutor do pensamento de Castoriadis. Esse conceito lhe permite pensar a dimensão criadora do sujeito e do social-histórico. As categorias do pensamento moderno não servem para postular a dimensão criadora: foram elaboradas para pensar a identidade e a permanência; o imaginário radical foi elaborado para pensar a alteridade e a criação. (LOSADA, 2006, p.23-24)

A teoria do imaginário social é extremamente complexa, polêmica, o que de certo modo, se assemelha em muito à problemática da avaliação da aprendizagem. Esta última, na grande maioria da bibliografia consultada, tende a concentrar-se em concepções de educação que partem de matrizes filosóficas, as quais Castoriadis colocou-se a questionar. Foi justamente a minha intenção: pensar a avaliação da aprendizagem a partir da significação imaginária da qual nosso vivido pode ser demonstrativo, das diferentes construções simbólicas que são adquiridas e/ou formadas.

Para auxiliar nas análises, que seguem, trago alguns fragmentos do filósofo grego, radicado francês, por ter intenção em apresentar, ainda que resumidamente, alguns de seus conceitos que faço uso nesta dissertação. Em virtude de sua densidade teórica, também tomo como referência autores que estudam Castoriadis e empregam suas teorias em campos como a formação docente, dos quais cito: Torres (1992); Machado da Silva (2006); Legros et. al. (2007); Fressard (2008); Losada (2006); Henriques (2006); Peres et. al.(2009) e Oliveira (2000).

Inicialmente, sinto necessidade de esclarecer alguns elementos chaves para a compreensão da teoria do imaginário social proposto por Castoriadis (1982, 1992, 2004). Para Juremir Machado da Silva, o imaginário é um “reservatório/motor”, por considerar, de forma conjunta, que o reservatório guarda as diferentes e variadas percepções, sentimentos, recordações presentes em um tempo vivido; ao passo que a expressão motor seria designativa da capacidade de colocar em funcionamento, a partir da memória, esses elementos que serviriam como dispositivo para resolver os diferentes problemas e situações de nosso cotidiano. Mais do que isso, a capacidade imaginária põe em funcionamento a vida, vivemos num mundo simbólico.

O que, em termos da avaliação da aprendizagem, partiria essa de um “reservatório” que poderia ser designativo tanto da escolarização como da formação inicial/continuada do docente, acionada em suas diferentes situações vivenciadas na escola, para que a sua capacidade criadora ou o seu “motor”, nesse ir e vir de suas memórias elabore suas estratégias para solucionar tais questões (SOUTO, 1992).

O Imaginário é um reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. O imaginário é uma distorção involuntária do vivido que se cristaliza como marca individual ou grupal. Diferentemente do imaginado – projeção irreal que poderá se tornar real –, o imaginário emana do real, estrutura-se como ideal e retorna ao real como elemento propulsor. Motor, o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. O imaginário é a marca digital simbólica do indivíduo ou do grupo na matéria do vivido. Como reservatório, o imaginário é essa impressão digital do ser no mundo. Como motor, é o acelerador que imprime velocidade à possibilidade e ação. O homem age (concretiza) porque está mergulhado em correntes imaginárias que o empurram contra ou a favor dos ventos. (MACHADO DA SILVA, 2006, p.11-12)

Essa elaboração aproxima-se do dispositivo da (auto)biografia que foi a forma capaz que encontrei para alcançar esse “reservatório/motor” dos (as) colaboradores (as), uma vez que a investigação dos processos formativos foi acessada via memória, através das questões presentes nos dois roteiros. Foram respondidas com base em uma seleção pessoal, singular, por assim dizer, mas também coletiva, dado que a metodologia da história oral temática focou sobre um aspecto que considerei essencial, sendo, neste caso, a avaliação da aprendizagem nas lembranças e nas ações docentes centradas na atividade educativa, destes (as) professores (as) entrevistados (as), que tratam de situações vividas com outras tantas pessoas.

Na narrativa dos colaboradores (as), no capítulo anterior, percebe-se que em alguns momentos, em especial quando as questões diziam respeito as suas vivências na escolarização e que precisavam, a partir da provocação da entrevista, manifestar sua posição em relação ao que recordavam sobre a atuação de seus docentes, tanto com o Joel como Rosa, sendo esta última mais veemente em seu relato, apareceu a recusa e a crítica aos métodos avaliativos recebidos, havendo o desejo de agirem de forma diferente nas suas atuações como docentes. Posteriormente, nota-se tratar mais de uma vontade do que uma ação propriamente dita, sendo, então, justificada a reprodução de alguns destes mesmos instrumentos e concepções, através da massificação dos alunos, suas indisciplinas, políticas externas à escola, ausência da família etc. Isso vem atestar que a imagem social da avaliação da aprendizagem, em seu sentido simbólico, como descreveu Olga – angustiante –, ainda permanece atuante no imaginário desses professores (as), mesmo frente à possibilidade motriz de mudança, tendo em vista que, ela participa de outras significações imaginárias que a profissão docente compartilha, como foram mencionadas pelos (as) próprios (as) colaboradores (as), por exemplo: a presença da família, hoje, seria responsável por uma possível mudança no ato, pela relação professor-aluno, e na concepção da avaliação da aprendizagem, professor-aluno-sociedade, por permitir que o trabalho docente fosse realizado mais livremente, visto que a sua ausência foi apontada como um dos entraves pelo qual o professor não tenha conseguido modificar sua prática pedagógica, em virtude de que o aluno encontra-se sem esse amparo familiar, sem ter esse acompanhamento que reforça para o (a) filho (a) a necessidade de um ritmo de estudo, em que essa “cobrança” seria eficaz na sua disciplina e na sua aprendizagem.

Ao retornar para a época da escolarização dos (as) colaboradores (as), identificamos, em comum acordo, que essa aproximação e exigência da família foram consideradas como responsáveis pelas representações como o medo no caso do Joel, e a angústia/conflito no caso da Olga, e que se somaram a outras atitudes docentes na sala de aula, onde os seus professores (as) respaldavam-se sobre esse controle da família e exerciam, por assim dizer, o seu poder sobre os alunos, legitimados pela família, por meio das ameaças nas provas e de seus resultados presentes nos boletins.

Essa constatação é importante para que, na condição de docentes, possamos perceber que muito do que acreditamos ser nossas certezas pode ter sido forjado a partir de atitudes que, mesmo contestadas, em um primeiro momento, conservam resquícios de intenções que se apresentam mascaradas.

A relação simbólica coloca a questão de que um símbolo não pode nem se colocar como uma necessidade natural, nem como desprovido de toda referência do real, nem como neutro, nem como totalmente 'adequado' ao funcionamento dos processos reais, da mesma forma que um indivíduo ao atribuir um sentido particular e especial a uma palavra não o faz dentro de uma liberdade ilimitada, mas levando em conta a linguagem já constituída, ou seja, sempre apoiando-se em algo que já aí "se encontra". Assim, todo o simbolismo que ergue sua edificação sobre as ruínas dos edifícios simbólicos que o precederam, porém, por possuir ligações específicas e históricas virtualmente ilimitadas, o significante vai sempre ultrapassar uma relação rígida a um significado preciso, podendo levar a lugares insuspeitos e inesperados. Dessa forma, é que, muitas vezes, ao se criarem novas linguagens ou novas propostas, pode-se achar que se criam novas instituições, porém as mesmas, em seu simbolismo de segundo grau (o primeiro grau estaria na linguagem), podem revelar e encarnar o fato de que se pode dizer (e fazer) coisas antigas por meio de palavras novas. (HENRIQUES, 2006, p.67)

Esta noção em relação ao tema da avaliação da aprendizagem, apoiada pelas narrativas docentes, não somente preserva esse significado primeiro, como é também denotativa do lugar no qual se formou a sua significação. Por isso, a preocupação com a identificação dos lugares de aquisição e/ou formação de sentidos, uma vez que ao considerar a escola como espaço formador, ou outro qualquer, como no caso da Professora Olga, que manifestou as tardes de estudo em companhia de sua irmã, essa ação foi executada para uma finalidade em específico que, no caso da docente, resumia-se a decorar o conteúdo.

É sabido que o hábito, hoje, de reservar horas de estudo, pode tanto ser representativo de uma ação mnemônica, como para uma investigação de pesquisa,

que exige uma elaboração mais atenta e enriquecedora. O que definirá em parte a sua intenção é tanto a vivência transformada em experiência (JOSSO, 2004, 2009, 2010), (LARROSA, 2002), (DOMINICÉ, 2010), quanto o interesse de quem ou de algo que ela está a servir. Retomando o exemplo indicado pelos (as) colaboradores (as), como com o Professor Joel, a ausência da família por parte do aluno faz creditar-lhe métodos que venham preencher esta lacuna que, por sua vez, lhe é representativo da falta de hábitos de estudo por seus alunos, portanto, a avaliação opera em um/seu sentido regulador.

Para Castoriadis, o imaginário social reúne essa capacidade de interpretação ao mesmo tempo em que oferece meios para uma nova condução de atitudes que ofereçam outros elementos a serem usados nesse ato de dar sentido às coisas e à vida e nas relações entre elas, nas diferentes instituições em que se manifestam.

‘El imaginario social’ es una expresión forjada por Cornelius Castoriadis, con la que frecuentemente hoy algunos investigadores sociales o periodistas sustituyen términos como ‘mentalidad’, ‘conciencia colectiva’ o ‘ideología’ como forma de designar las ‘representaciones sociales’. Olvidados sus orígenes y hecha de uso corriente, ha perdido rigor conceptual. [...] En primer lugar, el imaginario social viene a caracterizar las sociedades humanas como creación ontológica de un modo de ser sui generis, absolutamente irreducible al de otros entes. Designa, también, al mundo singular una y otra vez creado por una sociedad como su mundo propio. El imaginario social es un ‘magma de significaciones imaginarias sociales’ encarnadas en instituciones. Como tal, regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que determina tanto las maneras de sentir y desear como las maneras de pensar. En definitiva, ese mundo es esencialmente histórico. En efecto, toda sociedad contiene en sí misma una potencia de alteridad. Siempre existe según un doble modo: el modo de ‘lo instituido’, estabilización relativa de un conjunto de instituciones, y el modo de ‘lo instituyente’, la dinámica que impulsa su transformación. Por eso resulta conveniente hablar de lo ‘social-histórico’. (FRESSARD, 2008, p.40)

Esse fragmento reúne tanto a concepção da teoria proposta por Castoriadis quanto seus elementos constitutivos, a saber, o instituído como sendo a representação posta, compartilhada e que se reproduz em diferentes instituições, como ainda o instituinte, a condição pela qual o homem, em sociedade, a partir do imaginário radical, é capaz de por outra imagem para povoar as significações cotidianas, a ponto de substituir seu sentido atual ou modificar em parte a composição dos símbolos e sua identidade. Para Fressard (2008), é preciso compreender esses aspectos constituintes de sua teoria, alicerçados sobre a instituição, o imaginário e a sociedade ou o social-histórico, de forma que o

“imaginário social articula, dialeticamente, a realidade material, objetiva e a produção cultural que transforma a aparência das coisas.” Legros et. al. (2007, p.86).

Institución: Decir que la sociedad es instituida significa que no ha sido producida ‘naturalmente’, que es resultado de la acción humana. La acción propiamente humana implica una intención, mediatizada por un sistema simbólico, lo que la convierte en un proyecto, irreducible a cualquier comportamiento animal y a toda explicación causal. En tanto que tal, su inteligibilidad remite, más que a causas, a razones. **Imaginario:** Decir que dicha institución es imaginaria significa, en primer lugar, que es un fenómeno del espíritu, y, en segundo lugar, que las significaciones y valores que orientan la sociedad son una invención de los seres humanos. Tienen que ser puestas en relación con una capacidad de creación. Las significaciones sociales, por tanto, no son naturales ni (completamente) racionales. **Sociedad/social:** Decir que el imaginario es social significa que constituye un orden de fenómenos sui generis, irreducible a lo síquico y a lo individual. El imaginario aquí invocado no es la imaginación sociológica. A la pregunta ‘¿quién instituye la sociedad?’, se da una respuesta auténticamente sociológica: no es obra de un individuo en particular, jefe o legislador, ni de un conjunto contractual de individuos. Es obra de un colectivo anónimo e indivisible, que trasciende a los individuos y se impone a ellos. El imaginario social provee a la psique de significaciones y valores, y a los individuos les da los medios para comunicarse y les dota de las formas de la cooperación. Es así, no a la inversa. (FRESSARD, 2008, p. 40-41)

A combinação destes três elementos responde a algumas das inquietações propostas pela pesquisa. A destacar, inicialmente, que, em ambas as narrativas dos docentes entrevistados (as), quando em suas fases de escolarização, não raro se consegue perceber que, em alguns casos, as considerações que seus professores tiveram sobre a avaliação da aprendizagem não se distanciaram significativamente das experiências que os próprios colaboradores (as) manifestaram em suas graduações, em especial no caso do Joel e da Rosa. Essa leitura sendo mediada pela teoria do imaginário social oferece alguns dados para análise no que confere a avaliação como um saber inato do docente, a ponto de não haver uma discussão mais aguda, nem mesmo em termos da aplicação/reprodução de determinados instrumentos avaliativos. Desse modo, atesta que muito menos houve o debate sobre o seu conceito e a intenção, o que nos leva compreender, como bem destacou Fressard (2008) “Las significaciones sociales, por tanto, no son naturales ni (completamente) racionales.” Toda e qualquer ação parte de uma intenção, seja esta identificada no ato de criação ou mesmo nas relações que venha a estabelecer.

Visualizar e compreender estas intenções e de onde partem seus fundamentos é mais do que uma atividade necessária à docência, é a característica

humana que, ao mesmo tempo, é física e simbólica. A partir do que se apresenta posto e acabado, temos a possibilidade de reconhecer a existência de uma força criadora, que consegue fluir de sua condição instituída para a instituinte, na medida em que é capaz de colocar outra significação no espaço-tempo em que está a exigir suas atitudes.

Além disso, como argumenta o próprio Castoriadis (1982, p.13): “Todo pensamento da sociedade e da história pertence em si mesmo à sociedade e à história. Todo pensamento, qualquer que seja ele e qualquer que seja seu ‘objeto’, é apenas um modo e uma forma do fazer social-histórico.” Lembrando que o indivíduo que, aqui, identifico como o docente, compartilha de significações imaginárias que não são de sua exclusiva propriedade, nem mesmo as que se coloca como criador, de modo particular, para resolver seus conflitos ou problemas, uma vez que a História se processa mediante esse “coletivo anônimo”, que influencia e é influenciado por suas ações.

Um bom exemplo dessa verificação é quando acessamos esse “reservatório/motor” por meio da (auto)biografia. A pesquisadora Lúcia Maria Vaz Peres et. al. (2009) oferece uma mostra da qual profunda e complexa é esta elaboração. Estudiosa do imaginário social, sua narrativa é um ir e vir pelas imagens sociais re-criadas no próprio ato de seleção de suas memórias.

Desde que me iniciei na docência (1978), habitava em mim uma desconfiança frente às verdades prontas e acabadas. Isso porque, naquele momento, quando iniciei minha carreira como professora, minha primeira experiência foi com crianças com necessidades especiais – surdas, na faixa etária de 3 anos. Desde então, “duvidava” do que diziam os especialistas (a equipe técnica), pois, em geral, eles tinham clareza dos desdobramentos da evolução das crianças, tendo como base os parâmetros psicométricos relacionados à etiologia. Eu, uma jovem professora, plena de ideais, exercitava o direito à dúvida, recusando-me a acreditar naquelas razões deterministas e determinadas. Mesmo sem competência por formação, experimentava a construção de uma competência pautada na intuição [...]. Cabe ressaltar que tais experiências fundadoras constituem-se em imaginários e imagens autoformadoras, uma vez que fazem parte do reservatório do vivido. Isso porque o imaginário, segundo Machado da Silva (2003), é um reservatório/motor. Reservatório porque agrega imagens, sentimentos, lembranças, fatos marcantes. É motor por impulsionar indivíduos e grupos a estruturar modos de viver, ajustando os limites e as possibilidades para a realização dos sonhos. Sejam esses reservatórios do vivido verdades ou ficções. (PERES, 2009, p.103-104)

A narrativa dos (as) colaboradores (as) assemelha-se a da pesquisadora, uma vez que emerge desse reservatório de experiências, em seus diferentes tempos

da formação, escolarização, formação inicial, continuada; como da própria ação pedagógica no cotidiano escolar, e dos muitos lugares que, para eles, foram significativos, como as tardes de estudo, os diálogos com os familiares, como no caso da Professora Rosa, em convívio com o marido, ou do Professor Joel, que foi adquirindo sua confiança em suas tentativas de erros e acertos, como percebemos em Peres (2009, p.103) “Mesmo sem competência por formação, experimentava a construção de uma competência pautada na intuição”.

Olhando em termos de processo histórico, desde o primeiro momento em que foram convidados a participarem da pesquisa, como da realização dos encontros para coleta das entrevistas e posterior leitura das transcrições das narrativas, no final do ano de 2010, a mudança na compreensão de suas imagens da avaliação da aprendizagem é motivo de orgulho. Dois dos (as) colaboradores manifestaram seu desejo de continuidade na investigação do tema, lamentando o encerramento das entrevistas.

A reflexão sobre os processos de formação só é produtiva à medida que os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho, assim como nas interações e nas transações que o grupo oferece. Chamamos esse cenário de ‘pesquisa-formação’, porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e tem lugar no seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu (s) projeto (s) de vida e de sua (s) expectativa (s) sobre a formação. (JOSSO, 2009, p.136)

Poder contar, narrar, selecionar fatos de suas vidas em relação aos seus processos formativos foram demonstrativos de que o docente pode, tomando-se como seu próprio sujeito de pesquisa, a partir do dispositivo da (auto)biografia, oral e escrita, reconhecer-se como em processo de auto(trans)formação. Mérito de suas convicções e representantes dos seus imaginários educativos, uma vez que identificaram a pesquisa como uma prática semelhante as suas rotinas escolares, frente à necessidade de buscarem soluções para os problemas que lhes são frequentemente instigados a resolverem.

Essa não acomodação, percebida pelo próprio desejo de participação como voluntários na pesquisa, é indicativa de que o tema da avaliação da aprendizagem precisa desta interação constante entre docentes que, ao trocarem as suas experiências, de algum modo, assemelham-se, bem como seus medos, angústias, conflitos, pressões, precariedades, cobranças, imposições, controle e outras tantas

significações atribuídas à avaliação, em diferentes tempos e lugares de suas formações, apresentam proximidades, tanto em seus sentidos simbólicos quanto instrumentais, exequíveis perante seus posicionamentos educacionais.

Denota, ademais, que os (as) colaboradores (as), assim como se apresentou com os seus próprios professores, durante as suas fases de escolarização e graduação, exerceram atitudes que ficaram contidas nesses reservatórios da memória, que foram sendo aos poucos selecionados e que, agora, são capazes de identificar o imaginário da avaliação que tem se mantido presente, mesmo que, para tanto, tenhamos que considerar as alterações em seus métodos ou instrumentos avaliativos, porém, permanecendo alicerçadas sobre as mesmas concepções classificatórias, que impõem responsabilidades exclusivas aos alunos, como ainda essa falta de debate sobre o que é e o que pode vir a ser a avaliação.

Portanto as representações simbólicas como expressões do imaginário na vida humana assemelham-se a uma espécie de 'malha' em que são tecidas as relações do ser humano **no e com** o mundo, consigo próprios, com os outros e com as 'coisas' demandadas pelas intimações do meio. Assim, o imaginário como matéria fluida e sutil no terreno das sutilezas, sensibilidades e das subjetividades influencia as representações humanas. Elas são produto tanto da representação mental como fabulatória, ambas oriundas de desejos, vivências, lembranças e percepções passadas e passíveis de ser modificadas por novas experiências. Ao que indica, essa 'malha' parece ser composta por um grande espectro de interações de diferentes ordens como parte importante de nossas aprendizagens. Também a representação acontece pela presentificação de um objeto ausente, que não está em 'carne e osso' (DURAND, 1988). Essa representação mental, consciente ou não, é formada a partir dessa 'malha' etérea e movediça de crenças e valores instituídos. (PERES, 2009, p.108)

Ou como se colocam a partir de Josso (2009) que, por meio do dispositivo de formação da (auto)biografia, as vivências relatadas não somente falam desse imaginário, compartilhado e perpetuado, seja pelas aquisições simbólicas oriundas das experiências na/com a educação, como da própria responsabilidade que o (a) docente se impõe em relação a sua disciplina, neste caso, de História, que também carrega representações de como será identificada.

A história de vida relatada é uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade, que possibilita que o autor reflita e se conscientize sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre a dinâmica que orientam sua formação. A existencialidade é assim aproximada na sua textura bem original – porque singular – dentro de uma humanidade partilhada. É por isso que, em nossas pesquisas com relato de formação, emprego seguidamente a expressão de nossa existência singular plural. Esse conceito de existencialidade singular plural designa, assim, uma

problemática que acompanha o percurso de vida vivida numa tensão permanente entre as transformações das exigências dos coletivos aos quais pertencemos e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais. (JOSSO, 2009, p.121)

Assim expôs a Professora Rosa, que considerou a História como uma disciplina que preza pelo debate, pela interação do aluno com o professor, da História com a Literatura, com as Artes e, portanto, com uma série de representações que, somadas as que lhe foram sendo adquiridas ao longo de sua escolarização e formação inicial, como dos demais espaços formativos, nesse processo, sobre a Educação e seus diferentes elementos, se entrelaçam com as imagens de professores, que por ora é de seu desejo não reproduzir ou dar continuidade a determinadas atitudes nas quais se reconhece. São formas de conceber tanto a disciplina que ministra, como os meios que utiliza para exercitar essas imagens, que falam de si como pessoa e de sua própria formação ou do desejo de que tenta alcançar tendo em vista o conhecimento que adquiriu com o vivido: “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.” (JOSSO, 2004, p.43)

Assim apresentou-se a intenção da pesquisa, possibilitar tanto aos colaboradores (as) quanto a mim próprio, pesquisador, o acesso as nossas memórias educativas, por meio de dispositivos que fossem capazes de acionar a nossa auto(trans)formação, a partir do diálogo sobre estas inquietações em relação à avaliação da aprendizagem, e aos seus, até então, desconhecidos lugares de formação/aquisição de significados.

As riquezas de elementos não se esgotam nestas análises que, aqui, estão contidas, uma vez que a finalização posta é sobre o processo dissertativo e não a provocação sutil que o estudo causou em cada um dos seus participantes.

5 “EU SÓ LEVO A CERTEZA DE QUE MUITO POUCO EU SEI”²⁷

O processo de escrita da dissertação foi um tatear permanente, tão próximo do que representaram as minhas primeiras vivências na condição de professor. Muito inquietante, desde o início da escolha do tema, sua fundamentação, seu desenvolvimento e agora, neste momento sublime, me ponho a resenhar o que mais me tocou e o que tão recentemente já me causa nostalgia.

A escolha da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, aos poucos foram se desenhando conforme o seu próprio andamento epistemológico. Não estaria sendo honesto se afirmasse que todo o meu planejamento inicial tivesse sido realizado sem alteração, mas pelo contrário, foi marcado pelas surpresas inesperadas, que geraram momentos de grandes tensões, conflitos, insegurança, alegrias e alívios, imagens percebidas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa que, assim como eles, em suas recordações de alunos (as), coloquei-me na condição de estar sendo avaliado enquanto agia na investigação.

No âmbito da aprendizagem, o significado da palavra *avaliar* tem delimitações específicas, pois, quase sempre, trata-se de saber se a ação educativa resultou nas modificações desejadas no comportamento, ideias, valores e crenças das pessoas (Davis, Grosbaum, 2002, p.105). A ilusão de que a avaliação pode ocorrer pautando-se em critérios absolutamente objetivos e neutros, durante muito tempo teve força. [...] Considerado nesta perspectiva, o ato de avaliar é uma ação que não admite neutralidade e ultrapassa as descrições objetivas e as análises de coerência interna da realidade tomada por objeto. Consiste num processo pautado em valores e significados sociais, e assim, com acentuado conteúdo ético (Dias Sobrinho, 1996). (CATANI; GALLEGOS, 2009, p.20)

Sentimentos marcantes deste estudo que se formaram em diferentes lugares da pesquisa e que, para tanto, representaram o imaginário do qual parti para sua efetiva ação e do qual também se permitiu ser modificado, pois feliz foi a escolha de compartilhar estes saberes com os (as) professores (as) que se disponibilizaram a narrar e a escrever parte de suas vidas educativas: “As narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos, trabalhamos com seus autores dão-nos acesso a essas dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário.” (JOSSO, 2004, p.265).

Um dado curioso a destacar é como a nossa percepção sobre as coisas que nos cercam, as pessoas, as instituições e as relações entre elas, em diferentes

²⁷ Música “Ando Devagar”, Almir Sater e Renato Teixeira.

tempos de nossa vida, são constantemente equiparadas a um *valor* ou a espera quase que imediata de um *resultado*. Quando convidados a participarem da pesquisa, os (as) colaboradores (as) manifestaram, além das feições interrogativas sobre o tema, questões como o que resultaria o estudo empreendido? E se assim pensarmos, tomamos essa atitude a todo o momento: o que *ganho* com a leitura desse livro? Será que conseguirei *finalizar* minha dissertação? Qual *conceito* receberei? Até que *medida* esta pesquisa terá contribuído aos colaboradores (as)?

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que eu chamo de imaginário social instituído, a qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras. (CASTORIADIS, 2004, p. 130)

As intenções, concepções e imaginário fazem-nos agir, selecionar nossas opções, nos causam momentos de nervosismo, de ansiedade, insegurança e, em muitos poucos, mínimos espaços de tempos, nos permitimos ao prazer do prolongamento da dúvida, do inesperado, do processo ao invés do produto, da surpresa e porque não do erro, da incorreção, da inadequação, da presença do sorriso em substituição à repreensão, visto que são instantes indissociáveis e que nos acessam os saberes necessários, para que, em outros tempos, tenhamos, em nosso “reservatório”, diferentes dispositivos que servirão de combustível para acionar o “motor” pelo qual criamos nossas estratégias, tomamos nossas vivências como experiência.

A intenção de revisitar o passado, através do trabalho de memória, permite ao professor um exercício de desconstrução das imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando, também, a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação. (OLIVEIRA, 2000, p.14)

E ainda mais surpreendente é que para conseguirmos alcançar essa percepção é preciso o diálogo com o outro, com as suas diferenças e convicções, para que possa haver um ato de reconhecimento de nossa indeterminação, incompletude como argumenta Freire (1987), de que somos parte constitutiva e criamos o imaginário social. Construimo-nos por essas imagens até quando

inconscientemente fazemos nossas escolhas, ou mesmo consciente, porque é coletivamente que podemos conhecer nossas singularidades.

Aquele sentimento de medo que eu senti quando recebia a *nota da prova*, a qual realizei de forma tensa, formou em mim, percepções sobre esse ato de avaliar, que não se resume simplesmente à aplicação de certos instrumentos. Para avançar além desta compreensão, ter clareza de sua ação educativa é necessário questionar estas mesmas sensações, que foram criadas por homens, pelas suas distintas formas de organização, representadas por determinadas instituições, em que, nessa construção simbólica, operam atitudes que não podem ser consideradas unicamente como decorrentes de ações determinadas ou neutras. Do mesmo modo, os lugares em que adquiriram ou formaram os seus significados, nem sempre foram os mesmos para todos os participantes, como também, muitos daqueles, que se imaginavam previamente como os detentores dessa responsabilidade, não conseguiram assim serem evidenciados pelos (as) colaboradores (as).

As narrativas de história de vida usam uma linguagem racional e, na maior parte das vezes, convencional, mas a interpretação narrativa e espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária, porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspectivas de vida inscritas no presente, no passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo. Os elementos biográficos são, então, reunidos e organizados em história segundo a lógica de um *eu* que imagina elos temporais significativos entre o passado, o presente e o futuro. A complexidade das interdependências entre as diferentes dimensões da nossa existencialidade não permite, de fato, encontrar um modelo teórico satisfatório para garantir que as causalidades estabelecidas, e as explicações que daí decorrem, tenham uma realidade objetiva e possam ser consideradas como o verdadeiro ou o provável. Elas têm apenas um caráter plausível que terá de ser permanentemente reajustado às evoluções coletivas. (JOSSO, 2004, p. 263-264)

No vasto horizonte da narrativa, algumas respostas ao problema da pesquisa vão ganhando possibilidades de resolução. A destacar, no que concerne aos sentimentos provocados pelo ato de avaliar ou ser avaliado, ambos os sujeitos, em uma ou outra medida, tiveram que enfrentar conflitos, angústias, medos, sensações de exclusiva responsabilidade, seja com as pressões impostas pela família, na dedicação presente nas tardes de estudo com a irmã, nos diálogos com o marido, na alegria de comemorar com os pais o sucesso de mais uma etapa ou, ainda, nas atividades planejadas para as suas aulas, na escolha de uma música, no filme como passatempo, nos trabalhos práticos e na posterior exposição, em todos os casos,

um magma de significações se fez e se faz presente, concorrendo seja para os docentes ou os discentes, a uma educação mais sensível.

Ademais, destes lugares evidenciados, tem-se que salientar a própria pesquisa e seu planejamento, seu desenvolvimento, suas alterações e adaptações na forma de uma ação conjunta dos (as) colaboradores (as), que recuperaram no reservatório de suas memórias educativas, significados constituídos em diferentes tempos e que foram postos à luz de suas próprias reflexões, por intermédios das questões, guiada pelo diálogo entre nós docentes/pesquisadores.

Dotados de significados, os relatos orais e escritos das memórias docentes, representaram as imagens sociais, que foram responsáveis pelas escolhas e atitudes em relação à docência e que se estabeleceram também em relação à disciplina de História como sendo um “sistema simbólico de produção de sentidos, que, ao circularem pela sociedade, favorecem a fabulação de crenças, as ritualizações, a regulação dos comportamentos, de identificações, de distribuições de papéis sociais.” (HENRIQUES, 2006, p. 60).

As 'histórias de formação' são, sem sombra de dúvida, uma das mediações possíveis para redescobrir essas dimensões 'esquecidas', para mostrar como é que elas continuam a estar vivas dentro de nós, como alimentam o nosso 'ganhar forma', para as reinvestirmos conscientemente como tantas outras vias possíveis de interpretação da significação da nossa existência e da direção que entendemos dar à nossa busca de uma arte de viver em ligação e partilha. (JOSSO, 2004, p. 266)

A intenção primordial em escutar as diferentes percepções docentes, por meio das histórias formativas temáticas, foi dialogar com os (as) colaboradores (as) a partir da elaboração simbólica da avaliação da aprendizagem. Antes de propor métodos ou instrumentos inovadores, em substituição ao exposto nas narrativas, o diferencial da pesquisa focou a compreensão que foi sendo constituída ao longo dos processos formativos, e que para tanto, organiza-se sobre o prisma da significação imaginária.

Pensar nossa formação a partir do simbólico, caracteriza-se por não se preocupar com incorreções ou contradições, muito menos atestar a afirmação do erro, da inconformidade aos métodos que a literatura acadêmica pontua como 'inovadores'. Isso porque quando entramos em contato com diferentes posicionamentos sobre a avaliação da aprendizagem, é comum percebermos que se a nossa vivência não se aproxima das experiências oriundas do autor, de seus

estudos, em certa medida estaremos cometendo equívocos, que podem ser agravantes para as dificuldades que enfrentamos na docência, e pela qual nos faz buscar outras compreensões.

Outro acréscimo evidenciado diz respeito ao entendimento de que cada docente que participou da pesquisa, tornou-se pesquisador de si, uma vez que as significações foram sendo destacadas a partir do ato de rememoração, que decorre da importância pessoal dada à seleção de determinadas lembranças. Seus relatos, histórias orais temáticas, ganharam dimensões significativas que extrapolaram os roteiros das entrevistas, e que se estendem para além da realização da pesquisa, uma vez que os (as) docentes, ao contribuírem no/com o estudo, também possam ter percebido que são sujeitos de sua própria formação, em diferentes tempos, sem precisarem receber 'autorizações' acadêmicas para continuarem seus processos de formação.

Foram momentos em que ambos os (as) docentes dedicaram esforços para auxiliar-me em minhas indagações sobre a avaliação da aprendizagem, seus sentidos ao longo da escolarização, formação inicial e mesmo continuada, a partir de suas intimidades, vivenciadas em diferentes tempos de suas vidas. Em alguns relatos, apesar das suas diferenças de formação, cruzam-se atitudes, elementos, percepções que se assemelham entre eles, reforçando a ideia de que reconhecemos nossa singularidade a partir do nosso convívio no coletivo.

Enquanto pesquisador, docente, ficou-me tanto o encantamento em escutar suas narrativas quanto à possibilidade de conhecer seus métodos e instrumentos avaliativos, até mesmo, suas compreensões acerca da disciplina de História. Também reconhecendo em minha formação docente e antes disso, em meu processo de formação, aspectos que foram destacados na narrativa dos (as) colaboradores (as), correspondendo a esta unidade que definimos por Educação, e que abrangem diferentes elementos responsáveis pelas distintas significações que ora adotamos, ora nos incentiva a criar outras ou que mesclam, originadas desta fusão do imaginário social.

Essa comunhão de saberes, tanto por parte dos estudiosos da formação docente como pelo imaginário social, postos como dispositivos de formação/auto(trans)formação, através da (auto)biografia, possibilitou-me, na condição de docente e pesquisador, e espero que também possa ter sido alcançado pelos (as) colaboradores (as), da mesma forma, como docentes e pesquisadores

(as) de si, estabelecer esse diálogo através das suas lembranças e dos nossos sentidos que foram sendo reconstruídos ao longo da rememoração dos processos formativos. Findou-se a escrita da dissertação, dessa elaboração analítica, deste exercício intelectual de busca por respostas, por questões, mas deixa como saber a ser reconhecido, a provocação sobre nossas percepções, como que oriundas dos diferentes lugares em que nos formamos e que acreditamos terem sido relevantes para essa formação que é permanente, sensível e imaginária!

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALBERTI, Verena. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

AUGRAS, Monique. **Imaginário da Magia: Magia do Imaginário**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In. KARNAL, Leandro (org.). **História da Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 3ª Ed., 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. A criação histórica e a instituição da sociedade. In: **A CRIAÇÃO HISTÓRICA**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

_____. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Figuras do Pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGGO, Rita de Cássia. **Avaliação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DIAS SOBRINHO (2002); WORTHEN (et.al., 2004); LEITE (2006). Avaliação. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, Volume 2. Brasília: MEC/INEP, 2006.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=vic%u00e1ria>. Acesso em: 31/12/2010.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

_____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: **Escola, currículo e avaliação**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8ª Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 17ª Edição, 1987.

FRESSARD, Olivier. El Imaginário Social: o la potencia de inventar de los pueblos. In: **Colectivo Alter: Tu propia Zanahoria**. ISSN: 1688-4434. Montevideo (Uruguay), n.4, febrero, 2008.

HENRIQUES, Eda Maria. O Imaginário do Professor: Contribuições sobre o processo de significação. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. **Imaginário e Educação: Reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 23ª Ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2004.

_____. **AVALIAÇÃO – MITO E DESAFIO: Uma Perspectiva Construtivista**. 35ª Ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A Imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte e conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (et. al.). **Essas coisas do Imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, no. 19, Jan./Abr. 2002, p.20-29.

LEGROS, Patrick et.al. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOSADA, Manuel R. O imaginário radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZEVEDO, Nyrma Souza Nunes de. **Imaginário e Educação: Reflexões teóricas e aplicações**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, Volume 2. Brasília: MEC/INEP, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

_____. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O Método (auto)biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PERES, Lúcia Maria Vaz. O Imaginário como matéria sutil e fluida fermentadora do viver humano. In: **Essas coisas do Imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAUL, Ana Maria. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. V.1 Conferências, Mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SILVA, Juremir Machado. **As Tecnologias do Imaginário**. 2ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SOUTO, Marta (et.al.). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. In: **Grupos y dispositivos de Formación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 3ª Ed. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, Jaó Carlos Brum. História e política em Castoriadis. In: CASTORIADIS; ROUNET, CHAÚÍ; TORRES e ROSENFELD. **A CRIAÇÃO HISTÓRICA**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora**. 13 Ed. São Paulo, SP: Libertad, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite de Apresentação da Pesquisa

Caro Professor (a):

É com grande satisfação que lhe convido para ser o (a) colaborador (a) de minha pesquisa de mestrado, uma vez que acredito na contribuição da narrativa oral e escrita, de suas recordações sobre seus processos formativos (escolarização, formação inicial, atuação docente, trajetórias formativas) nos diferentes lugares de manifestação da educação, sobre o tema da avaliação da aprendizagem na disciplina de História.

Segue com este convite a apresentação da pesquisa, juntamente com um questionário de identificação e os documentos de autorização ética do estudo.

Para a nossa Primeira Entrevista, lhe pedirei que leve, a partir de uma seleção em seus arquivos pessoais, diferentes objetos, que sejam representativos para você, de sua escolarização, formação inicial, atuação profissional e de suas trajetórias formativas.

Se possível for, selecionar materiais que apresentem relação com a disciplina de História e a avaliação da aprendizagem, bem como das demais disciplinas, se for do seu desejo, a fim de servirem como dispositivos, capazes de acionar na memória os significados destes objetos (cadernos, livros, fotos, trabalhos, provas, boletins, recados, desenhos, colagens, bilhetes, roupas, músicas objetos variados, etc.) na relação educacional.

Nome: _____.

Idade: _____.

Ano de Ingresso na (s) Graduação (ões) e Instituição (ões):

_____.

Ano de Conclusão da (s) Graduação (ões): _____.

Tempo de atuação Profissional:

_____.

_____.

Tempo de atuação Profissional nesta escola:

_____.

_____.

Níveis de ensino de atuação Profissional:

_____.

_____.

Pós-Graduação (ões), Mestrado, Doutorado e Instituições:

_____.

_____.

Participou de outros Projetos de Pesquisa na condição de colaborador (a)?

_____.

_____.

Qual sentido atribui a esse convite para ser colaborador (a)?

_____.

_____.

_____.

_____.

Qual sentido inicial atribui ao tema da pesquisa?

_____.

_____.

_____.

_____.

APÊNDICE B – Roteiro da Primeira Entrevista Semi-estruturada

ROTEIRO DA PRIMEIRA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DATA: _____ LOCAL: _____

COLABORADOR (A): _____

ENTREVISTA:

1. O que estes objetos selecionados ou anunciados ativam em sua memória quando o tema é avaliação da aprendizagem?
2. Que recordações têm das primeiras manifestações de avaliação da aprendizagem em sua **escolarização** (ensino fundamental e médio), nas diferentes disciplinas, entre elas, a da História? E na sua **Formação Inicial** (graduação)?
3. A avaliação da aprendizagem, pelo seu olhar de aluno (a), seja na escolarização ou graduação, conseguia perceber esta como uma **elaboração decorrente de planejamento** por parte do (a) professor (a)?
4. Em que **lugar**²⁸ a avaliação da aprendizagem aparece em sua graduação?
5. Pense em algumas imagens, figuras, para descrever, representar a avaliação, as sensações que está lhe causava na condição de aluno. Em que lugar elas aparecem? O que estas imagens significam para você?

²⁸ Lugar: compreendido nesta pesquisa como os diferentes espaços de formação de significados da avaliação da aprendizagem, podendo ser representados pela escolarização (ensino fundamental, médio), formação inicial (graduação), pós-graduação, atuação docente, grupos de estudos, e outros tantos destacados na narrativa dos (as) colaboradores (as) etc., que marcam os lugares do processo formativo do professor (a). As diferentes relações estabelecidas nestes espaços criam e modificam constantemente as significações imaginárias do lugar.

APÊNDICE C – Roteiro da Segunda Entrevista Semi-estruturada

ROTEIRO DA SEGUNDA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

DATA: _____ LOCAL: _____

COLABORADOR (A): _____

ENTREVISTA:

1. Qual (ais) o (s) **lugar**²⁹ **(es)** de aquisição de saberes, de significados da avaliação da aprendizagem em seu processo formativo?
2. O que você entende por uma relação de ensino – aprendizagem?
3. Qual (ais) o (s) significado (s) que você atribui à avaliação da aprendizagem?
4. Em qual tempo e lugar a avaliação da aprendizagem aparece em seu **planejamento docente e até que medida** recebe sua atenção?
5. Quais são os instrumentos, os recursos, as formas que você utiliza para avaliar a aprendizagem na disciplina de História e por quê?

²⁹ Lugar: compreendido nesta pesquisa como os diferentes espaços de formação de significados da avaliação da aprendizagem, podendo ser representados pela escolarização (ensino fundamental, médio), formação inicial (graduação), pós-graduação, atuação docente, grupos de estudos, etc., que marcam os lugares do processo formativo do professor (a). As diferentes relações estabelecidas nestes espaços criam e modificam constantemente as significações imaginárias do lugar.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: “Professores (a) de História Conversam sobre Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso das Imagens da Formação Docente.”.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autor: Décio Luciano Squarcieri de Oliveira

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3222-1157 / (55) 9924-0091

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3282, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, Professora Valeska Fortes de Oliveira. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 2010.

.....
Valeska Fortes de Oliveira – CI 3013717446

.....
Décio Luciano Squarcieri de Oliveira – CI 9073048994

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Professores (a) de História Conversam sobre Avaliação da Aprendizagem: um estudo de caso das Imagens da Formação Docente.”.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autor: Décio Luciano Squarcieri de Oliveira

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3222-1157 / (55) 9924-0091

Endereço: CE/UFSM - Sala 3282 (3220.9411) e Sala 3341-A

Você está sendo convidado (a) a participar dessa pesquisa, que será realizada com professores (a) licenciados (a) em História, atuantes em escolas públicas, localizadas no Município de Santa Maria, seja municipal ou estadual, tem como objetivo central conhecer e analisar os processos formativos, os saberes e as significações imaginárias desses professores (a) durante os seus anos escolares, formação inicial e experiência profissional na disciplina de História, sobre avaliação da aprendizagem.

Para tanto, estando você na condição de colaborador (a), participará de entrevistas semi-estruturadas, por meio de narrativas orais e escritas. Será necessário gravar essas entrevistas, com a vossa autorização, estando na condição de colaborador (a), para que não se percam detalhes das suas falas enquanto professores (a) licenciado (a) em História.

Após realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você colaborador (a) para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pelo autor e estando sob responsabilidade apenas dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos

será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Enquanto colaborador (a), você será livre para deixar de participar do estudo se assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. A pesquisa está elaborada para amenizar a ocorrência de danos morais ou quaisquer riscos, como ainda, constrangimentos ou desconfortos decorrentes das questões presentes nas entrevistas semi-estruturadas. Também não acarretará custos ou despesas a você colaborador (a). Os possíveis benefícios para os (a) professores (a) Licenciados (a) em História, atuantes em escolas públicas de Santa Maria, e participantes por vontade própria da pesquisa, estão no valor formativo/autoformativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a estas experiências e refletir também sobre seus saberes e suas significações imaginárias sobre a docência e seus componentes.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 9924-0091, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do (a) colaborador (a)

nº. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Autor

**Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa
Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br**

ANEXO C – Carta de Aprovação do Projeto

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Professores (a) de História conversam sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso das imagens da formação docente

Número do processo: 23081.006333/2010-75

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0057.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril/ 2011- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 11/05/2010

Santa Maria, 13 de Maio de 2010.



Elisete Medianeira Iomazetti
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.