



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NO
ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA DINÂMICA DE SENTIDOS
DA TEORIA E DA PRÁTICA**

CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA

JOÃO PESSOA – PB
2023

CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NO
ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA DINÂMICA DE SENTIDOS
DA TEORIA E DA PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em
cumprimento às exigências para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino
Aprendizagem

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano

JOÃO PESSOA – PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M917a Mota, Cinthya Raquel Pimentel da.

Avaliação da aprendizagem e ética da
responsabilidade no ensino médio : a perspectiva
docente na dinâmica de sentidos da teoria e da prática
/ Cinthya Raquel Pimentel da Mota. - João Pessoa, 2023.
166 f. : il.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - Ensino e aprendizagem. 2. Ética da
responsabilidade. 3. Percepção docente. 4. Educação
transformadora. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NO
ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA DINÂMICA DE SENTIDOS
DA TEORIA E DA PRÁTICA**

Defesa em: _____

BANCA EXAMINADORA:

Tânia Rodrigues Palhano

Profa. Dra. Tânia Rodrigues Palhano - Orientadora
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Munique Massaro – Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Nilvania dos Santos Silva

Profa. Dra. Nilvania dos Santos Silva – Examinadora Interna
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles – Examinadora
Externa
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Samuel Mendonça

Prof. Dr. Samuel Mendonça – Examinador Externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Pontifícia Universidade Católica (PUC)

Ao meu amado Thiago
e aos meus filhos – Pedro e Marina.
Seja onde estiverem... lá é o meu lar!

Agradecimentos

“Se podemos sonhar, também podemos tornar nossos sonhos realidade”. (Walt Disney).

Finalizo este trabalho como a realização de um sonho. Durante o processo, amadureci, cresci, passei de menina a mulher, de sonhadora a protagonista de uma história de ressignificação. Sou quem sou hoje nesse emaranhado de pensamentos, ideias e pessoas que me completam.

Agradeço a Deus, pois tudo que acontece na minha vida é permissão dEle. Honra e glória sejam sempre dadas a Ele, que mesmo na minha “pequenidade”, nunca me deixa só.

Aos meus pais, Carlos e Risalva, sem os quais minhas limitações seriam ainda maiores. Eles, sempre com amorosidade, cuidado e respeito, me incentivaram e me deram oportunidade para seguir em frente. São meu apoio, meu porto seguro, em quem confio de olhos fechados. São os pais mais incríveis do mundo! E quando eu penso que já sabia tudo sobre eles, sou surpreendida com a função que eles cumprem com maestria e excelência: Ser avós! Sou apaixonada quando estão juntos! Amor e conexão definem a relação dos meus pais com meus filhos. Que delícia viver isso! Obrigada!

Ao meu amado Thiago, meu marido, meu companheiro, meu confidente, o amor da minha vida. Aquele que desde o primeiro olhar, modificou meu ser, inicialmente inconsciente, mas hoje, conscientemente sei, sinto e vivo que era a minha alma encontrando sua metade! Meu coração enfim encontrou paz, segurança e amor! Amor que transcende pensamentos humanos, mas que é perceptível num olhar, num gesto, e assim, transborda diariamente! Obrigada por segurar minhas mãos, sempre com palavras de positividade, acreditar mesmo quando eu desacreditava, afirmando com veemência que tudo daria certo. Só deu certo porque você estava ao meu lado! Te amo sempre e para sempre!

Aos meus pequenos, Pedro e Marina, meus maiores presentes, resposta, motivo e razão para todas as minhas decisões e escolhas. Obrigada por mesmo sem entenderem, me motivarem a não desistir e parar, porque tudo é por, para e com vocês! Vocês que estão sempre comigo, seja qual for o momento ou

circunstância! Obrigada por me acordarem, me darem um trabalhão, preencher meus pensamentos e me fazer a mamãe mais apaixonada do mundo inteiro. Amo vocês demasiadamente!

A minha orientadora Tânia, por trilhar comigo esse caminho, sempre com um olhar humano, gentil e acolhedor! Eu encontro em você todas as qualidades de uma verdadeira educadora. Obrigada por acreditar e insistir em mim!

Aos professores Conceição e Samuel por participarem da banca de Qualificação e Defesa, enriquecendo meu trabalho com seus conhecimentos. As professoras Nilvania e Munique por aceitarem fazer parte da banca de Defesa. Gratidão por tudo!

Aos professores que participaram da pesquisa, expressando suas vivências e experiências, bem como todo o IFPB Campus Cabedelo Centro, onde diariamente aprendo um pouco mais sobre educação pública e essa de qualidade, humana, afetiva.

Enfim, a todos que de alguma maneira fizeram parte desse percurso permeado de desafios, dificuldades e barreiras, mas sempre superados por conquistas, vitórias e aprendizados. Sigo aprendendo nessa doce estrada da vida!

Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo, da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma explicação dele.

(MERLEAU-PONTY, 2015)

RESUMO

MOTA, Cinthya Raquel Pimentel da. **Avaliação da Aprendizagem e Ética da Responsabilidade no Ensino Médio**: A perspectiva docente na dinâmica de sentidos da teoria e da prática. João Pessoa, 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

A avaliação na educação presume melhorias no processo de ensino e aprendizagem e se apresenta como um ciclo para a compreensão básica de conhecimentos seja do humano e da natureza. A presente pesquisa se apresenta como uma proposta de diálogo sobre a temática da avaliação da aprendizagem e a ética da responsabilidade, conceituada pelo filósofo Hans Jonas, de uma maneira a levantar proposições significativas para a transformação de nossa sociedade, tendo como objetivo analisar sentidos que embasam o momento da avaliação da aprendizagem, a partir de uma ética responsável na dinâmica de sentidos da teoria e da prática no ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba campus avançado Cabedelo Centro, bem como objetivos específicos: observar as descrições atribuídas pelos docentes em relação aos conceitos, metodologias, estratégias e instrumentos da avaliação da aprendizagem; compreender como os docentes utilizam seus conhecimentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem com as práticas do cotidiano em sala de aula; e analisar implicações de uma ética responsável no processo avaliativo para a concretização de aprendizagens significativas. Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizaremos os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa, com base no paradigma epistemológico da Fenomenologia. Utilizamos como técnica de coleta de dados a análise documental, a observação e a entrevista, e para análise dos dados os pressupostos do método fenomenológico. Recorreremos a esse tipo de pesquisa, visto a necessidade de compreender os contextos, ouvir os pesquisados, respeitando suas singularidades. Nosso intuito é contribuir na construção e aprimoramento de novos conhecimentos acerca da temática, de modo que possa levantar novas reflexões e novos estudos, sendo assim, de extrema relevância no momento atual, pois acreditamos que a prática da avaliação articulada com os princípios da ética da responsabilidade se constitui como ponto de partida para mudanças e transformações significativas para a educação e também para a sociedade, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. Ao final dessa tese, ressaltamos a importância de refletir sobre novas políticas públicas que incidam diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, ao qual a partir dos princípios da ética da responsabilidade seja possível prever o *bonum* ou *malum* para o futuro da sociedade e assim pensar mudanças de atitudes e posturas que viabilizem a sobrevivência humana.

Palavras-chave: Avaliação; Ética da responsabilidade. Percepção docente. Educação Transformadora. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

MOTA. Cinthya Raquel Pimentel da. **Learning Assessment and the Ethics of Responsibility in High School:** The teaching perspective in the dynamics of theory and practice. João Pessoa, 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Graduate Program in Education at the Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2023.

Assessment in education assumes improvements in the teaching and learning process and is presented as a cycle for the basic understanding of knowledge, whether of humans or nature. This research presents itself as a proposal for conceptualized by the philosopher Hans Jonas, in a way to raise significant propositions for the transformation of our Society, with the objective of analyzing meanings that underlie the moment of learning evaluation, based on a responsible ethics in the dynamics of meanings of theory and practice in high school at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba advanced campus Cabedelo Centro, as well as specific objectives: observe the assigned descriptions by teachers in relation to the concepts, methodologies, strategies and instruments of learning assessment; understand how teachers use their theoretical knowledge about learning assessment with everyday practices in the classroom; and analyze implications of responsible ethics in the evaluation process for the achievement of significant learning. For the development of our research, we will use the assumptions of the qualitative research approach, based on the epistemological paradigm of Phenomenology. Documentary analysis, observation and interviews were used as data collection techniques, and the assumptions of the phenomenological method were used for data analysis. We will resort to this type of research, given the need to understand the contexts, listen to the respondents, respecting their singularities. Our aim is to contribute to the construction and improvement of new knowledge about the subject, so that it can raise new reflections and new studies, thus being extremely relevant at the present time, as we believe that the practice of evaluation articulated with the principles of ethics in responsibility constitutes a starting point for significant changes and transformations for education and also for Society, contributing to the teaching and learning process. At the end of this thesis, we emphasize the importance of reflecting on new public policies that directly affect the teaching and learning process, in which, based on the principles of the ethics of responsibility, it is possible to predict the bonum or malum for the future of Society and thus think changes in attitudes and postures that make human survival possible.

Keywords: Evaluation. Ethics of responsibility. Teacher perception. Transformative Education. Teaching and learning.

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

Ava – Ambientes virtuais de aprendizagem

CACC – Campus Avançado Cabedelo Centro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONIF – Conselho Nacional dos Institutos Federais

COPAE – Coordenação Pedagógica e de Apoio ao Estudante

COVID – Coronavírus

CRPNM - Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DPC – Diretoria de Portos e Costas

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPM – Ensino Profissional Marítimo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da Pesquisa no Repositório Institucional da UFPB.... p. 97

Gráfico 2 - Formação básica dos professores do Campus Avançado Cabedelo Centro..... p. 120

Gráfico 3 – Frequência do tipo de Avaliação – IFPB/CACC..... p. 123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aproximações e distanciamentos entre os pensamentos de Hans Jonas e Paulo Freire.....	p.71
Quadro 2 – Tipos de Observação na Pesquisa.....	p. 106
Quadro 3 – Etapas da análise do Fenômeno	p. 109
Quadro 4 – Cursos técnicos do Campus Avançado Cabedelo Centro	p.113
Quadro 5: Conhecendo os sujeitos entrevistados.....	p.123
Quadro 6: Delimitação das categorias de significado.....	p.127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de Avaliação brasileira.....	p. 31
Figura 2 – Indissociabilidade da teoria e prática no trabalho docente	p. 85
Figura 3 – Educação Transformadora X Ética da Responsabilidade	p. 87
Figura 4 – Estratégias pedagógicas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)	p.91
Figura 5 – Situação Epidemiológica da COVID-19 no Brasil	p. 94
Figura 6 - Mapa da II Fase do Plano de expansão do IFPB	p. 111
Figura 7 - Localização geográfica dos <i>campi</i> do IFPB no Estado da Paraíba, com destaque para o IFPB-Campus Avançado Cabedelo Centro.....	p. 112
Figura 8 – Prédio de Funcionamento do IFPB – CACC.....	p. 116
Figura 9 – Características de uma avaliação dialógica	p. 135
Figura 10 – A teia da Avaliação Significativa	p. 140
Figura 11 – Esquema de Compreensão do fenômeno	p. 144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. AVALIAÇÃO: DE ONTEM E DE HOJE, PENSANDO NO FUTURO	27
1.1 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO BRASILEIRA	28
1.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO	34
1.2.1 Avaliação do Ensino Médio na BNCC: Desenvolvendo competências e habilidades.....	47
1.3 ACOMPANHAR, CORRIGIR OU DESENVOLVER: COMPREENDENDO AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO.....	52
2. O PRINCÍPIO DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS E AVALIAÇÃO: DESAFIOS CONSTANTES NA PRÁTICA DOCENTE.....	59
2.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE OS PENSAMENTOS DE HANS JONAS E PAULO FREIRE.....	62
2.2 A PREMISSA DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	73
2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	81
2.4 AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS ÉTICOS DO BIÊNIO 2020 - 2021.....	88
3. ENTRE O COMPREENDER E O PESQUISAR: CAMINHOS DA PESQUISA	98
3.1 INDAGAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO FENÔMENO	98
3.2 COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	100
3.3 LOCALIZANDO O FENÔMENO.....	111
4. ENTRE O CONHECIMENTO TEÓRICO E AS VIVÊNCIAS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO .	116
4.1 CONHECENDO O CAMPUS AVANÇADO CABEDELO CENTRO E SUA FUNCIONALIDADE PEDAGÓGICA.....	116
4.2 COMPREENSÕES SOBRE A OBSERVAÇÃO DO FENÔMENO	124
4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPREENSIVA DOS FENÔMENOS .	125
4.3.1 Sentidos da avaliação na formação docente	127

4.3.2 O aspecto dialógico na relação docente-discente	132
4.3.3 Aprendizagem Significativa e Transformação de vida: Caminhos do Ser e vir-a-ser.....	136
4.3.4 O ideal e o real: De utopia à realidade	141
4.4 ENTRE CATEGORIAS, SIGNIFICADOS E ESSÊNCIA	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	158
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pelo avanço acelerado das tecnologias, pelas mudanças que ocorrem constantemente, pelas demandas oriundas do Capitalismo, do neoliberalismo, trazendo uma nova realidade social, econômica, política, cultural, e conseqüentemente para o ambiente educacional, que precisa estar atento a essas transformações, de modo a contribuir para mudanças de posturas e atitudes, visando a formação integral dos discentes, enquanto seres de direitos e deveres, capazes de criticar, criar, ser ativo na sociedade e um profissional qualificado no mercado de trabalho.

Historicamente, o processo educacional brasileiro desenvolveu-se marcado pelas desigualdades sociais, atendendo aos interesses da classe hegemônica e influenciando significativamente os objetivos da avaliação, caracterizado pela seletividade, priorizando o rendimento por notas, em momentos de memorização de listas de exercícios, reprodução exata nas provas escritas, orais e seminários, apresentando-se com um dos principais desafios da educação.

Diante dos avanços técnicos e científicos, em todas as esferas da sociedade, faz-se necessário um novo olhar para a educação, que se constitui um espaço amplo para diálogo e reflexão de novas posturas que incidam em mudanças de pensamentos, posturas e atitudes. A temática da avaliação se constitui uma pauta atual nos debates, congressos e eventos educacionais, pauta nas propostas políticas, configurando-se como essencial para as decisões desde a elaboração de políticas públicas efetivas até a prática em sala de aula, abrangendo projetos, reformas, planos, currículos, instituições, objetivos e finalidades.

A avaliação é uma etapa fundamental do processo de ensino e aprendizagem que no decorrer da história tem sido alvo de críticas, de estudos, debates, sob a égide de teorias diferentes com a finalidade de acompanhar, diagnosticar ou verificar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Luckesi (1995) a “avaliação como sinônimo de provas e exames” vem desde a colonização, com a chegada dos jesuítas, em que concentrava a instrução da retórica, valorizando a memorização, bem como os castigos constantes, que acabavam prejudicando o rendimento dos alunos,

sendo o professor considerado o detentor dos saberes, que transmitia os conteúdos, ao passo que os alunos deveriam executar sem questionar e obedecê-lo em todos os aspectos. Freire chama a atenção ao afirmar que

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis aí uma concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que oferece aos educandos, é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los (...) Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. (2004, p. 66 e 67).

Vemos então a predominância da Pedagogia Tradicional, centrada no docente, com métodos de controle, disciplina, deixando de lado as particularidades e especificidades dos alunos. De acordo com Luckesi (2002) a avaliação tinha por objetivo a formação de acordo com os ideais de controle e dominação do ser.

Dessa forma, a educação desenvolveu a partir de uma ação vertical, em que o docente é o depositante, o agente ativo, e o discente, o depositário, ou seja, o agente passivo, e assim, a metodologia utilizada concentra-se na memorização, sendo os conteúdos propostos, na grande maioria das vezes, descontextualizados da realidade dos discentes, ignorando seus conhecimentos, experiências, abolindo as perguntas, a forma de expressão, sem pretensão dessa forma, de transformação da realidade/sociedade. (FREIRE, 2004).

Paulo Freire (2004) define esse tipo de metodologia como característica de uma educação bancária, em que o saber docente é visto como algo intocável infalível, exigindo dos discentes a reprodução do conhecimento tal como foi passado.

A visão de uma educação verticalizada, tradicional, traz características semelhantes para a avaliação da aprendizagem, que seguindo esse parâmetro tem por função verificar se o aluno “aprendeu” e executou os conhecimentos que lhe foi passado, tornando a avaliação algo estático e superficial.

Dialogar sobre a temática da avaliação é um desafio. Desafio este que me inquieta e me energiza a trazer novos elementos, debater com os autores e levantar questionamentos, tendo princípios éticos como constituintes nesse processo. Enquanto pesquisadora, tentarei aqui reconstituir um pouco da minha trajetória que despertou, inquietou e me fez desenvolver esta pesquisa. Minha vida acadêmica sempre foi em escola pública, ao qual sempre atenta ao que

aconteciam ao redor, observei as dificuldades e limitações estruturais, o despreparo dos profissionais, a falta de recursos ou má gestão dos investimentos nas escolas, a ausência de formação continuada para os docentes, fatos estes que me faziam refletir, mesmo ainda sem maturidade para contribuir para a melhoria dessa situação.

Com a minha entrada na graduação em Pedagogia no ano de 2007, um novo mundo se apresentou na minha frente. As disciplinas do curso nos levavam a refletir, questionar, dialogar, criticar, o que de certa forma me causou espanto, receio, pois não estava acostumada a falar, expor minha opinião. Conforme ia cursando as disciplinas e aprofundando os conhecimentos e a realidade, fui aprendendo uma nova forma de me comunicar, de olhar o mundo, de sentir as pessoas, de vivenciar minhas experiências e conhecimentos.

Com o decorrer do curso e particularmente a partir dos estágios na rede pública de ensino, que me possibilitou a ida ao chão da escola, como educadora, percebi poucas alterações quanto aos métodos de ensinar e avaliar. Nesse processo, evidenciou-se a exigência na postura, na concentração silenciosa, no comportamento excelente, e para as avaliações sobressaíam os aspectos quantitativos como parâmetro da aprendizagem.

Observei ainda que, em algumas situações, o comportamento, o jeito em sala de aula, a empatia do professor com o discente permeava o momento da avaliação da aprendizagem, seja de maneira positiva ou negativa. Essas lembranças ora motivadoras, ora angustiantes, são igualmente frutíferas, pois são basilares ao meu solo de interesse nessa pesquisa em educação.

Ainda na graduação me identifiquei com as ideias de uma educação humanizadora, que valoriza os interesses dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, preocupando-se com a formação do indivíduo não apenas enquanto profissional, mas enquanto pessoa de direitos e deveres, levando em conta a sociedade, o contexto, a cultura, a preservação e valorização do meio ambiente, a preocupação com as gerações futuras.

Durante o período de estágio, meu planejamento e meus esforços voltaram-se para realizar um trabalho diferente com os discentes, priorizando ouvi-los, respeitando seus saberes, incentivando-os a falarem e terem suas vozes ouvidas. Assim, o planejamento e elaboração das atividades tinham como finalidade contribuir na reflexão e ação dos próprios discentes, com a intenção

de também alcançar os professores. De acordo com Schettini Filho (2010, p.23) “estabelecer uma pedagogia da ternura exige terçar armas contra as nossas próprias resistências para manifestar o desejo de chegar ao outro com humanidade, mesmo que, entre nós e esse outro, haja cortinas”.

Nesse ínterim, fui aprovada em 2014 no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, e entrei como Pedagoga tendo por função lidar diretamente com as demandas do processo de ensino e aprendizagem, trabalhando diariamente com docentes e discentes de cursos técnicos integrados e subsequentes, buscando alternativas para a melhoria do desenvolvimento dos cursos, novas estratégias de ensino, diferentes formas de avaliar, bem como sendo integrante dos processos de planejamento, execução e acompanhamento dos planos pedagógicos dos cursos, e ainda mediando relacionamento entre professores e alunos, pais e/ou responsáveis.

O IFPB é uma instituição de referência no estado da Paraíba, que recebe influências do mercado de trabalho, mas que tem a preocupação na formação integral do indivíduo. De acordo com o atual plano de desenvolvimento institucional (PDI 2015 – 2019) tem por missão:

Ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática (p. 17).

É um trabalho desafiador, visto a amplitude dos cursos e a formação técnica dos docentes, com seus posicionamentos e pontos de vista centrado na mecanização, disciplina e ensino vertical.

Como educadora, acredito sobretudo na educação com afetividade, respeito e proximidade com o outro, com humanização e assim, busco trabalhar seguindo esse direcionamento.

Freire (1996) salienta a importância de que ensinar exige querer bem aos educandos, sem deixar de lado o compromisso e a “seriedade docente”, mas buscando junto com os discentes, seus direitos e deveres, pois “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança”. (p.53).

Essas e outras vivências e experiências foram me inquietando e alguns questionamentos foram se configurando e construindo meu objeto de pesquisa do Mestrado (2016 – 2018).

Como o docente tem considerado sua atuação na educação profissional técnica, a partir de um olhar humanizador? Essa foi a pergunta chave que instigou minha busca e existência enquanto pesquisadora, além do desejo de encontrar respostas para tantas inquietações oriundas de minha trajetória. Para Tardif (2002, p. 130),

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Dessa forma, minha dissertação teve por título: *“Educação Profissional Técnica: concepção docente na perspectiva de uma educação humanizadora”*, e para delimitarmos um objeto específico nos voltamos para o curso técnico em Transporte Aquaviário, com o objetivo de investigar a educação profissional técnica numa perspectiva de educação humanizadora, através da análise do PPC do curso, bem como das concepções dos próprios docentes.

Ao falar em olhar e educação humanizadora remetemos à compreensão Freiriana (2004) que cada indivíduo, enquanto ser inacabado e incompleto, precisa se humanizar para se totalizar. Humanizar no sentido de libertar-se, podendo expressar-se. Assim, uma educação humanizadora tem por objetivo possibilitar que, a partir do despertar de uma consciência crítica, o indivíduo se liberte, levando-o a buscar seus direitos, sua independência, sua participação ativa na sociedade, de maneira a não ficar estagnado nos pressupostos de uma educação técnica e mecânica, mas uma educação que valorize o ser humano enquanto sujeito que sabe agir sobre si e sobre o mundo.

Nesse sentido, dialogamos com autores diversos, partindo do processo histórico da educação brasileira, as leis, decretos e resoluções que norteiam a educação profissional técnico ao avanço tecnológico e as novas demandas educacionais, tratando sobre a importância da formação e prática docente nesse processo, enquanto agente de transformação, trazendo três categorias analíticas desenvolvidas a partir do processo de observação e pesquisa: trabalho,

humanização e prática docente, buscando compreender a possível dicotomia entre teoria e prática.

Durante a pesquisa do Mestrado, a temática da avaliação estava sempre presente, perpassando todo o processo de investigação, apresentando suas dificuldades, limitações e a importância do aprofundamento do diálogo sobre o tema. Quando terminei de escrever minha dissertação, não senti como algo finalizado, pois as inquietações e questionamentos sobre a avaliação pareciam fervilhar na minha cabeça.

As discussões atuais estão em torno de uma avaliação atenta a realidade dos discentes, seu contexto histórico, social, econômico, cultural, possibilitando que o discente se expresse, interrogue, questione, crie, aprimorando seus conhecimentos para uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o trabalho docente perpassa essas demandas e é de suma importância no processo de formação integral do discente, para isso, o docente precisa reconhecer-se enquanto agente de transformação, pois diante de um quadro científico tecnológico que avança de maneira acelerada e abarca todas as camadas e áreas da sociedade, percebe-se a necessidade de uma nova postura docente, orientando seus discentes, de forma crítica e responsável, de modo a significar a aprendizagem durante sua prática.

O docente então precisa estar comprometido com uma educação transformadora, humanizadora, com um olhar ético, ou seja, um olhar atento à realidade, às novas demandas, à diversidade, à palavra do outro, à interação social, sobre as etapas do processo de ensino e aprendizagem, numa postura responsável, dialógica, consciente e reflexiva.

No entanto, a realidade traz um contexto diverso, pois a educação é constituída por fatores políticos, sociais, econômicos, ou seja, os acontecimentos que ocorrem na sociedade e no mundo incidem diretamente no ambiente educativo, ora nas propostas pedagógicas, nos currículos, nos planos de cursos, ora nas posturas pessoais, nos pensamentos, nas emoções, nas atitudes.

A problemática de nossa pesquisa de tese acontece em âmbito geral nas instituições escolares do nosso país, mas faremos um recorte para nossa vivência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Campus Avançado Cabedelo Centro, tendo como sujeitos, docentes do ensino médio do curso técnico de Serviços Jurídicos.

Diante do exposto, surge nossa pergunta problema: Que argumentos embasam os docentes no momento da avaliação da aprendizagem, considerando questões éticas que envolve teoria e prática? A problemática é seguida de alguns questionamentos que nos inquietam: os professores do curso técnico em Serviços Jurídicos têm conhecimento teórico sobre as abordagens avaliativas? Para a realização da avaliação da aprendizagem é considerado a atitude e/ou comportamento dos discentes? Os professores consideram a avaliação como instrumento de superação dos erros, buscando uma aprendizagem significativa? Qual a concepção ética que embasa a avaliação da aprendizagem, inclusive a correção das provas? Que papel a avaliação tem contribuído, considerando a concepção defendida no PPC? Nosso intuito é desenvolver uma pesquisa de tese que envolva avaliação e ética numa perspectiva responsável, que vise contribuir na formação integral do indivíduo, atento para as demandas atuais, tecnológicas, bem como para as demandas e necessidades futuras.

Nossa proposta de tese para nosso estudo está delimitada da seguinte maneira: o processo de avaliação no ensino médio aliado à uma ética responsável possibilita conhecimentos que subsidia o trabalho docente na formação do discente.

Consideramos a hipótese de que a partir de uma relação teórica e prática no momento da avaliação da aprendizagem, permeados do princípio da ética responsável, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são atuantes, participativos no desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos, tendo assim sentido e significado na aprendizagem.

Juntamente com essas informações e com as experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória acadêmica, os fios soltos de meus questionamentos foram se afunilando e se unindo e assim, fui me aprofundando na temática e me certificando que este desafio seria o meu objeto de pesquisa do Doutorado.

É importante salientar que nosso trabalho tem o intuito de contribuir no diálogo sobre a avaliação da aprendizagem além da perspectiva comumente posta e tratada na academia, visando a seleção, a classificação, a diagnose, mas sim buscando desenvolver uma avaliação pautada na ética, sendo esta, responsável, que esteja preocupada com as demandas do presente, mas com um olhar atento para a escola e a geração futura, articulada e atualizada com as

demandas tecnológicas, comprometida com a sociedade, com a preservação do meio ambiente, contribuindo assim, na formação de um cidadão responsável.

Dessa forma, temos como objetivo geral de nossa pesquisa: analisar sentidos que embasam o momento da avaliação da aprendizagem, a partir de uma ética responsável na dinâmica de sentidos da teoria e da prática no ensino médio do IFPB campus avançado Cabedelo Centro, bem como objetivos específicos: observar as descrições atribuídas pelos docentes em relação aos conceitos, metodologias, estratégias e instrumentos da avaliação da aprendizagem; compreender como os docentes utilizam seus conhecimentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem com as práticas do cotidiano em sala de aula; e analisar implicações de uma ética responsável no processo avaliativo para a concretização de aprendizagens significativas.

Nosso trabalho se apresenta como uma proposta de diálogo com a avaliação da aprendizagem e a ética da responsabilidade, proposta pelo filósofo Hans Jonas, de uma maneira a levantar proposições significativas para a transformação de nossa sociedade. Jonas (2006) defende uma ética atenta as demandas da realidade, mas com um olhar comprometido com o futuro, reconhecendo a responsabilidade de cada ser humano na existência ou não da vida. Jonas desenvolveu um trabalho articulado com a educação ambiental, mas no decorrer de nossa pesquisa demonstraremos como se faz tão importante no ambiente educativo e para práticas pedagógicas conscientes, responsáveis e comprometidas com a preservação da vida futura.

Nessa tese argumentamos que a prática da avaliação articulada com os princípios da ética da responsabilidade se constitui como ponto de partida para mudanças e transformações significativas para a educação e também para a sociedade, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Consideramos a hipótese de que a partir de uma relação teórica e prática no momento da avaliação da aprendizagem, permeados do princípio da ética responsável, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são atuantes, participativos no desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos, tendo assim sentido e significado na aprendizagem.

Nosso intuito é contribuir na construção e aprimoramento de novos conhecimentos acerca da temática, de modo que possa levantar novas reflexões e novos estudos, sendo assim, de extrema relevância em nossa realidade

educacional atual, pois acreditamos que uma avaliação comprometida com as demandas da realidade, articulada com os princípios da ética da responsabilidade tem um papel fundamental na formação de sujeitos, que reconhecendo-se como um ser inconcluso, não se acomode com a sociedade excludente, mas busque uma sociedade justa, solidária, democrática e sustentável. (MOTA, 2018).

O IFPB, instituição de ensino de referência na Paraíba, se caracteriza como universo de nossa pesquisa, instituição que atua em observância à legislação vigente, e recebe influência constante do mercado de trabalho e consequentemente, da presença das novas demandas no processo de ensino e aprendizagem. O IFPB ocupa um espaço importante em todo o Estado da Paraíba no que concerne à formação técnica para o mundo do trabalho, como também na formação de cidadãos críticos, criativos e ativos na sociedade e no mundo.

O capítulo ao qual intitulamos “Avaliação: de ontem e de hoje, pensando no futuro”, foi dividido em três partes. Na primeira, buscamos contextualizar a avaliação brasileira, apontando os níveis de avaliação no Brasil e sua funcionalidade. Na segunda parte trazemos as diretrizes e leis que norteiam a avaliação no ensino médio, de modo a compreender melhor sobre o caráter político e intencional da avaliação, destacando a importância de políticas públicas eficazes para o desenvolvimento de uma avaliação que contribua para a formação integral dos discentes. E na terceira e última parte, voltamos nosso olhar para as funções da avaliação e como influenciam o processo de avaliação da aprendizagem, ressaltando a importância da ação pedagógica docente, de modo que sua metodologia de ensino, estratégias de avaliação incidam para uma aprendizagem significativa.

No capítulo “Ética da Responsabilidade e Avaliação: desafios constantes na prática docente” principiamos apresentando nosso filósofo contemporâneo Hans Jonas, suas ideias e pensamentos a partir de sua obra: O princípio Responsabilidade - ensaio de uma ética para a civilização tecnológica, articulando o diálogo com a educação, na busca pelo rompimento de práticas avaliativas tradicionais. No decorrer do capítulo, buscamos dialogar sobre as aproximações e distanciamentos dos pensamentos entre Jonas e Freire, no que diz respeito a uma educação comprometida com mudanças de pensamentos,

transformação da realidade, desenvolvimento de escolhas e atitudes responsáveis, conscientes, atentas as demandas da atualidade, mas comprometidas com a vida futura. Em seguida, discorreremos sobre a ética da responsabilidade na prática docente, de maneira a compreender como pode influenciar no desenvolvimento de uma postura crítica, responsável, de modo a contribuir na formação de discentes ativos, responsáveis, comprometidos com a sociedade e a realidade em que estão inseridos. Posteriormente, refletimos sobre a importância da indissociabilidade entre a teoria e a prática que perpassam a avaliação e a ética no ambiente educativo. Finalizamos esse capítulo pincelando alguns comentários sobre a avaliação em tempos de Pandemia, ou seja, os novos desafios e dificuldades que temos enfrentado, especificamente no biênio 2020 – 2021, que repentinamente trouxe mudanças no processo educativo, necessitando de uma adaptação urgente, tendo a tecnologia um lugar de destaque, sendo por isso essencial refletir e pensar essa nova realidade.

No capítulo intitulado “Entre o sentir e o Pesquisar: Caminhos da Pesquisa”, apresentamos de maneira mais aprofundada a problemática de nossa pesquisa, nossa proposta de tese e hipóteses, os nossos objetivos e as razões pela escolha do nosso método de pesquisa, buscando dialogar e situar nosso objeto de estudo.

O último capítulo: “Entre o conhecimento teórico e as vivências: os discursos docentes sobre a prática de avaliação” é destinado à nossa pesquisa de campo, apresentando os discursos docentes por meio da observação e entrevista (conversações) realizada e da análise fenomenológica do nosso objeto de estudo.

1. AVALIAÇÃO: DE ONTEM E DE HOJE, PENSANDO NO FUTURO

O ato de avaliar sempre esteve presente na atividade humana, seja para classificar, selecionar, formar ou até mesmo medir os conhecimentos sobre algo. No que se refere ao termo “avaliação educacional”, os registros apontam para a década de 30, quando surge a proposta da educação por objetivos, que consiste na formulação de objetivos e observação de seus cumprimentos.

O primeiro método de avaliação educacional foi desenvolvido por Ralph W. Tyler, por volta de 1930, sendo considerado o pai da avaliação educacional, como cita Vasconcelos (2006). Tyler apresenta a concepção da avaliação por objetivos, e parte do princípio de possibilidade de mudanças de padrão de comportamentos. Sua preocupação estava em identificar se os objetivos propostos foram alcançados, bem como observar se as experiências influenciam os resultados esperados, ao qual podemos destacar a importância da inseparabilidade dos objetivos com os resultados esperados.

Em determinados períodos da educação brasileira, especialmente com as exigências do mercado e da indústria, o processo de avaliação serviu a esses interesses, sendo nesse sentido considerado os métodos quantitativos.

Com o advento dos estudos sobre a avaliação e dos enfoques avaliativos, atualmente a escola tem sido a instituição com a função primordial de socializar o saber sistematizado e assim, as práticas avaliativas não podem ser entendidas por si mesmo, pois estão inseridas num contexto maior. Os valores sócio históricos, a visão de sociedade, de mundo, de desenvolvimento da identidade, de formação cidadã são fatores que influenciam o processo de avaliação.

O docente tem um papel fundamental nesse processo, pois suas percepções, seus conhecimentos, seus objetivos, a metodologia utilizada, dão sentido e significado a sua prática avaliativa, recebendo influências ainda da relação professor-aluno.

Numa realidade contemporânea atual capitalista, competitiva, neoliberal, faz-se necessário compreender como o processo de avaliação vem acontecendo. Dessa forma, buscamos a partir dos teóricos que tratam sobre a avaliação bem como da experiência vivenciada pelos docentes do ensino médio, compreender os sentidos, significados e conceitos, buscando uma aprendizagem significativa, observando os parâmetros legais que orientam o processo avaliativo nos sistemas educacionais.

Para a reflexão teórica sobre avaliação, identificamos inicialmente três categorias analíticas que dialogam entre si e permeiam a reflexão sobre a temática: *intencionalidade, subjetividade do papel do docente e identidade profissional*.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO BRASILEIRA

Avaliar é uma temática desafiadora, permeada de contextos históricos, sociais, econômicos, políticos, apresentando-se como parte fundamental do trabalho docente, com a finalidade de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo os avanços e dificuldades dos discentes e observando os objetivos propostos no currículo.

Avaliar no contexto educacional transita por vários direcionamentos, mas atualmente o discurso mais utilizado é para a propagação de uma avaliação formativa, que considere as particularidades de cada indivíduo, seus anseios, contexto, visando contribuir na formação de um sujeito integral a partir de uma aprendizagem significativa.

Em 1971, com a Lei 5.692 há uma modificação na estruturação do ensino, indicando as bases para o ensino de 1º e 2º graus, bem como a obrigatoriedade do ensino para as crianças dos 7 aos 14 anos de idade, estabelecendo ao ensino médio uma função profissionalizante. Já em 1996, foi promulgada a atual LDB nº 9.394, que traz a temática da avaliação de maneira mais aprofundada.

Na década de 80 ocorre uma ampliação das discussões sobre a qualidade da educação, indo além dos profissionais envolvidos na educação, e o Estado a partir da criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) passa a participar do controle dos avanços e dificuldades das escolas. Em relação ao IDEB, Saviani (2009, p.31) relata que

o que confere caráter diferenciado ao Ideb é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores, que apresentam uma história de lutas bem mais longa.

Gatti (2014) ao debater sobre a avaliação afirma que na década de 80 a prioridade da avaliação era verificar o rendimento dos discentes e a possibilidades de continuar os estudos no Ensino Superior. Segundo o autor,

A preocupação com os desempenhos escolares de alunos dos vários níveis da educação básica só vai despontar ao final dos anos oitenta e, principalmente, a partir da metade da década de noventa e nos anos dois mil, justamente quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário. (p. 11).

Até o fim dos anos 80 e início dos anos 90, o discente era considerado o único responsável por seu fracasso escolar. No entanto, após esse período, começou a pensar que algo podia ser feito além da aprendizagem, elaborando-se assim, as práticas de avaliação institucional e de larga escala. (LUCKESI, 2012).

A partir da década de 90 com a implementação dos sistemas de avaliação da Educação Básica, Ensino Médio e Superior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP torna-se responsável pela aplicação dos exames avaliativos.

Com esse novo parâmetro, a metodologia utilizada nas avaliações escolares acompanha o processo, isto é, surge um novo olhar para alcançar os objetivos, conceitos delimitados na avaliação de larga escala, mas vale destacar que essas avaliações, muitas vezes estão imbuídas de interesses, de legitimação de poder, por vezes distante da realidade dos discentes, do contexto social em que estão inseridos, prejudicando assim, uma aprendizagem significativa, contextualizada.

A avaliação de larga escala tem por objetivo comparar dados dos sistemas de ensino, baseado em testes e provas padronizados, pensados e elaborados por representantes que não estão no interior das escolas, sendo resultado direto de política pública em educação.

Nessa perspectiva, Martins (2001) destaca que essas avaliações externas, com modelos padronizados, prejudicam a autonomia da escola e seu processo de descentralização, pois

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base

apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

Inicialmente, foi criada o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo precedido em 2005 pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que consiste na Prova Brasil e na Avaliação Nacional da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, o IDEB apresenta-se como o indutor de ações dos sistemas de ensino e das escolas de forma a efetivação da qualidade, além de ser o propositor das políticas destinadas às avaliações de larga escala. A partir dos resultados do IDEB é possível pensar melhorias de qualidade para as escolas.

O IDEB tem características de uma avaliação quantitativa, pois busca aferir as escolas em âmbito nacional, com um certo padrão esperado, muitas vezes distante da realidade dos discentes, alheios ao contexto em que está inserida a escola.

Ainda como avaliação de larga escala podemos citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que atualmente exerce um lugar privilegiado nas políticas educacionais e apresenta-se como o alvo a ser alcançado pelos discentes do ensino médio, ao qual as escolas preocupam-se em formar seus discentes para a realização e consequente aprovação no exame.

No que se refere a avaliação institucional, consiste em termos gerais, na autoavaliação pela escola, tendo como referência, o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo realizada na e pela escola, em função dela mesma e por seus próprios autores (LIMA, 2012), considerando as dimensões da gestão pedagógica, participativa, financeira, administrativa e assim

[...] abrange a análise da escola como um todo, nas dimensões política, pedagógica e administrativa, tem como marco o projeto pedagógico e visa subsidiar seu contínuo aprimoramento, por meio do julgamento das decisões tomadas pelo coletivo da escola, das propostas delineadas e das ações que foram conduzidas, suas condições de realização e dos resultados que vêm sendo obtidos. (BRASIL, MEC, 2010, p. 20 e 21)

Nesse sentido, a avaliação institucional busca identificar quais as dificuldades, conquistas e o que precisa ser melhorado, devendo ser pensada como possibilidade de avanços, com o envolvimento de todos os segmentos: estudantes, professores, gestores, pais e responsáveis e demais profissionais da educação, sendo um processo contínuo, articulada com a avaliação de larga escala e de aprendizagem.

Nesse caminho, quando nos referimos à avaliação da aprendizagem, caracteriza-se como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, permeado por objetivos que determinam o caminho, níveis e estratégias que serão utilizados, de maneira a acompanhar a aprendizagem dos discentes, com o intuito de refletir sobre os desafios, dificuldades, peculiaridades, e pensar novas estratégias para o seu aprimoramento, ocorrendo dentro da sala de aula, de maneira integrada e não isolada ao currículo, pois

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. (BRASIL, 2007, p. 18,20)

É interessante destacar o diálogo sobre a avaliação mediadora em sala de aula pode ser mais constante, visto a possibilidade de momento de reflexão e ação, que possibilitará pensar novas ações para o processo de ensino e aprendizagem, planejamento curricular e elaboração do PPP. Segundo Hoffmann (2010, p. 116)

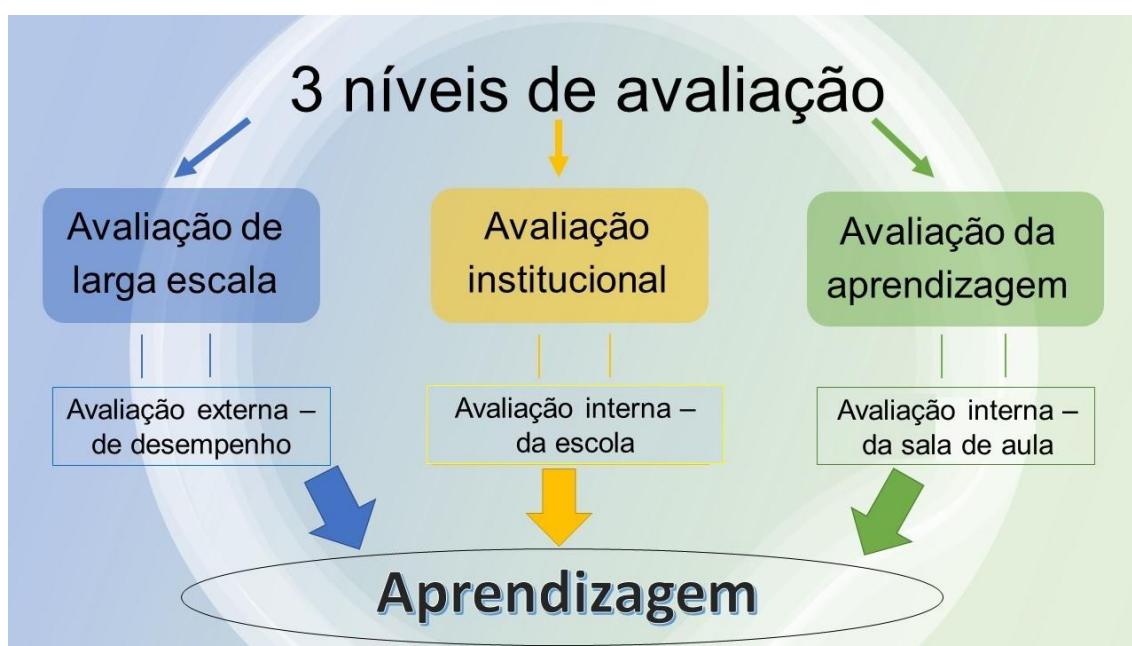
A perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do 'transmitir-verificar-registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Os sistemas de ensino seguem os três níveis de avaliação, sendo fundamentais para a educação no país. Em síntese, a avaliação da aprendizagem possibilita acompanhar os discentes, em suas particularidades, anseios, necessidades, avanços, durante todo o percurso formativo; a avaliação institucional, considerada como aliada dos gestores, busca a efetivação das ações das instituições, com participação de todos os envolvidos no processo de

ensino e aprendizagem; e a avaliação de larga escala favorece a compreensão do andamento da qualidade do ensino em âmbito nacional.

Destarte, os três níveis de avaliação possibilitam um olhar para o discente, bem como para os sistemas de ensino, sendo o ponto principal para pensar novas estratégias, refletir sobre avanços e dificuldades, propiciar recursos para melhoria de infraestrutura, segurança, e sobretudo, ações que visem contribuir para uma aprendizagem significativa e na formação integral de cada sujeito. A figura 1 abaixo apresenta, sinteticamente os níveis de avaliação.

Figura 1 – Tipos de Avaliação brasileira



Fonte: Elaborada pela autora.

Vale destacar que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), criada com a proposta de definir um currículo que abranja todo o território nacional, sendo obrigatória em todas as etapas do ensino, tanto da rede pública quanto privada, e traz consigo alguns questionamentos: A BNCC considera o contexto regional/cultural onde cada instituição está localizada? A BNCC apresenta novas possibilidades para a educação, aprofundando ideias sobre sua qualidade? É possível pensar a BNCC como política pública de melhoria do processo de avaliação no Brasil?

Pensar uma política pública voltada para a educação requer responsabilidade e compromisso, reflexão e planejamento, ação e observação

das atividades, que possibilitem dimensionar e acompanhar a qualidade do currículo escolar, ao qual não pode limitar a uma metodologia única de avaliação, esta deve seguir as normas e demandas oriundas da realidade atual, sempre articulando-se com as demais legislações do ensino, a exemplo da LDB.

A BNCC define habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa do ensino, cabendo às escolas organizar seus currículos a partir dessa normativa, tendo a avaliação a função de contribuir para o desenvolvimento de tais competências e habilidades.

Ao apresentar as competências da educação, a BNCC (2018, p.8) menciona a formação de atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. E os valores são apontados nos termos da LDB, ao apontar os princípios de ensino, em seu artigo 3º a saber: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço a tolerância; e gestão democrática do ensino público e da legislação dos sistemas de ensino.

Com o foco no desenvolvimento de competências, a BNCC (2018, p.9) indica que “as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, considerando as atitudes e valores, entre outros constituintes.

Como reflexão filosófica os valores remontam ao pensamento grego, ou seja, “remete para a ideia daquilo que vale (ou de merecimento), de robustez, força e poder de um objeto (bem) que se impõe primordialmente à consciência do sujeito”. (PEDRO, 2014, p.488). Desse modo, a palavra valor vai além da compreensão de que algo é valioso, como o uso ou troca, em termos de economia.

O valor é experienciado, portanto tem uma vivência em particular, como aponta Pedro (2014, p.488), ou seja, “a vivência do valor, independentemente do valor que for, é experienciado como um fenômeno que se apresenta à consciência como tal e como um acontecimento que nos é imediatamente dado”.

Na BNCC (p.477), as demandas para as escolas do ensino médio indicam que sejam ampliadas “as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito”.

Os valores ressaltados para o ensino médio também apontam para valores éticos e culturais, a “ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade”. (BNCC, p. 557).

A BNCC denomina “valores” como uma forma de agir do indivíduo, de maneira individual e/ou coletiva, com autonomia, flexibilidade, responsabilidade, determinação, resiliência, numa tomada de decisões pautadas em princípios éticos, inclusivos, democráticos, visando a transformação da sociedade, sendo esta mais justa, solidária, sustentável, igualitária.

A BNCC ao passo que preconiza o compromisso com a educação integral, defende o desenvolvimento de competências e saberes específicos necessários para a realização dos exames nacionais. Dessa forma, é preciso um currículo bem planejado e organizado para atender tanto as demandas a nível gerais, bem como as necessidades regionais, culturais e específicas de cada discente.

1.2 COMPREENDENDO OS SENTIDOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO

A legislação brasileira elabora os princípios orientadores do sistema educacional e as escolas ao elaborar seus projetos, suas estratégias de ensinar precisam seguir essas orientações, estando atenta também às demandas e necessidades da sociedade.

A sociedade contemporânea é marcada pelo avanço crescente e acelerado das tecnologias e da informação, influenciando o ambiente escolar e exigindo consequentemente, de docentes e discentes novas posturas e comportamentos, de modo que estejam preparados para atuar de forma ativa e consciente.

Diante disso, é importante compreender no que consiste a avaliação e sua importância em sala de aula, bem como compreender os objetivos e/ou competências a serem alcançados. De acordo com Libâneo (1994, p.195),

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A afirmação acima nos mostra que não é necessário abandonar os dados quantitativos, desde que sejam utilizados em conjunto com os dados qualitativos, cumprindo assim, um papel didático, proporcionando conhecimentos sobre avanços, dificuldades e limitações de cada indivíduo. Nesse mesmo direcionamento, Hoffmann (1998) salienta que

A análise qualitativa é que fornece ao educador os subsídios essenciais ao processo mediador. A pergunta que se deve fazer sobre qualquer tarefa analisada de um estudante é sempre: o que ele demonstra compreender? O que ele ainda não compreende? A resposta a essa pergunta é que fundamenta a continuidade do processo educativo.

Avaliar de maneira qualitativa é o que nos indica possibilidade de transformação, tendo um olhar mais próximo ao discente, respeitando as características e individualidades de cada um, uma ação docente mais afetiva, preocupada com o outro, com a responsabilidade de refletir, reformular, criar, planejar estratégias e novas metodologias de práticas avaliativas contextualizadas e coerentes. De acordo com Hoffmann (2010)

A aprendizagem é um processo pessoal e intrínseco que as pessoas aprendem não apenas pelas explicações que recebem, mas pelas oportunidades que lhes são oferecidas para praticar o que está sendo ensinado. Ajudar alguém crescer e a modificar-se para ter melhor desempenho escolar, pessoal, é a parte do processo ensino-aprendizagem. (p. 47).

Para Luckesi (1996, p. 165) “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”. Com isso, é preciso que o docente saiba utilizar os instrumentos avaliativos adequados em cada situação. Luckesi observa que o modelo presente ainda hoje nas escolas é o tradicional, que centra-se na objetividade dos resultados, preocupado com a aprovação/reprovação e na quantificação.

Ao definir avaliação, Perrenoud (1993) descreve que

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...] (p.173).

Nesse ponto de vista, avaliar vai além da atribuição de notas, mas considerando-a enquanto um instrumento para avançar, onde a partir do conhecimento sobre as dificuldades e limitações do discente, é possível refletir e desenvolver novas metodologias para ensinar e aprender. Ainda segundo Perrenoud (1993, p.173) a aprendizagem não se constitui como algo reto, único,

mas que “procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços [...]”. Ao refletir sobre a prática avaliativa numa perspectiva do ensino tradicional, Hoffmann (2003) questiona:

O sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade? A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem? O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível? (p.12)

Nossa proposta é refletir e compreender a avaliação numa perspectiva transformadora, crítica através das percepções docentes e nesse sentido, para que a escola seja de fato democrática e de qualidade, é fundamental atentarmos para os critérios de avaliação, pois a partir deles é possível repensar sobre o trabalho e as metodologias utilizadas. Através da reflexão, tanto pelos docentes quanto pelos discentes pode-se questionar a prática e aprimorar o trabalho em sala de aula. Luckesi (1996) defende que é preciso “colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social”. (p.28).

Conforme Perrenoud (1999) as palavras êxito e fracasso são utilizadas no processo de avaliação, de forma a aumentar as desigualdades, pois incentiva a classificação e a comparação de bons ou maus discentes. Há implícita ou implicitamente, uma relação de poder, separando em lados totalmente opostos, docentes e discentes, fortalecendo assim, a hierarquia social. Segundo o autor “as notas... permitem fazê-los trabalhar, conseguir seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano”. (p.12).

A avaliação é um tema relevante e debatido por diversos autores, de acordo com a perspectiva de cada um, mas convergem na crítica à predominância ainda hoje dos processos avaliativos quantitativos, defendendo a superação da avaliação como instrumento de manutenção de ideologia, de poder, de controle social, por uma avaliação diagnóstica, contínua e cumulativa.

Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas

características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (LUCKESI, 2005, p. 47).

O docente tem um papel essencial, pois seu trabalho envolve sua experiência de vida, suas intenções, como concebe a importância da avaliação e como esta pode contribuir para sua atuação, ou seja, ao decidir sobre o que e como avaliar, o docente considera sua concepção de mundo, de homem e de sociedade.

A *intencionalidade* enquanto categoria influencia e guia o trabalho docente, pois as influências da sua formação, de sua história, de seu contexto social, cultural, estão presentes nas suas decisões em sala de aula. A relação docente discente também orienta o processo de elaborar os objetivos, as estratégias e métodos de avaliação.

Partindo do princípio que a educação é um ato intencional, o docente igualmente tem as suas próprias intenções no processo de ensino e aprendizagem. Ao planejar suas aulas, o docente precisa ter claro quais objetivos pretende alcançar, buscando diversificar as estratégias e metodologias, para que cada discente aprenda da melhor forma possível.

Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida – dos mais simples aos mais complexos-, ele está tomando posição, manifestando-se como não-neutro (LUCKESI, 2006, p.106).

A afirmação acima nos mostra que o docente, ao avaliar, se posicionar e, tendo por intenção contribuir na formação integral do discente, deve buscar desenvolver um processo avaliativo coerente com a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, Vasconcelos (2006) chama a atenção para dois critérios avaliativos: a avaliação para classificar e excluir e a avaliação para intervir e mudar.

A avaliação numa perspectiva excludente é oriunda do modelo de educação tradicional, desenvolvido historicamente, onde o saber é exclusivo do docente, sendo este responsável por repassar ao discente, o qual é o principal responsável pela aprovação ou reprovação, devendo reproduzir o que lhe foi passado.

Esse modelo de educação estimula e valoriza a competição e a comparação entre bons ou maus discentes, que segundo Perrenoud (1999, p.11) “são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos”.

Já no que se refere à avaliação para intervir e mudar, o docente deve incentivar a participação do discente, a autonomia, a criatividade, a iniciativa, pois a intencionalidade do docente influencia diretamente no objeto a ser investigado. Com isso, Luckesi (2006) propõe a avaliação como um ato amoroso, pois assim, as ações e intenções preocupam-se com a realidade da forma como se apresenta e sobretudo, buscar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Para Vasconcellos (2005) “a avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas”. (p.85).

Vasconcelos (2006) disserta sobre a categoria *intencionalidade*, pois acredita que a partir de sua intenção, o docente pode contribuir na superação das dificuldades pelos alunos. Ao interrogar: “avaliar para que?” o autor discorre que é necessário desejo de mudança, observando as dificuldades e se comprometendo na busca pela solução das mesmas. Para isso, é fundamental ter um olhar mais aprofundado para as práticas educativas, a começar pelo planejamento curricular, para que sejam elaborados novos conceitos e diferentes práticas para o cotidiano escolar.

O docente tem um conteúdo pré estabelecido extenso, que precisa ser cumprido em um determinado período, e dessa forma, para atender essas demandas, acaba utilizando o método expositivo na abordagem do conteúdo, sem incentivar a participação, os questionamentos dos alunos. Essa postura interfere em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação, da qual não se espera também indagações pelos alunos.

Assim sendo, Vasconcelos (2006) discorre que o docente tem que saber o momento de parar, pausar, para entender e ajudar seus alunos, numa perspectiva de ensino dialógico, identificando o que é preciso mudar, seja a metodologia, a forma de abordar o conteúdo, os exercícios utilizados. O processo de avaliação então, não pode restringir-se apenas as provas, mas utilizar diferentes instrumentos para tal processo.

Freire (1996) defende que “ensinar exige convicção de que a mudança é possível”, reconhecendo a si mesmo e o outro como sujeitos históricos, e que está em constante movimento. Assim, intervir, se posicionar, se expressar é estar consciente desse papel, problematizando a realidade, buscando mudanças significativas. Para Freire “mudar é difícil, mas é possível” (p.31) e requer comprometimento, responsabilidade e afetividade.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

O docente reconhecendo-se como agente de transformação, deve pautar por uma ação pedagógica que dê voz aos alunos, permitindo expressarem, opinarem, fazer indagações, incentivando a iniciativa na busca por solução para as demandas que surgem e que assim, saibam criticar a realidade e lutarem por transformações.

A avaliação, embasada nos pressupostos metodológicos da perspectiva da fenomenologia leva em consideração e respeita a individualidade de cada um, buscando métodos de avaliação mais abrangentes, sem padronizar ou quantificar, sendo o desenvolvimento e a criatividade pontos primordiais nesse processo. Rodrigues (1994) afirma que,

o indivíduo, sujeito social, é sujeito na formação e na avaliação. É ele a fonte do referencial de avaliação e compete-lhe participar na organização, gestão, execução e controle do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização de seus resultados. (p.99).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da autoaprendizagem e da autoavaliação, compreendendo o ser em sua subjetividade, e com isso, conceituar avaliação parte da visão dos sujeitos envolvidos. O docente assume o papel de facilitador, incentivando a participação de todos.

Segundo Perrenoud (1999) o professor não deve enfatizar os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, deixando de lado suas observações do cotidiano, de caráter diagnóstico. Isto nos leva a pensar sobre a importância do docente refletir sobre a sua prática, suas formas de ensinar e avaliar, visto que a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas dimensionadas pelas visões de mundo, de educação, a partir das experiências,

das vivências, das percepções, tanto dos docentes quanto dos discentes. Conforme Libâneo (1994, p. 195)

é através da avaliação que os resultados vão sendo alcançados no dia a dia do trabalho e a relação professor e aluno são comparados com os objetivos almejados, no sentido de identificar dificuldades e progressos além de se preocupar com a reorientação do trabalho”.

Ao tratarmos sobre a avaliação como parte essencial do trabalho docente, concordamos com Luckesi (2005) quando disserta que para avaliar é imprescindível ter conhecimento teórico sobre avaliação, buscando compreender e aprender sua prática, visto que muitas vezes o que se percebe é o distanciamento da teoria e prática, pois para ambas andarem de mãos dadas requer análise, comprometimento, compreensão e atualização constante de novas formas do saber fazer.

Luckesi (2005) chama a atenção para que o docente compreenda a avaliação como um ato amoroso, pois assim reconhece e aceita a situação e a realidade como ela realmente é, tendo a disponibilidade de intervir e colaborar com a transformação da realidade de seus alunos, sendo assim um ato inclusivo. Para o autor, o que se verifica nas escolas ainda é a “prática do exame”, visando apenas a aprovação ou reprovação, sendo instrumento de classificação, o que distancia do entendimento da avaliação como um mecanismo de diagnóstico, com o intuito de melhorar o desenvolvimento dos alunos e sobretudo, uma ferramenta de comunicação entre docentes e discentes.

Para esta nova realidade, é imprescindível a atualização docente permanente dos conhecimentos, visando contribuir na formação integral do indivíduo, tornando-se apto à responder os questionamentos e indagações da vida cotidiana. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2002),

(...) estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Isto implica um novo modelo de educação e avaliação escolar, deixando de estar limitado à memorização de exercícios, provas orais e escritas, tendo por objetivo apenas as notas, o que estimula a competição e a seleção. É fundamental superar o caráter estritamente conservador da educação e sua

dimensão técnica a partir de uma aprendizagem significativa. A avaliação então, deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas de cada aluno, valorizando-o enquanto ser social, contribuindo para sua inserção na sociedade. Nessa linha de pensamento, Libâneo (1987, p.67) salienta que “em vez de consolidar a ideia de que muitos alunos têm óbice de aprendizagem, é mais rendoso cogitar recursos ou métodos para ajudá-los a reconhecer suas potencialidades”.

Libâneo afirma que é preciso compreender a avaliação a partir da leitura, da discussão dos modelos avaliativos existentes, tencionando para o desenvolvimento de avaliação eficaz na conjuntura educacional do Brasil, pois a escola deve ser o lugar que, partindo do conhecimento da realidade, contribua para desenvolver a criticidade dos seus alunos, e que estes possam ser ativos e atuantes na busca pela transformação. O autor defende o investimento de uma pedagogia emancipatória, que considere as mudanças e transformações do mundo contemporâneo, visto que estas influenciam as práticas de convivência.

Libâneo propõe quatro objetivos para a escola atual, a saber: primeiro, uma escola que prepare o aluno para o processo produtivo e para saber viver numa sociedade tecno-científica-informacional, isto quer dizer habilitar para o trabalho e para suas formas alternativas, o que requer uma ampla visão de conteúdos, que propiciem a construção de tomadas de decisões, interpretação das informações. O segundo objetivo consiste em contribuir para o desenvolvimento nos alunos do pensar crítico, autônomo e criativo, acreditando que assim, os alunos conseguem aprender, desenvolver meios de pensar e de buscar informações. O terceiro se caracteriza na formação cidadão dos alunos, sendo esta crítica e participativa. E o quarto objetivo diz respeito à formação ética, não no sentido de doutrinação, mas nas questões relacionadas às diferenças, a solidariedade, a justiça, a preservação ambiental, dentre outros aspectos.

Libâneo salienta ainda que através da avaliação é possível observar e analisar o nível de qualidade do trabalho escolar, de docentes e discentes, no sentido de contribuir no desenvolvimento cognitivo dos alunos, a partir das dificuldades encontradas, permitindo que cada aluno se reconheça e se assuma enquanto ser social, preparado para atuar na sociedade.

Em vez de consolidar a ideia de que muitos alunos têm óbice de aprendizagem, é mais rendoso cogitar recursos ou métodos para ajudá-los a reconhecer suas potencialidades. Quanto aos meios e

processos das avaliações dos resultados escolares que possibilitam o diagnóstico das situações didáticas, esta função deve ocorrer durante as aulas, através de atividades específicas, sem, no entanto, qualificar os resultados, mas apenas acompanhá-los. (LIBÂNEO, 1987, p.67).

A educação e a avaliação brasileira seguem princípios norteadores das leis, diretrizes, parâmetros, projetos do sistema educacional, e em sua maioria, desenvolvem seu currículo partindo de padronização e conservação ideológica de sociedade e educação.

A avaliação é parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, estando presente em todo o trabalho docente. Em âmbito nacional, o Ministério da Educação criou alguns exames para avaliar a educação brasileira, ao qual podemos citar, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), onde através dos mesmos busca-se valorizar as capacidades e contribuir para o desenvolvimento integral do aluno.

É preciso ressaltar que a educação tem caráter pedagógico, político e social, ou seja, a avaliação não é e nem pode ser neutra, é intencional. Suas ações devem ser planejadas e não apenas executadas sem compromisso tácito. Segundo Hoffmann (2010, p.66) “pouco ou quase nada se discute a respeito do significado sociopolítico da ação que se está avaliando”.

Assim, o docente enquanto planeja sua aula precisa interrogar, criticar, debater, refletir suas metodologias, conhecer seus alunos, o contexto histórico, social e cultural, respeitando suas singularidades, interesses e perspectivas, tendo consciência do modelo de sociedade que temos e do que queremos.

Como então, a legislação brasileira tem discutido sobre a avaliação educacional? Inicialmente, refletiremos sobre a educação em âmbito geral e posteriormente, aprofundaremos para a avaliação no ensino médio.

Para ser contínua e cumulativa, a avaliação não deve partir dos métodos de seleção e classificação. Deve considerar os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, desenvolvendo aprendizagens que atentem para contextos diversos, estando em constante atualização dos conhecimentos.

Mas, ao falarmos em avaliação hoje, logo nos lembramos dos exames de seleção, que requer habilidades, competências e conhecimentos cada vez mais dos alunos, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Esses exames têm sido referência no planejamento e na elaboração dos objetivos da avaliação, sendo essencial preparar o aluno para a aprovação, o que acaba distanciando as situações de aprendizagens e os procedimentos avaliativos, e desta maneira, o docente acaba utilizando metodologias que buscam primordialmente, o sucesso dos alunos nos exames.

Algumas escolas, preocupadas com os resultados nas provas a nível nacional, realidade inevitável devido aos exames para a inserção ao nível superior, acabam supervalorizando os métodos conteudistas, fragmentados, priorizando cumprir as metas pré-estabelecidas. Com isso, uma crítica que podemos fazer a esse método é a generalização dos exames, sem ter a preocupação de contextualizar de acordo com a região, com a cultura local, com o histórico da escola. Os conteúdos curriculares são determinados, ao passo que as escolas devem absorver, repassar aos docentes e estes, aos alunos.

As políticas educacionais brasileiras, ao serem elaboradas deveriam se preocupar com a grande diversidade existente em nosso país, e que conseqüentemente, alcança e influencia os ambientes educacionais. Para que uma avaliação tenha sentido e significado deve pautar por esses princípios, o reconhecimento histórico, social cultural, bem como o respeito e as particularidades regionais.

De acordo com a LDB, a avaliação está pautada num projeto pedagógico inclusivo e democrático, sendo compreendida como um processo contínuo, permanente, no qual a aprendizagem é verificada durante todo o percurso e não exclusivamente ao final do processo.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. (...) a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo.

Segundo Luckesi (1998) a avaliação utilizada na maioria das escolas se caracteriza como um instrumento de classificação, verificando se o aluno aprendeu ou não pela atribuição de notas. Nesse mesmo direcionamento

Hoffmann (1996) aponta essa realidade como puramente tradicional, já que visa classificar o aluno em aprovado ou reprovado.

Hoffmann defende a prática de uma avaliação mediadora, o que se fundamenta no compromisso docente com o outro e preocupado com a aprendizagem do aluno, sendo também um aprendiz desse processo, pois atua a partir das estratégias de pensamento do aluno, podendo assim intervir e orientá-los de forma significativa.

Para a autora, o processo de avaliação envolve a autonomia do aluno, seu interesse, curiosidade, no sentido de desenvolver e aprender nas múltiplas dimensões. Não significa excluir a realização de “provas”, mas diversificar os mecanismos avaliativos para acompanhar os avanços dos alunos. Nesse sentido, Hoffmann (1993) apresenta alguns princípios coerentes com uma prática avaliativa mediadora, que podemos observar abaixo:

- oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- oportunizar discussões entre os alunos partir de situações desencadeadoras;
- realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- ao invés do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- transformar os registros de avaliação significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento.

A avaliação então permite ao docente verificar as dificuldades dos alunos, e quais as possibilidades para a construção de novos conhecimentos, tendo por finalidade alcançar os objetivos propostos em sua ação pedagógica.

A educação brasileira vem buscando contribuir com a construção social do sujeito, estando em conformidade assim, com a Constituição e a LDB, superando assim, toda prática educativa que estimule a competição exacerbada, a classificação, a seleção.

A LDB (9.394/96) assinala ferramentas para a recuperação dos estudos e possibilidade de avanço, enfatizando assim, a avaliação contínua, com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos. Com isso, é preciso repensar o modelo educacional num todo, buscando compreender como as práticas avaliativas vem ocorrendo no interior das salas de aulas, se estão contribuindo

para o aprimoramento dos conhecimentos ou a serviço da promoção e/ou retenção serial.

Ao aprofundarmos nossos estudos para o ensino médio, a LDB em seu artigo 24 inciso V assinala:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Percebemos assim, a importância de respeitar a individualidade de cada aluno, sinalizando os aspectos para uma avaliação contínua e permanente durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Uma proposta de ensino que incentive os alunos a se posicionarem, questionarem, deve buscar desenvolver a autonomia dos seus alunos, estando consciente do modelo de sociedade que temos, incentivando a criticidade, a criatividade, a iniciativa.

De acordo com as DCN “os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade”. (p.62).

A estética da sensibilidade consiste na valorização da qualidade e na busca de atualização permanente. Respeita a diversidade existente nas escolas, oportunizando trocas significativas, superando assim “a fragmentação dos significados”.

A política de igualdade se caracteriza pela busca da equidade em todos os âmbitos sociais, no combate ao preconceito e a discriminação e, sobretudo, “deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares”. (BRASIL, p.65).

A política da igualdade se define por reconhecer a educação como um “processo de construção de identidades”, respeitando, valorizando e reconhecendo a identidade de si e do outro, desenvolvendo assim, a autonomia.

Vale importante ressaltar o uso das mídias e tecnologias, cada vez mais frequentes em nosso cotidiano são também instrumento de ensino e consequentemente da avaliação. De acordo com as DCNs,

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2013, p.111).

Assim sendo, a formação continuada docente deve contemplar essa realidade tecnológica, para que sejam capacitados a utilizar esses novos recursos de maneira pedagógica. Ao planejar as situações de avaliação, o docente pode fazer uso dos recursos tecnológicos, tendo o cuidado de conhecer a realidade dos seus alunos, no sentido de identificar o acesso dos mesmos às tecnologias, para que possa ter significado.

Percebemos assim, que a prática de avaliação perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento, a ação docente, a formação continuada. Requer atualização constante dos conhecimentos, curiosidade, iniciativa, reflexão e renovação.

A ausência de políticas públicas eficazes e a falta de investimento em educação, são alguns dos fatores que impedem a elaboração de projetos mais eficazes, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Ao elaborar o projeto pedagógico da escola, é fundamental a reflexão e o debate sobre as estratégias que vem dando certas, aquelas que precisam ser aprimoradas, bem como as que precisam ser substituídas. O que não se justifica mais é continuar na inércia, repetindo as metodologias que não tem contribuído de maneira significativa na formação integral dos alunos.

A avaliação do ensino médio deve atentar para as transformações científico-tecnológicas, sociais, culturais e políticas oriundas do mundo globalizando, contribuindo, de acordo com a LDB, na preparação do aluno para o trabalho, para o exercício da cidadania, e também para a continuidade dos estudos superiores. Com isso, a avaliação se constitui não só uma forma de verificar o que o aluno aprendeu ou não, numa perspectiva quantitativa, mas também de identificar as falhas e limitações do trabalho docente, do currículo escolar, visando o seu aperfeiçoamento. A avaliação do ensino médio atualmente, é preceituada pela LDB, como podemos observar:

Art. 14 – O rendimento de verificação escolar ficará na forma regimental a cargo do estabelecimento, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º - Na avaliação do aproveitamento a ser expresso em notas ou menções, preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e o proveito obtido durante o período letivo sobre os da prova final, caso seja exigida.

§ 2º - O aluno de aproveitamento insuficiente poderá ter promoção mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

1.2.1 Avaliação do Ensino Médio na BNCC: Desenvolvendo competências e habilidades

A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, homologada em 2018 foi desenvolvida, de acordo com o texto, com o objetivo de reestruturar o currículo escolar, devendo ser seguida, de maneira obrigatória pelas instituições de ensino públicas e privadas. Defende a educação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando e valorizando as diferenças, sem discriminação e preconceitos, preconizando a atenção para a elaboração de um currículo constituído da base comum geral e uma parte contextualizada com a realidade local, cultural, histórica, social em que a escola está inserida.

A BNCC para o Ensino médio foi aprovada em meio a críticas e polêmicas, visto a participação nas discussões e elaboração de setores que não integram o campo educacional, levando a interpretações de uma preocupação política, visando atender as demandas econômicas, sobressaindo-se sobre a melhoria da qualidade do ensino.

A implantação de uma base nacional comum está prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014), de modo a ser elaborada um currículo baseado numa formação básica comum, em consenso com os valores culturais, a regionalização. De acordo com a LDB, em seu artigo 26,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996.)

A BNCC foi alvo de fortes críticas da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no que diz respeito aos métodos de construção, a legitimação da participação popular, de especialistas da educação, bem como dos próprios docentes e discentes, tendo grande expressividade de empresas e grupos privados.

É nesse sentido que Rocha e Pereira (2016) descrevem a BNCC como uma forma de controle, tentativa de homogeneidade, articulada com políticas de avaliação. Assim, suscita inquietações sobre a maneira que a avaliação deve ser desenvolvida a partir dos objetivos da BNCC e como deve ser apresentada de maneira a desenvolver competências e habilidades, com o objetivo de contribuir na formação integral dos discentes.

De acordo com a BNCC o ensino deve ser baseado no desenvolvimento de “competências e habilidades” (BRASIL, 2017, p.15) caracterizando competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (p.8)

No decorrer do texto, há uma preocupação com avanço e as novas demandas oriundas da era tecnológica, que requer um trabalhador capacitado para lidar com essas necessidades, o que vai de encontro ao desenvolvimento de competências e habilidades defendidas na BNCC, não estando necessariamente em consonância com uma aprendizagem integral do discente.

(...) mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens, e, portanto o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo.

Nesse ponto nos deparamos com mais um desafio histórico na educação brasileira: a formação docente. Formação que deve contribuir para que o trabalho docente seja significativo, alcançando todas as demandas que surgem. O uso e o acesso as tecnologias ainda se apresenta como algo novo e desconhecido, principalmente para os docentes que estão em sala de aula há mais tempo.

Diante dessas transformações que valorizam a informação, torna-se essencial uma nova postura do docente, exercendo o papel de mediador com os alunos, orientando-os na sua utilização, uso de fontes confiáveis, de modo a significar a aprendizagem durante sua prática. É primordial despertar no aluno o uso adequado desses novos recursos, para que através de seus conhecimentos

prévios, desenvolva /ou aprimore conhecimento científico. A BNCC em relação às tecnologias traz como uma das competências gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Ao refletir sobre a citação acima, podemos afirmar que a questão não se restringe a propiciar a acessibilidade às tecnologias, mas sim contribuir para que o seu uso seja feito com responsabilidade, consciência e ética, onde os docentes precisam ter essa aprendizagem para poder ensinar de uma forma que os discentes desenvolvam as competências e habilidades esperadas.

Considerando essa competência, uma avaliação que sugere atividades online, pesquisas e simulados virtuais, se apresentam como estratégias em acordo com a BNCC. No entanto, é preciso salientar que há muitas barreiras para a execução do ensino híbrido, visto que muitos alunos, principalmente das escolas públicas, não têm acesso, moram em localizações que ainda não tem internet.

Nessa perspectiva, para acompanhar todas essas demandas, está a formação docente, a começar pela inicial, que primeiramente deve favorecer a construção da identidade profissional, de maneira que os docentes sintam-se como parte do processo educativo, associando saberes e competências indispensáveis à sua prática. A investigação, interpretação e diversas maneiras de lidar com as situações do cotidiano escolar devem ser temas de discussões e debates nos cursos de Licenciatura, favorecendo diálogos e trocas interativas, reflexões sobre a práxis, sobre sua profissão, bem como sobre as políticas de valorização do profissional docente, perpassando todas as temáticas que permeiam esse processo. (MOTA, 2018).

É importante salientar que os cursos de formação inicial devem ter em vista as demandas da realidade atual, não ficando adstrito exclusivamente às teorias e práticas descontextualizadas das experiências e vivências no ambiente escolar. Assim sendo, é imprescindível que o docente reconheça seu papel e sua importância no processo educativo desde cedo, com habilidade de fazer o uso pedagógico dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, buscando sempre aprimorá-los. (MOTA, 2018).

Ainda nesse direcionamento, a formação continuada é de suma importância para a profissão docente, pois nesses espaços é possível a reflexão sobre a ação e discussões sobre as possibilidades de melhorias, soluções e respostas. Dessa forma, formação inicial e continuada devem caminhar juntas no processo de desenvolvimento da identidade profissional do docente. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Ao observarmos o corpo da BNCC, percebemos que há referências à formação docente, apresentando-se como a primeira tarefa da União, de modo a “alinhar” essa formação aos objetivos da BNCC, além de ser uma das ações que devem estar contidas no currículo escolar, de maneira a “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (p.17).

Como vemos, tratar sobre avaliação envolve uma série de desafios e barreiras históricas da educação brasileira. São diversos fatores que norteiam a avaliação da aprendizagem no sentido de contribuir na aprendizagem significativa dos discentes. A legislação brasileira planeja e elabora os princípios orientadores do sistema educacional, cabendo as escolas, no momento de construção de seus projetos, métodos de ensinar, estar atentas e seguir esses princípios.

A BNCC do ensino médio traz em sua composição, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos discentes, e nesse sentido, a avaliação precisa estar obrigatoriamente em consonância com essas exigências.

Percebemos assim, que a avaliação deve ser realizada por meio de estratégias diversificadas, abarcando os objetivos propostos e culminando no desenvolvimento de tais competências e habilidades.

É importante salientar a subjetividade da avaliação tratada na BNCC, citando “a avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como

referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos”. (p.17).

Dessa forma, uma avaliação que contribua para intervenção e mudança deve incentivar a participação do aluno, sua autonomia, criatividade, iniciativa, considerando a avaliação como um ato amoroso (Luckesi, 2006) pois assim, ações e intenções estarão atentos para a realidade da maneira como se apresenta, buscando sobretudo, mudanças significativas nesse processo. De acordo com Vasconcelos (2006) “a avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas”. (p.85).

Assim sendo, ao interrogar: “avaliar para quê?” o autor discorre sobre a necessidade do desejo de mudança, de observar as dificuldades e se comprometer na busca pela solução das mesmas e para isso, é imprescindível um olhar mais responsável para as práticas educativas, começando pelo planejamento curricular, definindo e elaborando quais os objetivos, competências, habilidades e os valores a serem desenvolvidos.

A BNCC preconiza uma educação que contribua no desenvolvimento integral dos discentes, e isto implica um olhar mais atento e aprofundado para os objetivos da avaliação escolar, que não pode estar limitado à memorização e execução de conteúdos, a mecanização de provas escritas, visando a atribuição de notas/valores, estimulando assim a competição e seleção. Apresenta-se nesse sentido, a importância de avaliações diversas, pautada por metodologias e estratégias diversificadas, que contribuam com o desenvolvimento das capacidades cognitivas de cada aluno, valorizando-o e respeitando-o enquanto ser social.

Diante disso, podemos ratificar a importância da utilização de diferentes instrumentos avaliativos, com a finalidade de alcançar maiores possibilidades para que cada aluno possa desenvolver as competências, de acordo com as suas necessidades.

1.3 ACOMPANHAR, CORRIGIR OU DESENVOLVER: COMPREENDENDO AS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Para subsidiar esse processo de entendimento teórico, a avaliação foi classificada em tipos, dentre as quais podemos citar a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica consiste em identificar as capacidades e habilidades individuais e coletivas, os conhecimentos prévios dos alunos, de maneira contínua, facilitando o planejamento docente, de modo a contribuir com a aprendizagem. Luckesi (2005, p. 43) ressalta que “a avaliação terá de ser diagnóstica, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Na perspectiva de avaliação diagnóstica é valorizada a capacidade do aluno, seus interesses, suas limitações, suas manifestações. Para Hoffmann (2010) o erro e a dúvida do aluno podem ser componentes significativos para o desenvolvimento da ação educacional, pois o docente poderá observar e investigar o conhecimento dos alunos, e partindo da reflexão de seu posicionamento metodológico, criar e/ou recriar novas alternativas e novas metodologias para a construção do saber.

É importante refletirmos sobre o erro no processo de avaliação, pois este deve ser visto como possibilidade de recomeço, identificando as dificuldades, oportunizando intervenções adequadas para a melhoria e/ou construção de conhecimentos. Luckesi (1995) considera o erro como algo dinâmico, o qual pode ser um caminho para o avanço.

O professor, ao refletir sobre sua prática, deve reconhecer as tentativas, as dificuldades e os avanços do aluno, modificando, quando necessário, sua ação pedagógica. Para Souza (1997, p. 127) “os acertos, os erros, as dificuldades e dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas de como ele está interagindo com o conhecimento”.

Nesse sentido, no processo avaliativo, o importante não é excluir, o erro, mas utilizá-lo como instrumento de avanço, de diagnóstico, de mudança, a partir do qual podem ser desenvolvidas novas estratégias de ensino, contribuindo para uma aprendizagem real. Demo (2001) ao discutir sobre o erro considera-o enquanto uma ação pedagógica, pois

O erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, é parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O homem tem uma estrutura cerebral ligada ao erro, é intrínseco ao saber pensar a capacidade de avaliar e refinar, por acerto e erro, até chegar a uma aproximação final. Para quem tem uma ideia da aprendizagem como produto final, o erro está fora dela, mas para quem a vê como um processo, ele faz parte (DEMO, 2001 p. 50).

A avaliação formativa vem sendo cada vez mais utilizada nas escolas como uma proposta de alternativa à avaliação tradicional e caracteriza-se pela regulação do ensino e autorregulação das aprendizagens, possibilitando ao docente acompanhar a aprendizagem do aluno, de modo a contribuir no seu desenvolvimento. Segundo Hadji (2001):

uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros.

O processo de regulação do ensino e autorregulação das aprendizagens, através dos mecanismos de feedback, propicia ao docente identificar as possíveis falhas na sua maneira de ensinar, levando-o a refletir e reformular, recriar, e planejar novas metodologias de ensino.

A avaliação formativa é assim, um instrumento de coleta de dados, sendo estes utilizados para aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. É um exercício contínuo que visa redefinir prioridades, ajustar estratégias, a partir da aprendizagem dos alunos, como proposta por Gil (2006):

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir. (p.247 e 248).

A avaliação somativa é aquela realizada ao final do processo de ensino com a finalidade de identificar o que foi aprendido pelo aluno, visando a classificação de acordo com o nível de aprendizagem. Segundo Gil (2006) esse tipo de avaliação se constitui numa:

(...) avaliação pontual, que geralmente ocorre no final do curso, de uma disciplina, ou de uma unidade de ensino, visando determinar o alcance dos objetivos previamente estabelecidos. Visa elaborar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação e pode ser realizada num processo cumulativo, quando esse balanço final leva em consideração vários balanços parciais. (p. 248).

A avaliação é uma tarefa e responsabilidade do docente, no entanto não deve se limitar a ele. É interessante incentivar os alunos a participarem ativamente do processo avaliativo. Os critérios de avaliação dependem do tipo de avaliação utilizada, das competências a serem desenvolvidas ou aprimoradas, dos objetivos propostos e também das percepções docentes.

É importante salientar que a avaliação desenvolveu-se apresentando características de acordo com as tendências teóricas. Saviani (1991) apresentou duas tendências: as não críticas e as críticas. Segundo o autor, as teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista) defendem que a educação possibilita a igualdade social. Já a tendência crítica apresenta divergências.

As correntes pedagógicas crítico-reprodutivistas afirmam que a educação reproduz as condições sociais vigentes. Já a pedagogia histórico-crítica compreende a educação no movimento histórico e a escola, ao passo que respeita as relações sociais, cria meios de transformação da sociedade.

A avaliação deve estar em sintonia com o que se propõe como finalidade do processo de ensino e aprendizagem, respeitando as fragilidades e avanços dos alunos, o contexto e realidade dos mesmos, contribuindo assim para aprendizagens significativas.

Entretanto, é possível perceber a existência de um certo distanciamento entre a teoria e a prática no que se diz respeito ao processo avaliativo, ao qual segundo Hoffmann (1994) se explica devido a concepção de avaliação do docente, sua visão de mundo, sua história de vida, pois acabam reproduzindo na sua práxis, as experiências de sua formação, elaboradas a partir de uma visão tradicional de avaliação. De acordo com a autora “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho” (p.185).

Teoria e prática devem ser complementares, sendo instrumentos para situações avaliativas comprometidas com a formação integral do aluno, de maneira a superar as contradições e dificuldades existentes em sala de aula, dando autonomia ao mesmo. A partir de uma participação ativa, não precisam ter medo do erro, pois este é utilizado também como instrumento de aprendizagem, a partir do movimento ação-reflexão-ação de docentes e discentes. Para Morin (2002b)

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (p.65).

Pimenta (2005) disserta sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, pois não basta apenas utilizar a atividade teórica em sua ação pedagógica, sem buscar a transformação da realidade. É preciso utilizar a teoria para uma prática contextualizada, significativa. Portanto, o docente deve refletir sua prática, ressignificando seus olhares, refletindo suas intenções e objetivos, exercendo sua prática de maneira criativa, consciente e inovadora.

A subjetividade do papel do docente é uma categoria que nos permite compreender as especificidades das situações de avaliação, pois estão diretamente ligadas às impressões do docente sobre o mundo e sociedade.

A subjetividade se caracteriza por considerar não apenas o objeto, mas os sentimentos e valores. É essa constituição subjetiva que impulsiona as decisões, escolhas e posturas do docente.

Ao ter uma postura de aproximação com os seus alunos, analisando a avaliação de forma qualitativa, respeitando os limites e valorizando os avanços, o docente está indo além do objeto estático, isolado, vazio, mas dando significado e sentido a aprendizagem.

Um dos desafios para o docente é desenvolver uma relação com o aluno, relação essa que não seja prescindida de autoritarismo ou de poder, e nesse caso o diálogo se constitui um caminho possível para a construção de conhecimentos de maneira significativa, com protagonismo e autonomia pelo discente, a partir das orientações pelo docente ou seja, cada discente deve reconhecer seu papel, estando o docente enquanto mediador desse processo. Por isso, é necessário que os alunos se expressem, demonstrem suas maiores dificuldades e assim, em conjunto com o docente, encontrem meios de superação dos mesmos.

A avaliação se constitui numa atividade ética e política, o que indica a associação a projetos de reestruturação e transformação social, propiciando ao aluno a tomada de decisões a partir do diálogo, da afetividade e da criticidade. Freire (1996) propõe uma visão crítica ao processo de ensino e aprendizagem, buscando uma prática pedagógica coerente com a realidade contemporânea,

que nos indica um papel mais humanista do docente, visto que sua ação, interligada ao contexto da realidade, deve ter como finalidade a transformação, mantendo uma relação dialógica com seus alunos, refletindo sua ação.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1996, p.17).

O diálogo então, é um caminho promissor na relação professor-aluno, pois nessa relação não há uma hierarquia a ser mantida, mas sim, o desenvolvimento do respeito, compromisso, responsabilidade, que contribui na construção de aprendizagens. Para Freire (2006, p.69) “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Dessa forma, a partir do diálogo, o aluno é incentivado a conhecer, criticar, questionar, tirar suas dúvidas, e nessa perspectiva, tanto docente quanto o aluno estão em constante aprendizado. Freire (1996, p.79) afirma que “para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao, ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, que com o educando se torna produto também do conhecimento que foi ensinado”. Assim, os conhecimentos prévios dos alunos são considerados pelos docentes, que através do diálogo pode mostrar novas possibilidades. O aluno, ser social e histórico, tem suas próprias experiências, sua cultura.

Dessa forma, uma avaliação que se baseia nessa perspectiva se caracteriza pela continuidade, isto é, acompanha todo o processo de aprendizagem, de modo que as dificuldades dos alunos sejam identificadas, possibilitando uma intervenção pedagógica significativa.

Demo (2010) salienta sobre a relação da avaliação com a classificação, indicando contrastes relevantes de hierarquia, e assim, gerando incômodo. Logo, a avaliação é um instrumento para conhecer o caminho já percorrido e aonde ainda quer chegar, e só conhecendo bem é que se pode estabelecer estratégias adequadas para chegar a mais favorável para o aprimoramento dos conhecimentos.

Para o autor, as notas portanto, não indicam a aprendizagem, sendo muitas vezes utilizada com outros propósitos pelo professor, apresentando-se com um

mecanismo de exclusão. Para ser significativa, as notas podem ser aproveitadas, para que numa relação dialógica, facilitem a aprendizagem, tendo um olhar qualitativo sobre as mesmas. Enfatiza-se aqui, a importância do docente saber associar qualidade e quantidade, para ter uma ação eficaz e coerente com a realidade de seus alunos.

Considero imprescindível aliar teoria e prática, ainda que isso seja particularmente difícil na academia, que analisa problemas, não os enfrenta. A “grade” curricular se consome em discursos e aulas que definem, categorizam, classificam, avaliam, ordenam, sobretudo memorizam e reproduzem conceitos e teorias, sem compromisso com mudar a realidade, como se teorias da realidade fossem mais importantes que a própria realidade. (Demo, 2012, p.7).

Demo sugere uma avaliação processual, com o intuito de avaliar o que o aluno está aprendendo, sendo ele o autor de sua aprendizagem, ao passo que o docente problematiza e instigue seus alunos na verificação e solução dos problemas.

A atenção individualizada na realidade escolar é um desafio para o docente, mas essencial nesse processo, pois ao observar cada aluno, durante o decorrer do percurso, vai conhecendo e criando possibilidades de estratégias concisas com suas particularidades. Para isso, a inovação educacional, defendida por Demo se caracteriza pelas iniciativas que conduzem à aprendizagem, a exemplo do uso das tecnologias em sala de aula, o que requer, podemos reafirmar, a responsabilidade com a formação docente, para que tenham competências para utilizá-las de maneira positiva em sua ação pedagógica.

A *identidade profissional* enquanto categoria nos faz refletir sobre a importância do docente reconhecer seu papel no processo de avaliação, devendo repensar e atualizar sua ação pedagógica. A identidade profissional se constitui numa construção e/ou reconstrução de si, considerando sua história, sua formação, visando o aprimoramento de sua ação. É constituída pelos valores históricos que vivenciou, pelas relações familiares, pessoais, acadêmicas, culturais, sociais, sendo assim, subjetiva. Ao dialogar sobre a formação continuada, Pimenta (1999) disserta

(...) contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e da concepção que o considera como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorra a superação do fracasso e das

desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de pensar a formação de professores. (p. 15).

Dessa forma, a formação continuada do docente é de suma importância, pois permite conhecer e elaborar metodologias diversificadas, bem como repensar e refazer a prática. Deve ser uma ação contínua, permanente, contribuindo no reconhecimento do docente, capacitando-o para as diversas situações do cotidiano.

2. O PRINCÍPIO DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE DE HANS JONAS E AVALIAÇÃO: DESAFIOS CONSTANTES NA PRÁTICA DOCENTE

Hans Jonas (1903 – 1993) nasceu na Alemanha, estudou filosofia e teologia nas cidades de Friburgo, Berlim e Heidelberg, sendo aluno de Husserl, Rudolf Bultman e Martin Heidegger, este último sendo seu orientador do Doutorado, finalizado em 1928. A união de Heidegger ao partido nazista levou ao rompimento das relações com Jonas, visto sua origem judaica. Jonas se afiliou ao movimento sionista e após os nazistas assumirem o poder na Alemanha, em 1933, inicialmente se mudou para a Inglaterra, e de lá seguiu para a Palestina, em 1934, que estava sob o domínio britânico. (PEROZA, 2016)

Jonas fez parte de uma brigada especial do exército britânico que queria lutar contra Hitler. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, Jonas retorna a sua cidade para encontrar sua mãe, mas se depara com a informação que ela havia sido levada para as câmaras de gás de Auschwitz, na Polônia, um dos cenários mais expressivos do extermínio nazista. (PEROZA, 2016)

Munido de um sentimento de aversão à Alemanha, Jonas volta à Palestina e faz parte da Guerra de Independência de Israel, em 1948. Durante o período em Israel, deu aulas na Universidade Hebraica de Jerusalém até mudar-se para o Canadá. Em 1950, lecionou na Universidade de Carleton, e em 1955, ao se mudar para Nova York, trabalhou na Nova Escola de Investigações Sociais durante 21 anos (1955 – 1976). Jonas morreu aos 89 anos, no dia 5 de fevereiro de 1993, na cidade de Nova York. (PEROZA, 2016)

Hans Jonas disserta sobre assuntos relevantes para pensar uma ética para a civilização tecnológica, dialogando sobre as consequências que uma atitude impensável, inconsciente, pode influenciar no futuro da vida no planeta, ou seja, é fundamental assumir uma ética comprometida com as gerações futuras.

Em sua obra: “O Princípio Responsabilidade – ensaio de uma ética para a civilização tecnológica” (2006) Jonas propõe uma ética da responsabilidade atenta as gerações e vida futura, com o objetivo de possibilitar a sobrevivência humana. Para o autor, é preciso romper com a lógica da ética tradicional e assumir uma ética responsável, principalmente diante do avanço acelerado das tecnologias, que permeia todas as atividades do ser humano, que passa a

explorar a natureza de maneira insustentável. Jonas disserta que essa realidade repercute para o pensamento ético.

E, já que a ética tem a ver com o agir, a consequência lógica disso é que a natureza modificada do agir humano também impõe uma modificação na ética [...], pois a natureza qualitativamente nova de muitas de nossas ações descortinou uma dimensão inteiramente nova do significado ético, não prevista nas perspectivas e nos cânones da ética tradicional. As novas faculdades que tenho em mente são, evidentemente, as da técnica moderna. Portanto, minha primeira questão é a respeito do modo como essa técnica afeta a natureza do nosso agir, até que ponto ela torna o agir sob seu domínio algo do que existiu ao longo dos tempos (JONAS, 2006, p. 29).

Nesse direcionamento, pensar a educação baseada numa ética da responsabilidade, requer o rompimento com práticas tradicionais. Para tecer essa relação, dialogamos com as reflexões e pensamentos de Paulo Freire, visto seu pensamento pedagógico preocupado com a conscientização do sujeito, com a superação da relação opressor-oprimido, tanto nas relações humanas, quanto com a natureza.

Segundo Freire, o ser humano se constitui um ser em constante mudança, construção, isto é, um ser inacabado, incompleto, que vai se constituindo ao longo da vida, permeado pelo contexto histórico, social, cultural, econômico, ambiental. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (1996, p.23).

É importante salientar que Jonas não desenvolveu um diálogo aprofundado sobre a relação da ética da responsabilidade e educação, mas ao tratar sobre dois polos identificados como modelos de responsabilidade humana: a responsabilidade parental e a responsabilidade política, aponta a educação como responsabilidade tanto dos pais, quanto do Estado. Assim, a educação enquanto ato político e intencional é o meio mais propício de contribuir com mudanças, posturas e ações que busquem mudanças para a vida humana.

Com isso, a educação não pode ser mecânica, tecnicista, alheia aos fatores sociais, culturais, históricos, econômicos, pois engloba todos esses fatores, ou seja, não é neutra, implica visões de mundo, de sociedade, de vida. E reconhecendo o ser como inacabado e incompleto, a prática docente assume um papel essencial na formação integral do discente.

É nesse sentido que o pensamento de Freire se articula com o de Jonas, pois ambos se posicionam em defesa da preservação da vida e o docente

precisa reconhecer-se enquanto agente de transformação, atualizando seus conhecimentos e assumindo uma ética responsável, de maneira a contribuir nessa mudança dos seus discentes.

Atualmente, face a uma realidade marcada por crises, mudanças repentinas, uso exacerbado das tecnologias, como forma de lucro, manutenção do poder e influência da classe hegemônica sobre as esferas da sociedade, faz-se essencial refletir sobre uma postura ética que esteja comprometida para além do presente, ou seja, que tenha uma visão futura e busque prever as consequências das atitudes humanas e se alie a uma ética consciente e responsável. Segundo Jonas (2006, p. 17)

Hoje, a ética tem a ver com atos que têm um alcance causal incomparável em direção ao futuro, e que são acompanhados de um saber de previsão que, independentemente do seu caráter incompleto, vai muito além, do que se conhecia antigamente. É preciso acrescentar à simples ordem de grandeza das ações a longo termo, frequentemente a sua irreversibilidade. Tudo isso coloca a responsabilidade no centro da ética, inclusive os horizontes de espaço e tempo que correspondem aos das ações.

Ao tratar sobre a ética da responsabilidade, Jonas faz uma ligação com a bioética, visto sua preocupação com a preservação da vida humana, sendo esta, responsabilidade do ser humano, pois para o autor, para “ser é necessário existir, e para existir é necessário viver e ter deveres” ressaltando ainda que “somente uma ética fundada na amplitude do Ser pode ter significado. (2006).

Nesse direcionamento, ousamos em trazer Jonas para refletir e dialogar sobre a avaliação da aprendizagem, de forma a questionar os objetivos e finalidades dessa avaliação no ensino médio, reconhecendo a importância da prática docente nesse processo, buscando a superação das abordagens tradicionais, neoliberais, que visam apenas classificar, selecionar, medir. Nosso intuito é dialogar sobre a necessidade de romper com os paradigmas estritamente tradicionais e contribuir na formação de um sujeito ativo, criativo, consciente de seu papel e que busque assim, o desenvolvimento de uma sociedade justa, igualitária, democrática e sustentável.

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva

obediente aos interesses do lucro (...) falo da Ética universal dos seres humanos, que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano (FREIRE, 2004, p. 16-17).

Freire chama a atenção para a possibilidade de uma educação ética, a partir do envolvimento dos sujeitos no processo educativo, na busca por uma educação transformadora, respeitando e valorizando as histórias e experiências de vida, buscando despertar atitudes de preservação à vida e ao meio ambiente.

Precisamos hoje no Brasil, talvez mais do que ontem, de uma prática educativa exemplarmente democrática. Precisamos de campanhas realizadas, por exemplo, através de semanas de estudos da democracia em escolas públicas, privadas, universidades, escolas técnicas, sindicatos. Campanhas que encharcassem as cidades de democracia. Semanas em que se apresentasse a história da democracia, em que se debatesse a relação entre democracia e ética, e classes populares, e economia. Eleições, direitos e deveres que elas implicam. Inexperiência democrática brasileira. Democracia e tolerância. Gosto da liberdade e democracia; forças inconciliavelmente contraditórias; forças conciliavelmente diferentes; unidade da diversidade (FREIRE, 2006, p. 73).

Para afunilar nosso diálogo, nesse capítulo abordaremos sobre a ética da responsabilidade na educação, articulando nosso diálogo com Paulo Freire e Edgar Morin, buscando dimensionar o contexto e significado de ética na prática docente, salientando as possíveis divergências encontradas entre teoria e prática da avaliação. Ainda nesse capítulo, buscaremos refletir sobre a avaliação na atual realidade relativas aos desafios e barreiras da pandemia da COVID 19, nos anos 2020-2022, que repentinamente trouxe novas demandas para a educação e a tecnologia torna-se essencial nesse processo. Dessa forma, esperamos que nosso diálogo contribua para a amplitude e reflexão sobre uma avaliação ética, comprometida com a formação integral do ser humano.

2.1 SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES ENTRE OS PENSAMENTOS DE HANS JONAS E PAULO FREIRE

Hans Jonas, um dos filósofos mais importantes do século XX, faz uma crítica à ética antropocêntrica e a necessidade de formulação de um novo imperativo para a realidade tecnológica.

Jonas acompanhou de perto grandes acontecimentos históricos na Europa, que influenciaram o desenvolvimento histórico da humanidade, a exemplo das duas Guerras Mundiais, da crescente produção e utilização de armas nucleares, a ascensão do Capitalismo e desenvolvimento das indústrias.

Acontecimentos que marcaram a sua visão de mundo e o levaram a refletir sobre as consequências dessa nova era para a vida humana no Planeta.

O autor afirma a necessidade de reconhecer que há consequências para toda ação humana, sendo preciso compreender a relação entre ação e técnica. A técnica a que se refere se caracteriza como a própria relação que o homem estabelece consigo mesmo e com o mundo, se dando assim, a partir da transformação do *homo sapiens* pelo *homo faber*.

Hoje, na forma da moderna técnica, a *techne* transformou-se em um infinito impulso da espécie para adiante, seu empreendimento mais significativo. Somos tentados a crer que a vocação dos homens se encontra no contínuo progresso desse empreendimento, superando-se sempre a si mesmo, rumo a feitos cada vez maiores. A conquista de um domínio total sobre as coisas e sobre o próprio homem surgiria como a realização de seu destino (Jonas, 2006, p. 31).

Ao falar da ética para a modernidade tecnológica, Jonas apresenta um olhar diferente das proposições tradicionais, a exemplo da ética consequencialista e da ética deontológica. A ética consequencialista valoriza as consequências da ação, isto é, a ação deve estar em consonância com o desenvolvimento da melhor consequência, independente da intenção durante o processo. Já a ética deontológica, é considerada a ética do dever, definida por Kant, numa perspectiva de que, mesmo que as consequências sejam boas, é imprescindível considerar a intenção das ações. A ética Kantiana possui uma visão mais voltada para o indivíduo, onde deve agir conforme suas próprias crenças, regras, com um olhar mais limitado ao eu, ao seu bem estar próprio.

Assim, Jonas critica o imperativo Kantiano, visto seu comprometimento com as circunstâncias do presente, não estando preocupado com as gerações futuras. Segundo Jonas (2006, p.47)

O imperativo categórico de Kant dizia: "Aja de modo que tu também possas querer que tua máxima se torne lei geral". Aqui, o "que tu possas" invocado é aquele da razão e de sua concordância consigo mesma: a partir da suposição de uma sociedade de atores humanos (seres racionais em ação), a ação deve existir de modo que possa ser concebida, sem contradição, como exercício geral da comunidade [...]. Mas não existe nenhuma contradição em si na ideia de que a felicidade das gerações futuras e seguintes possa ser paga com a infelicidade ou mesmo com a não existência de gerações pósteras.

Ao expressar Kant, Jonas aponta em retirar o peso de um membro legislador pelas suas máximas, nas ações de sujeitos ao reino universal dos fins. Desta forma, em Kant (2007), "é possível um mundo de seres racionais (*mundus intelligibilis*) como reino dos fins, e isto graças à própria legislação de todas as

peças como membros dele". E, portanto,, em seguida, "cada ser racional terá, de agir como se fosse sempre, pelas suas máximas, um membro legislador no reino universal dos fins".

Jonas afirma que é imprescindível considerar o saber científico, na busca por desenvolver pensamentos coletivos, responsáveis, conscientes das consequências da ação humana, características divergentes do imperativo categórico kantiano, ou seja, é preciso superar uma ética em que "o bem e o mau, com o qual agir tinha de se preocupar, evidenciam-se na ação, seja na própria práxis ou em seu alcance imediato e não requererem um planejamento de longo prazo". (2006, p. 35).

Para Jonas, as perspectivas da ética tradicional são insuficientes para responder aos desafios e impactos causados pela revolução tecnológica, observando-se assim, uma falta de comprometimento com a vida das gerações futuras. Ao atualizar o imperativo categórico Kantiano, Jonas defende uma ética que tenha compromisso e responsabilidade de assegurar a sobrevivência das gerações futuras.

Um imperativo adequado ao novo tipo de agir humano e voltado para o novo tipo de sujeito atuante deveria ser mais ou menos assim: "Aja de modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra"; ou, expresso negativamente: "Aja de modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida"; ou simplesmente: "Não ponha em perigo as condições necessárias para a conservação indefinida da humanidade sobre a Terra"; ou em uso novamente positivo: "Inclua na tua escolha presente a futura integridade do homem como um dos objetos do teu querer". (Jonas, 2006, p.47-48).

Esse novo imperativo aponta para a importância de ampliar a visão de uma ética restrita ao homem e suas relações interpessoais para uma ética que considere e garanta a possibilidade de continuidade da existência humana, bem como da natureza e todas as formas de vida, na superação de uma doutrina do agir para uma doutrina do Ser. Assim, Jonas apresenta o Princípio Responsabilidade como um princípio ético para a civilização tecnológica.

O enorme impacto do Princípio Responsabilidade não se deve somente a sua fundamentação filosófica, mas ao sentimento geral, que até então os mais atentos observadores poderão permitir cada vez menos de que algo poderia ir mal para a humanidade, inclusive o tempo poderia estar em posição no marco de crescimento exagerado e crescente das interferências técnicas sobre a natureza, de pôr em jogo a própria existência. Entretanto, se havia comentado que era

evidente a vinda da chuva ácida, o efeito estufa, a poluição dos rios e muitos outros efeitos perigosos, fomos pegos de cheio na destruição de nossa biosfera (JONAS, 2005, p. 352-353).

Jonas disserta que é dever de cada um de nós a sobrevivência das gerações futuras, e que por isso, os atos devem ser feitos com responsabilidade e consciência. Numa realidade em que as tecnologias assumem um lugar de protagonismo, onde as máquinas vêm substituindo cada vez mais o ser humano, torna-se urgente refletir e dialogar sobre as consequências do mal uso das tecnologias. Jonas tinha a preocupação com o ritmo acelerado que as modificações aconteciam a partir da ação humana e como estas interferiam na natureza.

Com isso, Jonas faz uso, como vimos acima, de quatro imperativos: dois com noções de positividade, quando admoesta sobre a importância de assumir práticas conscientes, comprometidas com a sobrevivência da vida futura; e dois com noções de negatividade, ao chamar atenção para atitudes e ações irresponsáveis, necessitando de cuidado com o devir a longo prazo. Assim, o autor propõe a “heurística do temor”.

É importante destacar que Jonas traz o medo como elemento essencial para a ética da responsabilidade, pois diante do desconhecido, há uma busca mais constante por novas possibilidades e soluções. Para o autor, é a partir de prognósticos negativos que é possível transformar atitudes presentes, com a finalidade de barrar o indesejável e preservar a vida futura.

Precisamos da ameaça à imagem humana – e de tipos de ameaça bem determinado – para, com o pavor gerado, afirmarmos uma imagem humana autêntica. Enquanto o perigo for desconhecido não se saberá o que há para se proteger e por que devemos fazê-lo: por isso, contrariando toda a lógica e método, o saber se origina daquilo contra o que devemos nos proteger [...]. O que nós não queremos, sabemos muito antes daquilo que queremos. Por isso, para investigar o que realmente valorizamos, a filosofia da moral tem de consultar o nosso medo antes do nosso desejo. E, embora aquilo que tememos não seja necessariamente o mais temível, e o seu contrário não seja, menos necessariamente ainda, o bem supremo (que pode ser inteiramente independente da oposição a um mal) – embora, portanto, a heurística do medo não seja a última palavra na procura do bem, ela é uma palavra muito útil (ibidem, p. 71).

Na ambiguidade do “tudo” ou “nada”, isto é, de um futuro feliz ou da inexistência da vida, a segunda é a que tem primazia e que buscará evitar de qualquer forma. Assim, a heurística do temor não é algo que se limita à

estagnação e/ou imobilização, mas que causa impacto, perplexidade, e desperta para a reflexão e ação.

Conter tal progresso deveria ser visto como nada mais do que uma precaução inteligente, acompanhada de uma simples decência em relação aos nossos descendentes. O medo que faz parte da responsabilidade não é aquele que nos aconselha a não agir, mas aquele que nos convida a agir. Trata-se de um medo que tem a ver com o objeto da responsabilidade. Trata-se de assumir a responsabilidade pelo futuro do homem (JONAS, 2006, p. 353).

Na teoria de Jonas, o temor é um contraponto ao excesso de poder do homem, que muitas vezes age sem se importar com as consequências, e dessa forma se caracteriza como uma espécie de previsão do que pode acontecer no futuro e conseqüentemente, possibilita a prevenção das ações catastróficas. O temor influencia diretamente nas escolhas do sujeito. Para Jonas “o que nós não queremos, sabemos muito antes do que aquilo que queremos. Por isso, para investigar o que realmente valorizamos, a filosofia da moral tem de consultar o nosso medo antes dos nossos desejos”. (2006, p.71).

A heurística do temor, seguindo os pensamentos de Jonas, apresenta-se como um conhecimento a ser adquirido, uma aprendizagem, uma descoberta e possível busca para aprender a partir da obviedade. Para Oliveira (2014, p. 130)

A ameaça, portanto, ganha um caráter heurístico, pois o saber sobre o risco geraria, segundo Jonas, pelo caráter do “conhecimento do malum” (PR, p. 71) como uma potencialidade e uma possibilidade, a alteração das atitudes e comportamentos no presente. Trata-se de uma probabilística negativa que faz derivar o princípio ou inventa (eurisko) a partir do que deve ser evitado, preferindo a consulta aos temores humanos mais do que aos desejos, aspirações e esperanças.

Para Jonas, conhecer o *malum* (um mal prognóstico sobre o futuro) deve superar as conjecturas do *bonum* (esperança de um mundo melhor no devir histórico) e assim, com uma atitude responsável, cautelosa, possibilitar a preservação da vida.

Esse é o caso da “ética do futuro” que estamos buscando: o que deve ser temido ainda não foi experimentado e talvez não possua analogias na experiência do passado e do presente. Portanto, o malum imaginado deve assumir aqui o papel do malum experimentado. Como essa representação não acontece automaticamente, ela deve ser produzida intencionalmente: portanto, obter uma projeção desse futuro torna-se um primeiro dever, por assim dizer introdutório, da ética que buscamos. (Jonas, 2006, p.72).

Dessa forma, Jonas defende que o *malum* imaginado deve ser encarado como uma experimentação por antecipação, de maneira intencional, em toda a

ética da responsabilidade, assumindo o temor, um “caráter pedagógico”, despertando no indivíduo a consciência para refletir e reavaliar sua postura e atitudes.

Diante disso, o filósofo Lourenço Zancanaro (2011) ao relacionar as ideias de Jonas com a educação afirma que

No campo da educação, a teoria da responsabilidade ajudará a levantar questões que poderão contribuir para a filosofia da educação. Não obstante, não poderá referir-se à escola como única responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da vida em sociedade. A educação perfaz a totalidade das ações, desde aquelas veiculadas pelos meios de comunicação, das ações públicas dos legisladores, do respeito intersubjetivo dentro do espaço público e da responsabilidade paterna como arquétipo de toda responsabilidade. Posto que a tarefa da educação no seu sentido amplo é dar uma formação global de conhecimentos que auxiliam a gestão da vida no mundo, a ética da responsabilidade poderá ser um bom instrumento na valorização da vida, do meio ambiente e de tudo que deve existir (ZANCANARO, 2011, p. 1).

A assertiva acima ressalta sobre a importância da escola andar em concomitância com os diversos campos educacionais, a exemplo dos pais e do Estado, reconhecendo o indivíduo como um ser inacabado, inserido num mundo igualmente inacabado, mas que está em constante construção e interação.

Alguns pesquisadores já iniciaram um possível diálogo entre Jonas e Freire, a exemplo de Peroza (2016) que tem texto publicado na ANPED e outras revistas, apontando que, mesmo com algumas perspectivas diferentes, as ideias dos autores acabam se complementando no que diz respeito a uma educação transformadora, humanizada, comprometida com o meio ambiente, a realidade dos sujeitos, o contexto social, histórico, econômico, cultural.

Ao falar sobre a interação entre educação e ética, Freire (1996, p.48) afirma que “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, se quer, se não se parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres de decisão, de ruptura, de opção”. Isto quer dizer que o futuro é resultado das escolhas, posturas e ações do ser humano na atualidade.

Percebemos então a convergência das ideias de Freire com a teoria Jonasiana, onde ambas atribuem a responsabilidade da preservação da vida ao ser humano do presente, suas ações, atitudes, postura.

Destarte, a teoria Jonasiana assume um lugar essencial na educação, pois se configura em desenvolver mudanças de pensamentos, alterações de

posturas e escolhas por atitudes conscientes e responsáveis, atentas as demandas da civilização tecnológica, mas comprometidas com a preservação da vida humana no futuro.

Ao refletir sobre os modelos de responsabilidade, Jonas destaca, dentre outros, a responsabilidade natural, parental e política. Para ele, a responsabilidade natural está presente na relação familiar, que é de responsabilidade parental, se configurando como a principal responsabilidade, estando vinculada a criança. (2006).

Já a responsabilidade do homem público apresenta-se em um âmbito maior visto que supera as imediações do individual e se instaura na coletividade e assim, os fatores sociais e políticos são fundamentais nessa área. A esse respeito, Jonas (2006, p. 173) esclarece:

A esta altura, pode ser do maior interesse teórico examinar como essa responsabilidade nascida da livre escolha e aquela decorrente da menos livre das relações naturais, ou seja, a responsabilidade do homem público e a dos pais, que se situam nos extremos do espectro da responsabilidade, são as que têm mais aspectos em comum entre si e as que, em conjunto, mais nos podem ensinar a respeito da essência da responsabilidade.

Esses modelos de responsabilidade demonstram a importância da preservação do presente e do futuro, reconhecendo que, tanto a responsabilidade parental, quanto a política estão comprometidas com a existência da vida futura, salientando que “a responsabilidade por uma vida, individual ou coletiva, se ocupa antes de tudo com o futuro, bem mais do que com o presente imediato”. (Jonas, 2006, p. 186).

Nesse sentido, a educação enquanto ação política, intencional, tem que lidar com as novas demandas da atualidade, que requer um novo pensar sobre todo o processo educativo. A esse respeito, Jonas (2006, p.44) salienta que “nunca antes a política teve de lidar com questões de tal abrangência e que demandassem projeções temporais tão longas. De fato, a natureza modificada do agir humano altera a natureza fundamental da política”.

Compreender a educação enquanto ato político é um dos pressupostos defendidos por Freire, ressaltando a não neutralidade da educação, visto que abarca visões de mundo, de vida, de sociedade, e com isso, é fundamental que a escola contribua com a conscientização dos discentes, face a uma realidade

iminente. A educação assim não pode caminhar distante da política, pois como diz Freire (2004, p. 14): “conscientizar é politizar”.

Sua prática política lhe terá ensinado que seu futuro está na transformação de um hoje perverso em que ele e seus companheiros e companheiras são quase-coisa. Percebe assim a problematização do futuro e não sua inexorabilidade. Esse futuro não virá se não falamos dele ao mesmo tempo que o fazemos. O futuro não é uma doação: ele existe como necessidade da História e implica sua continuidade. (Freire, sombra dessa mangueira, p. 29).

É nesse caminho que Freire defende uma educação Libertadora, que propicie aos discentes refletir e estar comprometido com a transformação da realidade, ressaltando que só é possível na superação da pedagogia bancária, que se caracteriza por seu caráter antidialógico, manipulador, tendo por objetivo a acomodação e aceitação pelo indivíduo.

A superação dessa condição requer uma educação baseada no diálogo, na colaboração de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-os enquanto sujeitos de sua história, e a natureza como parte integrantes da realidade humana, e que, portanto, deve ser preservada. Segundo Jonas (2006, p. 186) “é impossível à responsabilidade educativa deixar de ser ‘política’, mesmo no mais privado dos âmbitos”.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 2004, 77).

Jonas caminha nessa mesma linha de pensamento ao defender a conscientização do indivíduo da possível realidade futura ou até mesmo a inexistência da mesma, se algo não for feito no aqui e agora. A ética da responsabilidade se configura então como uma prática essencial para nossa época, pois está baseada em fundamentos ontológicos e aponta para as possibilidades de prevenir um fim catastrófico, atribuindo ao homem do presente um dever com o que ainda está por vir.

Dessa forma, podemos observar que, tanto para Jonas, quanto para Freire, educação, política e responsabilidade são indissociáveis. A teoria Jonasiana é uma premissa que deve fazer parte do currículo escolar, visto o desenvolvimento histórico do uso das tecnologias, da ação humana sobre o

meio ambiente, mas que ainda pode ser transformada. É urgente pensar, refletir e buscar novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem, de maneira que os discentes sintam a responsabilidade que tem em suas mãos e que suas ações podem mudar o futuro do nosso Planeta, assim como diz Freire (2000, p. 27): “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

Jonas delimitou seus estudos na Bioética, mas suas ideias são primordiais para a nossa realidade educativa, valendo destacar que uma das reflexões de Freire também está voltada para a Ecologia, quando chama a atenção dos problemas que permeiam a civilização tecnológica e que a escola não pode negligenciá-los, pois influenciam diretamente na vida de cada ser humano. Freire (2000, p. 66-67) salienta que:

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador.

Com isso, a ética da responsabilidade entrelaçada a uma educação Libertadora tem como objetivos superar a ideologia meritocrática ainda presente nas escolas, que visa o capital, enfatiza a competição, a seleção como princípios balizadores da educação brasileira e propõe uma visão solidária, humanista, comprometida consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

A educação precisa ser então, um espaço de conhecimentos, conscientização e transformação, convergindo com as palavras de Freire (2006, p. 57) quando defende uma educação que possibilite “a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades (...) na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção”.

A preocupação de Freire com o desenvolvimento de uma consciência crítica traz subsídios para a inserção da ética da responsabilidade em âmbito educacional. O temor, proposto por Jonas, pode ser utilizado nos temas geradores, pois ao refletir sobre temáticas pertinentes a nossa realidade, é possível articular problemas regionais com os globais que interferem significativamente na vida do Planeta e pensar em soluções. Com isso, a projeção imagética dos problemas que afetam diretamente a vida futura, se

apresenta como um dever de uma ação educativa comprometida com a ética da responsabilidade.

A projeção imagética, compreendida do ponto de vista heurístico como espanto inventivo deve ser um compromisso da ação educativa política que tem por base a ética da responsabilidade. Com isso é possível pensar e buscar soluções diversas, criativas, novos comportamentos, numa ação educativa problematizadora.

Nesse sentido, a pedagogia dialética, numa concepção de compreender a importância do entrelaçamento da teoria e prática, na busca pela autonomia do ser, se torna fundamental para o desenvolvimento da heurística do temor, a partir da problematização e contextualização de temas geradores. Com a prospecção do *malum* por meio dos temas geradores, propicia a elaboração de estratégias, incentiva iniciativas, compromisso e atitudes que visam o cuidado com o hoje e com o futuro.

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, etc, diversificadas entre si (FREIRE, 1987, p. 94).

Uma ação educativa dialógica possibilita a superação de uma visão ingênua de cada discente e assuma uma postura crítica, responsável, protagonista de sua história, face a realidade em que está inserido. O diálogo então é parte fundamental para o desenvolvimento de uma ética da responsabilidade no ambiente educativo, em que é possível desmistificar a ideia de que algo posto não pode ser mudado, mas que pode ser transformado com atitudes, curiosidade e desejo de aprender e mudar. Segundo Freire (p.1996, p.32)

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não [...] faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Destarte, tanto Jonas quanto Freire defendem uma educação para transformação, a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica, criativa, que não esteja limitada ao espaço-tempo presente, mas que contribua para que cada discente reconheça seu papel na sociedade e que suas atitudes incidem significativamente no presente e no futuro da vida humana e que para isso, é

fundamental uma postura ética e responsável. O quadro abaixo traz de forma resumida as aproximações e distanciamento entre as ideias de Hans Jonas e Paulo Freire, destacando antes o enfoque de Freire a importância do agir coletivo no processo de mudança e transformação da realidade e sociedade.

Quadro 1 – Aproximações e distanciamentos dos pensamentos de Hans Jonas e Paulo Freire

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS PENSAMENTOS DE HANS JONAS E FREIRE		
TEMAS	HANS JONAS	PAULO FREIRE
Educação	Responsabilidade Política	Ato Político, intencional.
Consciência	Responsável, ética, atenta as demandas da atualidade, com a finalidade de preservar o meio ambiente e a vida futura.	Crítica em relação à realidade, aliada a busca pela transformação social.
Visão de mundo	O homem do presente precisa ter atitudes que garantam o bem-estar das gerações futuras.	Inacabado e que é transformado a partir da ação do homem.
Ética	Responsável, de modo a contribuir para atitudes que não coloquem em risco a continuidade da vida humana sobre a Terra.	Nasce na relação dialógica, objetivando a prática de uma ética global, devendo ter compromisso com a vida.
Prática Docente	O docente precisa ter uma atitude comprometida com a formação de um indivíduo criativo, com a finalidade de preservar o meio ambiente e a vida humana.	Mediadora, buscando contribuir na formação ética, integral do indivíduo, conscientes da necessidade de transformação da realidade.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, a educação não pode ter como finalidade a utilidade tecnicista do saber, onde o indivíduo se acomode frente ao cenário que lhe é posto, mas que questione, reflita sobre os acontecimentos, sobre o uso das tecnologias, sobre

o poder que tem nas próprias mãos, de modo a se assumir enquanto sujeito responsável pelas transformações necessárias na sociedade. No tópico abaixo aprofundaremos nosso diálogo sobre o significado de ética na prática docente, tomando por base os princípios de uma ética responsável.

2.2 A PREMISSA DA ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

A proposta de uma nova ética para a civilização tecnológica e moderna do século XX, defendida por Jonas, vem contrapondo os princípios da ética tradicional, visto que esta aparenta não ser mais suficiente diante das transformações e modificações da natureza. Para Jonas, se houve essa modificação, conseqüentemente “impõe uma modificação na ética” (Jonas, 2006, p. 29).

Segundo Jonas, a ética tradicional correspondia ao espaço-tempo presente, ou seja, ao aqui e agora, e o homem fazia o uso da natureza para atender as suas necessidades de sobrevivência. Nisso, limitava-se a perspectiva “intra-humano”, visto que o homem adaptava-se ao caminho que a natureza direcionava.

Jonas aponta algumas características que demonstram a defasagem das éticas tradicionais, a saber: o caráter ético da natureza era irrelevante, isto quer dizer que, “todo o trato com o mundo extra-humano, isto é, todo o domínio da *techne* (habilidade) era – a exceção da medicina – eticamente neutro” (Jonas, 2006, p. 35) e ainda acrescenta:

2. A significação ética dizia respeito ao relacionamento direto de homem com homem, inclusive de cada homem consigo mesmo; [...] 3. Para efeito da ação nessa esfera, a entidade *Rhomem* e sua condição fundamental era considerada como constante à sua essência[...]. 4. O bem e o mal, com o qual o agir tinha que se preocupar, evidenciavam-se na própria práxis ou em seu alcance imediato, e não requeria um planejamento a longo prazo. [...] 5. Todos os mandamentos e máximas da ética tradicional, fossem quais fossem a sua diferença de conteúdo, demonstram esse confinamento ao círculo imediato da ação. (JONAS, 2006, 35-36)

De acordo com Jonas, a ética tradicional limitava-se aos acontecimentos presentes, imediatos, sem se preocupar com a ação do homem, pois esta não interferia na natureza. Já na Modernidade percebemos a ação transformadora do ser humano, pelo qual Jonas salienta: “Tudo se modificou decisivamente. A

técnica moderna introduziu ações de uma tal ordem inédita de grandeza, com tais novos objetos e consequências que o mundo da ética antiga não consegue mais enquadrá-la”. (p.30).

A civilização tecnológica aliada aos ideais do Capitalismo, trouxe consigo uma série de ações excessivas, de maneira a manter poder e ego, valorizando a ideia de que “quanto mais, melhor”, mesmo que para isso, vá além do que é humanamente possível. São ações caracterizadas pela exploração, consumo irracional, exagerado, antiético. Jonas reflete que

Uma população estática poderia em determinado momento dizer: Basta. Mas uma população crescente obriga-se a dizer: Mais. Hoje começa a se tornar assustadoramente evidente que o êxito biológico não só coloca em questão o êxito econômico, reconduzindo-nos do efêmero banquete da abundância para o cotidiano crônico da miséria, mas ameaça levar-nos a uma catástrofe aguda da humanidade e da natureza, de proporções gigantescas. (p.236)

Com isso, é preciso pensar a ética da responsabilidade para nossa atualidade, com o objetivo de minimizar a degradação dos recursos naturais e contribuir para a prevenção e sobrevivência da humanidade no futuro.

Esse futuro da humanidade inclui, obviamente, o futuro da natureza como sua condição *sine qua non*. Mas mesmo independente desse fato, este último constitui uma responsabilidade metafísica, na medida em que o homem se tornou perigoso não só para si, mas para toda a biosfera. Mesmo que fosse possível separar as coisas [...] os interesses humanos coincidem com o resto da vida, que é a sua pátria terrestre no sentido mais sublime da expressão [...] (JONAS, 2006, 229)

Dessa feita, a ética tradicional estava restrita ao limite antropocêntrico e condicionada às situações e acontecimentos ocorridos a curto prazo e voltados aqueles sujeitos que eram afetados com alguma ação ou não, ou seja, não havia um olhar voltado para os problemas globais, sobre a continuidade ou não das gerações futuras. Segundo Jonas,

[...] O alcance efetivo da ação era pequeno, o intervalo de tempo para previsão, definição de objetivo e imputabilidade era curto, e limitado o controle sobre as circunstâncias. O comportamento correto possuía seus critérios imediatos e sua consecução quase imediata. O longo trajeto das consequências ficava ao critério do acaso, do destino ou da providência. Por conseguinte, a ética tinha a ver com o aqui e agora, como as ocasiões se apresentavam aos homens, com as situações recorrentes e típicas da vida privada e pública. O homem bom era o que se defrontava virtuosa e sabiamente com essas ocasiões, que cultivava em si a capacidade para tal, e que no mais conformava-se com o desconhecido (JONAS, 1994, p. 36-37).

Analisando a assertiva acima, podemos salientar que a crítica Jonasiana às éticas tradicionais corresponde a ausência da responsabilidade do homem com o futuro, que ao longo do tempo passou a danificar a si mesmo e a natureza, exigindo assim, uma nova perspectiva sobre a responsabilidade humana, reconhecendo o poder que o homem tem na sua ação. Logo, temáticas que até então não recebiam atenção devida, tem sido objeto de estudo, diálogos e reflexões, uma vez que são consequências da ação humana, decorrentes do avanço tecnológico e que precisam ser debatidas de modo a serem prevenidas e evitadas.

As teorias éticas tradicionais foram desenvolvidas em um período que aparentemente os recursos eram ilimitados, invioláveis, e o tempo não confirmou essa visão. A realidade atual mostra cada vez mais desastres que constata a transgressão da ação humana sobre a natureza, e é nesse sentido, que percebemos a importância da ética da responsabilidade para os nossos dias. A ética deve abarcar não só o cuidado do homem consigo e com o outro da mesma espécie, mas com o meio ambiente e todas as espécies que nele se encontram. Desse modo, é fundamental

[...] repensar os princípios básicos da ética. Procurar não só o bem humano, mas também o bem de coisas extra-humanas, ou seja, alargar o conhecimento dos “fins em si mesmos” para além da esfera do homem e fazer com que o bem humano incluísse o cuidado delas. (2006, p. 23).

A proposta para uma nova ética fundamenta-se na premissa que a natureza não é apenas um meio para atender às necessidades do ser humano, e que este pode intervir, transformar, sem se preocupar com as consequências. Jonas defende então que “a natureza como uma responsabilidade é seguramente o *novum* sobre o qual uma nova teoria ética deve ser pensada”. (2006, p. 39).

Jonas quando propõe a ética da responsabilidade, aponta para um olhar consciente e atento para o uso das tecnologias, de maneira mais consciente e não para limitar-se às demandas capitalistas, mas como forma de pensar estratégias para lidar com os problemas que interferem na sobrevivência da vida no futuro. A ética da responsabilidade visa retomar princípios básicos essenciais para as atitudes do homem face a uma realidade em constante transformação.

Para Jonas só é possível uma mudança de ideias, pensamentos e atitudes a partir do momento que o homem estiver consciente de suas responsabilidades. Essa conscientização se dá na reflexão e no diálogo, na sensibilização, na exposição da realidade, reconhecendo e ressaltando o papel de cada um na sociedade.

Sob tais circunstâncias, o saber torna-se um dever prioritário, mais além de tudo o que anteriormente lhe era exigido, e o saber deve ter a mesma magnitude da dimensão causal do nosso agir. Mas o fato de que ele realmente não possa ter a mesma magnitude, isto é, de que o poder previdente permaneça atrás do saber técnico que confere poder ao nosso agir, ganha, ele próprio, significado ético. O hiato entre a força da previsão e o poder do agir produz um novo problema ético. Reconhecer a ignorância torna-se, então, o outro lado da obrigação do saber, e com isso torna-se uma parte da ética que deve instruir o autocontrole, cada vez mais necessário, sobre o nosso excessivo poder. Nenhuma ética anterior vira-se obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie. O fato de que hoje eles estejam em jogo exige, numa palavra, uma nova concepção de direitos e deveres, para a qual nenhuma ética e metafísica antiga pode sequer oferecer os princípios, quanto mais uma doutrina acabada. (JONAS, 2006, p. 41).

Contribuir para a formação de um cidadão crítico, responsável e consciente é um dever da educação, como dialogamos anteriormente e o docente tem um papel fundamental, pois é um dos principais agentes nessa formação. Assim, faz-se necessário compreender como o docente deve atuar baseado nos princípios da ética da responsabilidade, buscando entender qual seu papel diante dessa ética proposta e quais atitudes deve assumir para contribuir significativamente em posturas conscientes e responsáveis diante de uma sociedade tecnológica, considerando uma avaliação que tenha como premissa a ética da responsabilidade.

O trabalho docente é permeado por teorias diversas, visões de mundo, de sociedade, experiências, que incidem diretamente nas ações e prática em sala de aula, requerendo constante atualização de conhecimentos e formação continuada. É um agente de transformação e deve ser comprometido com a formação do discente, que é o seu objeto de trabalho, como define Tardif e Lessard (, p. 8) “a docência é uma atividade particular sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano”.

O docente é um agente de suma importância na formação dos discentes, incentivando, orientando e contribuindo em mudanças de atitudes,

comportamentos e pensamentos, de uma maneira intencional e pautada nos princípios éticos. É necessário então uma educação dialógica, que valorize e respeite os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em que ambos aprendem e ensinam, facilitando o desejo de busca por mudanças em si mesmo, na sociedade e no mundo.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p. 24).

O docente ao problematizar as questões regionais e globais que incidem na vida e no ambiente está tendo referência do princípio da ética da responsabilidade e ao prever o *malum* que as atitudes do presente podem causar no futuro pode utilizar a heursística do temor, não para causar espanto, terror, mas para despertar ações, atitudes criativas para modificar comportamentos inadequados. Freire (1996, p. 30) discorre

O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade (...) do que simplesmente a de nos adaptar a ela [...]. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra [...]. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

O docente então não pode estar alheio as mudanças que acontecem ao seu redor, não pode estar acomodado face as situações que se lhe apresentam, não pode estar apenas focado nas suas pesquisas teóricas e resultados quantitativos. O trabalho docente exige comprometimento ético, com o outro, com a sociedade, com o meio ambiente, partindo do princípio “mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político pedagógica”. (Freire, 1996, p. 31).

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. (JORDÃO, 2009, p.12).

Diante dos novos desafios, avanço tecnológico de maneira acelerada, mudanças climáticas em nossa Contemporaneidade, o docente precisa estar sempre refletindo sua prática, para não se tornar monótona, com o intuito de

melhorá-la, modifica-la, criar novas estratégias e metodologias, facilitando a aprendizagem do discente, buscando conhecer sua realidade, seu contexto cultural, social, respeitando os saberes que trazem consigo, suas vivências, numa relação dialógica e interativa, contribuindo na ampliação, aprofundamento e/ou aquisição de novos conhecimentos.

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (p.31).

Com isso, o trabalho docente é amplo, não fica adstrito a sala de aula, ele participa do diálogo, planejamento e elaboração da proposta pedagógica da escola, dos objetivos, bem como do suporte pedagógico tanto aos discentes quanto aos pais, responsáveis e a comunidade em geral, destacando uma relação horizontal, em que docente e discente estão em constante aprendizagem. A LDB (9.394/96) em seu artigo 13 aponta:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A formação continuada é essencial para o docente pois como diz Freire (1996, p. 17) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nisto, é um espaço para pensar melhorias para a prática educativa, devendo permear todo o desenvolvimento do trabalho. Para Moreira e Candau (2005, p. 23)

É necessário um destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

No entanto, é preciso salientar que a profissão docente no Brasil ainda tem muitos obstáculos a vencer, sendo indispensável a elaboração de políticas

públicas eficazes para a valorização do profissional da educação. Essa temática está presente no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) como umas das diretrizes a ser cumprida. Por isso, ressaltamos a importância da formação continuada do docente, como um espaço fundamental de debates, reflexão, criação de propostas para o processo de ensino e aprendizagem. Masetto (1994, p. 96) destaca a necessidade de

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de "seu" saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada.

As novas demandas da sociedade requerem consequentemente um novo olhar docente, pois este, conhecendo sua função social, é um facilitador na formação do discente, enquanto ser de direitos e que deve buscar mudanças construtivas no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada faz parte da identidade docente, aprendendo estratégias para lidar com as peculiaridades, a diversidade, sempre em constante diálogo com ética, compromisso e responsabilidade.

Assim, uma postura docente que tem como princípio a ética da responsabilidade deve estar comprometida com a formação integral dos discentes, estimulando-os a pensar, ser ativo, curioso, inquieto, reconhecendo seu papel diante de sua realidade, contexto social, político, econômico, fator primordial para uma prática educativa significativa. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2018, p. 18) ressalta

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade.

Nessa perspectiva, as tecnologias perpassam o processo educativo, tendo o docente o dever de saber utilizá-las de maneira pedagógica, colocando o aluno enquanto sujeito do processo e a formação continuada é um espaço para compreender o uso dessas novas ferramentas. É urgente a necessidade de

desmistificar o caráter negativo das tecnologias e torna-las como aliadas ao processo educativo.

As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional. Em uma sociedade em que os conhecimentos não param de crescer, surge uma nova natureza para o trabalho.

Mudar, no entanto, não ocorre de maneira repentina, pois envolve resistência, medo ao novo, acomodação, visões de mundo, de sociedade. Mas, numa sociedade cada vez mais tecnológica, não se pode deixar a educação à mercê dos discursos tradicionais, ultrapassados. É preciso saber utilizar as tecnologias para o desenvolvimento de atitudes conscientes, responsáveis, atentas às consequências do seu uso, e sobretudo buscando soluções para os problemas advindos de sua má utilização ou para fins exclusivos de poder, de lucro, de mercado.

Com isso, pensar a prática docente numa perspectiva da ética da responsabilidade é considerar todos esses desafios, mas refletindo e buscando estratégias para minimizar as consequências desastrosas do presente e prevendo o *malum* do futuro, criar novos hábitos e posturas que busquem frear as possíveis tragédias e desastres futuros.

Como toda teoria ética, uma teoria da responsabilidade deve lidar com ambos os aspectos: o fundamento racional do dever, ou seja, o princípio legitimador que está pro trás da reivindicação de um “deve-se” imperativo, e o fundamento psicológico da capacidade de influenciar a vontade, ou seja, de ser a causa de alguma coisa, de permitir que sua ação seja determinada por ela. Isso quer dizer que a ética tem um aspecto objetivo e outro subjetivo, aquele tratando da razão e o último, da emoção. Ao longo da história, um aspecto ou outro estiveram no âmago da teoria ética, e tradicionalmente o problema da validade, ou seja, o aspecto objetivo, ocupou preferencialmente a atenção dos filósofos. Mas ambos os aspectos, mutuamente complementares, são partes integrantes da ética como tal. Se não fôssemos receptivos ao apelo do dever em termos emotivos, mesmo a demonstração mais rigorosa e racionalmente impecável da sua correção seria impotente para produzir uma força motivadora. (JONAS, 2006, p. 157).

O comprometimento docente com o seu trabalho, a partir de uma postura ética e uma prática responsável face a esses desafios contribui na formação de um novo sujeito, consciente de seu poder e de sua intervenção ética para a vida futura.

Ao afunilarmos nosso diálogo para a avaliação, podemos observar que não há como negar ou fugir da avaliação somativa, visto a necessidade e exigência ainda presente em nosso país, a exemplo do acesso ao ensino superior “via prova”, de maneira quantitativa, classificatória e eliminatória. Mas o docente não pode limitar sua prática educativa a esse fim, mas criar estratégias de avaliação diversas que tenha por objetivo despertar o olhar crítico, coletivo, ético e responsável, comprometido não apenas com si mesmo e com o seu presente, mas tendo cuidado com o outro, com a vida futura e com o meio ambiente.

Uma avaliação que permita que o aluno se expresse, que não tenha medo de ser punido por causa do erro, mas que o erro possa ser utilizado como mecanismo de aprendizagem, apontando dificuldades e avanços, visando a reflexão e elaboração de novas estratégias avaliativas, ou seja, instrumentos avaliativos que valorizem o pensar do discente, o questionar, criar, adquirindo assim, habilidades e atitudes comprometidas com a sua vida, a do outro, da sociedade e do ambiente que o cerca.

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Dialogar sobre avaliação e ética é uma responsabilidade e um desafio, visto os entraves, barreiras e divergências comumente encontradas quando observamos teoria e prática. Ao falarmos da indissociabilidade dos termos “teoria e prática” da avaliação, temos por intuito ressaltar a importância de que os instrumentos avaliativos utilizados na prática em sala de aula, estejam em consonância com a teoria estudada pelo docente, ao passo que essa teoria deve levar em conta o contexto local, cultural, social em que está sendo posto, e por isso é fundamental a atualização das teorias da educação para que acompanhem as mudanças que ocorrem e influenciam diretamente o sistema educacional.

Para que a avaliação educacional escolar assuma seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático a pedagogia e a avaliação em seu interior também se

transformação na perspectiva de crescimento democrático (LUCKESI, 1996, p. 42).

Avaliar é um processo que não envolve apenas docentes e discentes, mas pais e/ou responsáveis, gestão interna e externa, tendo cada um, uma visão e uma expectativa diferente. Devido ao caráter histórico da avaliação brasileira, como dialogamos no capítulo anterior, ainda se percebe a valorização das notas sobressaindo sobre as questões avaliativas qualitativas, pois “a ideia de que a avaliação é uma medida dos desempenhos dos alunos estar solidamente enraizada na mente dos professores (...) e, frequentemente, na dos alunos”. (Hadi, 2001, p. 27). Ao discorrer sobre essa temática, Hoffmann (1996) afirma:

O maior dentre os desafios é ampliar o universo dos educadores preocupados com o “fenômeno da avaliação”, estender-se a discussão do interior da escola a toda sociedade, pois considerando-se que o “mito” é decorrente de sua história, temos o compromisso de construir outras histórias para as futuras gerações, descaracterizada da feição autoritária que ainda a reveste, em busca de uma ação libertadora. (p.27).

Nisto, vemos a necessidade do diálogo e reflexão sobre a avaliação, acentuando ainda mais quando articulamos com a temática da ética. Ética que tem princípios coletivos, um olhar para o futuro do homem e da natureza, uma ética responsável. Essa correlação se dá no entrelaçamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em que caminham numa mesma linha de pensamento no que diz respeito ao entendimento de que o homem tem em suas mãos a capacidade de mudanças e transformações.

Com isso, a educação se constitui num espaço de despertar a consciência dos discentes para uma nova postura diante do mundo, visando melhorias, melhores condições de vida e uma forma de minimizar os desastres que acontecem e colocam em risco a vida no Planeta. E a avaliação, como uma das principais etapas do processo de ensino e aprendizagem se constitui um importante instrumento para pensarmos a formação de um indivíduo que pense, crie, questione, tenha voz na sociedade.

Ao assumir o compromisso com os princípios da ética da responsabilidade, a acomodação dá lugar a reflexão, criação e/ou recriação. Não há como permanecer estagnado e alheio aos acontecimentos que ocorrem além do ambiente escolar e que influenciam de alguma o processo de ensino e aprendizagem, isto quer dizer que, a finalidade do processo educativo deve

considerar as diversas nuances e elaborar objetivos coerentes com a formação integral do discente.

Só é possível (...) falar em ética se há escolha (...) se há responsabilidade assumida. [...] A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história (...) leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história, o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido a priori prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se. (Freire, 2000, p. 27).

O discurso então sobre a avaliação, sua função, objetivos, métodos, devem ser coerentes com a prática em sala de aula, de modo que seja um instrumento para acompanhar os avanços e dificuldades dos discentes, rever as estratégias utilizadas, traçar os novos caminhos a serem percorridos, considerando a autonomia, os saberes e a voz do discente.

É nesse sentido que o espaço escolar não é neutro, atemporal, pelo contrário, considerando o contexto, os objetivos a serem alcançados, deve contribuir para a conscientização, um importante passo para o desenvolvimento de uma postura crítica sobre a realidade, bem como atitudes de reflexão, de transformação da sociedade e do mundo.

A conscientização se dá na práxis e segundo Freire (2008, p. 26): “quanto mais conscientização, mais se ‘des-ve-la’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo”. E ainda acrescenta: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (p.27).

Para que mudanças significativas ocorram, é necessário a união indissociável entre ação-reflexão, pensamento-existência, consciência-realidade, sujeito-mundo. Ou seja, a partir da reflexão sobre sua ação, docentes e discentes podem modificar atitudes, posturas, (re) elaborar metodologias. Ao pensar criticamente sua existência e reconhecendo seu inacabamento, pode ter uma nova visão de si, do outro, do mundo, buscando transformar a sua realidade, enquanto sujeito de direitos e deveres, que pode intervir no mundo, comprometido com a preservação da vida presente e futura.

Ressaltamos que a tomada de consciência só é possível num movimento de dialogicidade, interação, considerando o contexto, a coletividade, superando

a ideia de desumanização, a partir de uma prática educativa desveladora da realidade.

Teoria e prática são indissociáveis, pois não é possível pensar a transformação da realidade, uma mudança de atitudes e posturas sem estarem na mesma direção. O docente precisa ter compreensão e domínio teórico para mediar o processo de aprendizagem. Freire (1996) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 22). É na relação comunicativa entre teoria e prática que é possível a construção de conhecimentos empíricos.

Para tal entrelaçamento entre teoria e prática é imprescindível uma ação docente transformadora através do desenvolvimento de uma consciência crítica e isto se dá com atualização, formação permanente, reflexão sobre a prática, comprometimento ético.

Nesse sentido, a reflexão sobre si e sobre seu trabalho, possibilita o reconhecimento de uma ação comprometida não apenas com o individual, também com o coletivo, numa percepção de ser-para-si e ser-para-o-outro. Reconhecendo então, as experiências, vivências, saberes que os discentes já trazem para a escola, o docente pode (re) pensar, planejar, alterar, acrescentar, modificar seu plano de curso, de maneira a contribuir na formação integral dos seus discentes, incentivando-os a refletirem, serem autônomos, livres, críticos, criativos. Assim, saberes comuns passam a saberes epistemológicos, numa perspectiva crítica permeada de princípios éticos, históricos. “[...] a educação nos parece ser o instrumento mais apropriado para alcançar a passagem do povo, de sua consciência, para a inserção crítica”. (TORRES, 1979, p.21).

O docente ao assumir atitudes de uma educação transformadora, humanizadora, deve reconhecer que teoria e prática andam lado a lado, oferecendo subsídios para o seu trabalho. Segundo Pimenta (2005, p. 26)

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Diante disso e considerando o pensamento de Hans Jonas, podemos ressaltar que um trabalho docente aliado à teoria da ética da responsabilidade está comprometido com a formação continuada, com a valorização dos conhecimentos dos discentes, o desejo e busca por transformação, que se constituem pilares fundamentais para pensar melhorias para a vida em sociedade e para o futuro da mesma.

A partir da leitura crítica, inquieta, curiosa, é possível ter uma visão esperançosa sobre o futuro, conhecendo o possível *malum* e buscando soluções para transformação, despertando para um trabalho humanizador, ético e responsável.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, (...), em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 1996, p. 64).

Mudar atitudes, transformar a escola, a sociedade, o mundo, exige reflexão teórico-prática por parte do docente, tendo um referencial teórico que mediará o processo de aprendizagem, propiciando que o discente conheça a sua realidade, desperte o desejo de mudança e se aproprie da sua capacidade interventiva significativa.

A educação crítica considera os homens como seres em devir, com seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. [...] o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade continuada. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser (FREIRE, 1980, p. 81).

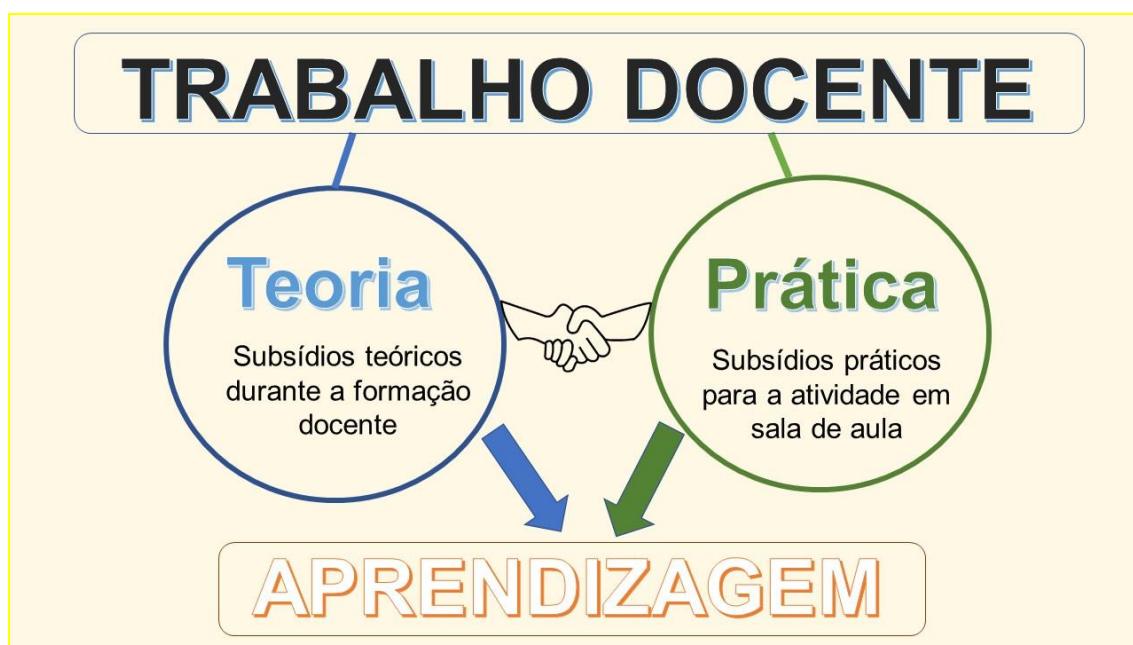
As experiências do docente, suas vivências, opinião, a visão de si, do outro, da sociedade, de mundo, seu desejo, sua postura, influenciam diretamente na sua ação pedagógica, isto quer dizer que, é importante considerar as teorias estudadas, mas de maneira articulada com a sua prática, e tendo a subjetividade como uma de suas características, cabe ao docente o comprometimento com a transformação da realidade. Dessa forma, seu trabalho está imbuído de significados e sentidos que contribuirão na formação integral do discente.

A educação, como já dialogamos anteriormente, não deve ser mecânica, estática, pois está em constante movimento, num mundo em constante

transformação, sendo fundamental o docente “apropriar-se das objetivações genéricas para si e estabelecer relações entre os sentidos e significados de seus atos, posto o papel fundamental que tais condições desempenham na produção da consciência”. (Martins, 2015, p.134).

Paulo Freire usa o termo “práxis” como um instrumento para a transformação da realidade, visto que só é possível agir sobre a realidade, conhecendo-a. Para o autor, “a verdadeira crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano”. (2004, p.15). Logo, o trabalho docente, intencional, constituído por visões de mundo, historicizado, só pode chegar a uma reflexão crítica considerando a relação entre teoria e prática, pois “a práxis (...) é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (p.38).

Figura 2 – Indissociabilidade da teoria e prática no trabalho docente



Fonte: Elaborada pela autora.

A imagem acima demonstra a importância da relação entre teoria e prática para o trabalho docente, visando a aprendizagem, e para que esta seja significativa, deve estar articulada com o contexto, a realidade, as vivências, os anseios do discente. O docente por sua vez, na sua formação inicial e continuada vai se munindo de conhecimentos, estratégias, metodologias para subsidiar sua prática, num processo de compromisso com sua profissão, com a formação do discente, com a transformação da realidade, e concordamos com Freire (2008) quando afirma que, “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto,

com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”. (p. 22).

Considerando o exposto podemos discorrer que o processo de avaliação apresenta um caráter subjetivo, pois leva em conta as nuances da identidade e da formação docente, porém não pode ser utilizada como atividade punitiva, mas como parte do processo de aprendizagem do discente, sua formação enquanto ser de direitos e deveres, a construção de sua identidade.

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (2003, p. 77).

A assertiva acima salienta o caráter subjetivo do trabalho docente, mas em que este não pode estar acomodado a sua realidade, ou seja, deve buscar melhores condições salariais, políticas públicas efetivas para os instrumentos de ensino e aprendizagem.

Com isso, o diálogo entre avaliação e ética da responsabilidade é um passo para refletir sobre a realidade, os objetivos que estão sendo propostos na prática, de modo a buscar novos instrumentos, metodologias, propostas, e atitudes frente ao processo educacional, de maneira a partindo do micro, apontando os desafios, bem como as possíveis transformações que podem ser evidenciadas, ampliar a discussão para o macro, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos sobre uma prática humanizadora, transformadora, libertadora da realidade presente e futura. Vejamos a figura 3 abaixo:

Figura 3 – Educação Transformadora X Ética da Responsabilidade



Fonte: Elaborada pela autora

Reconhecemos assim que os princípios da ética da responsabilidade, mesmo não tendo sido desenvolvidos exclusivamente para a educação, se articulam e se complementam quando pensamos numa educação transformadora, humanizadora, sendo pertinentes para a nossa realidade. É urgente o despertar de uma consciência crítica, o compromisso com mudanças de atitudes e posturas, para que possamos pensar num futuro melhor e/ou possível.

2.4 AVALIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS ÉTICOS DO BIÊNIO 2020 - 2021

Vivemos numa era digital, caminhando em ritmo acelerado, tentando acompanhar o avanço tecnológico. A rotina corrida, o vai e vem de novas descobertas, o uso das mídias, dos aplicativos, como forma de renda e sobrevivência fazem parte cada vez mais da vida humana. A passagem do tempo parece estar atrelada ao ter, ao manusear, ao fazer, sobressaindo sobre o “ser”, trazendo consequências desastrosas como o aumento das temperaturas, as tempestades, o avanço de doenças.

Em 2020, de forma abrupta, fomos surpreendidos pelo vírus SARS-COV-2, popularmente conhecido por COVID 19, afetando não só o Brasil, mas o mundo de uma maneira geral, visto o alto grau de contágio e a letalidade como características principais. Esse novo cenário trouxe, como tentativa de driblar o vírus, o isolamento e o distanciamento social obrigatório, trazendo consequências sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Uma nova realidade tomou conta do mundo. No Brasil, por meio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, as instituições escolares tiveram que fechar suas portas e substituir o ensino presencial pelo ensino remoto. Nisso, planos de aulas, calendário escolar, estratégias de avaliação precisaram ser revisadas, de maneira a se adequar a nova face de ensino vivenciada, sendo emitido em abril de 2020 e homologado no mês seguinte, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, o Parecer CP/CNE nº 05/2020 de 28/04/2020, favorecendo as atividades não presenciais para todas as etapas de ensino, de acordo com a reorganização, visando o cumprimento da carga horária mínima anual, esclarecendo que

Por atividades não presenciais entende-se, neste parecer, aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (BRASIL, 2020, p. 6).

Com os novos desafios oriundos da Pandemia do COVID 19, foi necessário a elaboração de novas normas, em caráter excepcional. A medida Provisória nº 934, de 01/04/2020, que trata sobre a flexibilização do calendário letivo.

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

As notícias e informações sobre o avanço da Pandemia, o número de pessoas que estavam morrendo diariamente, a escassez e precariedade do

Sistema Único de Saúde – SUS, trouxe inevitavelmente medo, pânico, choro, dor. Mas não era possível parar, era necessário respirar, e tentar de outra forma, recomeçar literalmente, mesmo diante das incertezas, como discorre Morin (2011, p. 84): “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”.

Não se sabia quanto tempo duraria o período pandêmico e o debate sobre o uso das tecnologias voltou à tona paralelo a sua utilização durante o ensino remoto, desvelando mais um desafio a ser enfrentado urgentemente: o acesso as tecnologias (internet, computador, celular), apontando a disparidade no ambiente educacional, sendo significativo para o andamento e continuidade das atividades escolares.

O diálogo sobre o ensino remoto é permeado por individualidades e a realidade de muitos discentes que não tem acesso à internet ou não possuem celular, tablet, computador, o que dificulta a participação nas salas de aulas virtuais, sendo necessário pensar alternativas que incluam essas particularidades.

É importante salientar que disparidades educacionais sempre foram presentes em nosso país, mas não tinha essa concentração no que diz respeito as tecnologias, que eram facilmente substituídas por outras formas de recursos, devido a possibilidade do ensino presencial. A resistência ao uso das tecnologias teve que ceder espaço para o envolvimento com suas ferramentas na realidade virtual.

O docente, enquanto facilitador que intervém e contribui para a aprendizagem precisa conhecer os caminhos, as rotas, as metodologias, as estratégias para orientar seus discentes de maneira significativa, tendo que adaptar suas atividades. O distanciamento traz uma certa insegurança para o trabalho docente, mas desponta como uma oportunidade de reflexão, levando ao questionamento, indagações e pensar sobre novas posturas e atitudes. O docente tem que experimentar, testar, inovar, manusear as ferramentas, para que sistematizando o conhecimento, faça o melhor uso pedagógico das mesmas. Para Moran (2000, p. 32) “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos”.

Em meio a tantos desafios as instituições educacionais retornaram as suas atividades presenciais, mas continuam utilizando os ambientes virtuais de aprendizagem - AVA, aprendendo, errando, melhorando, buscando novas formas de socialização, interação, diálogo. Nessa perspectiva, Kenski (2004, p.67) afirma que

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso.

Diante dessa realidade pandêmica, o docente, obrigatoriamente, precisa se reinventar, não apenas na forma de “ensinar”, mas de lidar com o isolamento, a distância, o emocional, os novos desafios. Os discentes tiveram que se adaptarem a nova metodologia de aprendizagem, ter um bom acesso à internet, dosar o uso do celular/tablete para participar das aulas e ficar apenas nas redes sociais, designar um espaço para esse momento.

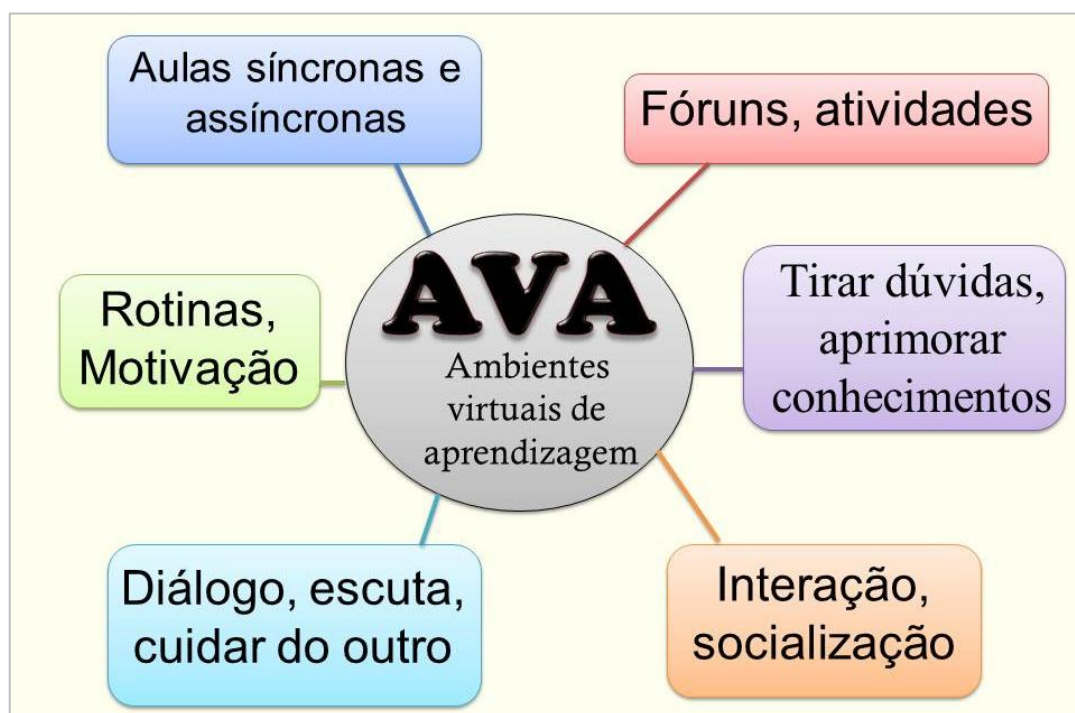
O uso das tecnologias na escola sempre foi “controlado”, sendo proibido o acesso em sala de aula, deixá-los desligados e isso corroborou para uma maior dificuldade de adaptação como estratégia pedagógica, fato que demonstra a necessidade da formação do uso das tecnologias, sempre deixada de lado pela resistência, medo, desconhecimento. As tecnologias segundo Costa (2013, p. 49) são “ferramentas do aluno; não são ferramentas para apoiar a transmissão do conhecimento, mas sim ferramentas que permitem e implicam a participação ativa, por cada um, na construção do seu próprio conhecimento”.

Vídeos, áudios, fóruns, imagens, sons, chamadas on-line nos AVA – Ambientes virtuais de aprendizagem se constituíram como marco da realidade pandêmica e se apresentou como um grande desafio, demonstrando assim a importância de mudanças significativas na educação brasileira, para que, prevendo acontecimentos futuros, tenha uma melhor preparação.

As dificuldades em manusear os recursos tecnológicos, a falta de internet de boa qualidade, o uso como entretenimento, lazer, se constituem como um *malum* do futuro que poderia ter sido prevenido anteriormente, com formação permanente significativa, diálogo sobre a temática, políticas públicas de acesso à internet e uso pedagógico das tecnologias.

O ensino remoto exige um comprometimento de todos os envolvidos no processo. Comprometimento ético, consigo, com o outro, com a sociedade. Comprometimento do docente enquanto profissional atento a nova realidade, buscando contribuir com a aprendizagem do discente, orientando-o, ajudando, adequando seu plano de aula, realizando atividades síncronas, tirando dúvidas, diversificando suas metodologias de ensino. Comprometimento do discente enquanto sujeito e protagonista na construção do conhecimento, devendo participar das aulas, realizar as atividades, ter um tempo próprio para o estudo. O ensino remoto é compreendido na articulação de termos diversos, como interação, articulação, colaboração, mediação, síncrono e assíncrono, coautoria, responsabilidade, afetividade, concordando nessa perspectiva com Freire (2004, p.96) quando afirma que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. E quando nos referimos a esse ato de amor e coragem, estamos chamando a atenção para o compromisso docente com seus discentes, numa relação de afetividade, que tem por objetivo contribuir para um olhar para a realidade e o despertar de mudança. Mudanças de vida, de sociedade, de mundo. Observemos a figura 4 abaixo:

Figura 4 – Estratégias pedagógicas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)



Fonte: Elaborada pela autora.

A imagem acima mostra que os ambientes virtuais de aprendizagem não se limitam a realização de atividades, mas se configura num espaço mais amplo, envolvendo rodas de conversas, diálogos, permitindo que os alunos se expressem, tirem suas dúvidas, exponha suas dificuldades, medo, anseios, temores, numa relação de segurança com o docente.

A relação professor-aluno ganha uma proporção maior com o ensino remoto, pois com o distanciamento, é preciso rever possibilidades de socialização, pensar novas mediações. É fundamental então fortalecer os laços, desenvolver propostas pedagógicas que levem o discente a refletir, questionar, criar, inovar, em colaboração com as tecnologias enquanto recurso potencializador de aprendizagem.

No biênio 2020 – 2021 foi necessário refletir sobre abordagens avaliativas diferenciadas, de modo a alcançar todos os discentes. Segundo os PCN's, a avaliação sustenta e orienta a intervenção pedagógica, pelo qual é possível observar a participação, o envolvimento, desenvolvimento, realização de atividades, socialização. De acordo com Libâneo (1994, p. 201)

A avaliação deve ajudar (...) os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico nem nas suas características individuais. A avaliação possibilita o conhecimento de cada um, da sua posição em relação à classe, estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem.

Durante o período remoto, algumas instituições optaram pelas atividades impressas para aqueles que não têm acesso a internet. Os esforços foram feitos para tentar, de alguma forma, minimizar os danos causados pelo distanciamento, isolamento e suspensão das aulas.

Metodologias diversificadas, o contato (via e-mail, WhatsApp, aulas síncronas) do docente com o discente, a disponibilidade para ouvir, orientar, são características de uma abordagem avaliativa que considera o ser, a pessoa em formação, o momento que estamos passando, as dores que estamos sentindo. O docente em conjunto com o discente pode sugerir estratégias de avaliação coerentes para ambas as partes, respeitando o tempo e os limites de cada um. Concordamos com Vasconcellos (1994, p. 53) quando afirma que

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos. A nota, seja na forma de número (ex.: 0- 10), conceito (ex.: A, B, C, D) ou

menção (ex.: Excelente, Bom, Satisfatório, Insatisfatório), é uma exigência formal do sistema educacional.

Essa nova realidade, vivenciada de forma inédita e inesperada, trouxe sentimentos e pensamentos diferentes, interferindo em nossas rotinas, incutindo um novo ritmo para nossas vidas, exigindo um novo olhar e novas posturas frente as demandas educacionais vigentes.

O ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

O ensino remoto por não ter nenhuma estrutura definida foi sendo adaptado de acordo com o seu funcionamento, buscando refletir e aprimorar sua finalidade, sua melhor estratégia de ensino e aprendizagem, visto ser um caminho até então distante da realidade presencial, necessitando de constante diálogo, reflexão, aprimoramento.

É nesse sentido que concordamos com Jonas quando discorre sobre o despertar urgente dos princípios da ética da responsabilidade, visto a necessidade de mudar atitudes, pensar novas formas de cuidar da saúde, do ambiente, do Planeta. Com a pandemia, algumas ações foram impostas a sociedade, como o uso de máscaras, utilização de álcool em gel e verificação de temperatura, porém algumas pessoas se mostram resistentes e/ou recusam a seguir as determinações da Organização Mundial da Saúde – OMS.

Em Junho/2021 já se contavam mais de 18 milhões de casos, com cerca de 500 mil mortes, e uma infinidade de brasileiros que perderam pessoas queridas, pais mães, avós, filhos, tios, amigos. Uma perda sem precedentes, que deixa marcas, traumas, dores, um vazio jamais preenchido. Os dados sobre a COVID-19 são emitidos pelo Ministério da Saúde e pelo Consórcio de veículos de imprensa. A figura 5 mostra os dados apresentados na época pelo Ministério da Saúde:

Figura 5 – Situação Epidemiológica da COVID-19 no Brasil



Fonte: Boletim situação epidemiológica da COVID 19 no Brasil 05.06.2021 – Ministério da Saúde

Como podemos ver, além dos desafios do trabalho docente oriundos de toda a trajetória histórica, com a pandemia, suscitou a necessidade de uma relação mais empática, afetuosa, atenta as demandas atuais, que envolve o emocional de todos, que mexe com a vida, mexe com o ser humano. Nesse direcionamento, muito ainda precisa ser feito, mas se tivermos uma postura humanizada, palavras de incentivo e apoio, um olhar mais solidário, poderemos propiciar uma mudança significativa na educação brasileira, convergindo nossos pensamentos com o de Freire (1996) quando ressalta a importância de uma prática educativa afetiva, com alegria, com um desejo de mudança. Isto quer dizer que nossa luta por mudanças, melhorias, valorização profissional, planejamento e elaboração de políticas públicas efetivas e eficazes para a educação perpassam todo o trabalho docente, devendo ser sempre tema de reflexão e ação.

Não é possível estar alheio diante da situação vivenciada, o distanciamento e o isolamento não podem ser considerados um *malum*, pois isso acarretaria num futuro escolar frio, desumanizado, alheio as necessidades do discente, da realidade, do contexto, das demandas da sociedade e do mundo. O *malum* que devemos combater em nossa realidade são atitudes e posturas que incidem diretamente no aumento do contágio, que levam pessoas a internação, entubado e posteriormente, a óbito. Essas posturas devem ser dialogadas nas

aulas virtuais, para que seja uma ação de todos, pois é na coletividade que será possível minimizar as consequências provenientes da pandemia do COVID 19.

A responsabilidade não é apenas do docente ou do discente, mas sim de toda a sociedade. No que diz respeito ao docente, precisa estar comprometido com seu trabalho, com seu papel, com suas atribuições, com seu horário de trabalho, mesmo que temporariamente, de maneira remota. O discente precisa assumir seus deveres enquanto protagonista de sua aprendizagem, organizando suas atividades, participando e interagindo durante as aulas, tirando dúvidas, questionando, criando e criticando seu envolvimento, numa postura de mudanças e transformação social.

É nesse direcionamento que ressaltamos a importância de uma avaliação que considere os desafios da pandemia, suas intercorrências na vida de cada um, utilizando de abordagens diversificadas, de maneira a alcançar todos os discentes e minimizar as dificuldades de aprendizagem.

No Brasil, o ano de 2021 chega trazendo um ar de esperança com o início da campanha de vacinação contra a COVID 19, um importante passo em direção ao fim da Pandemia do Coronavírus. Começou pelos profissionais de saúde, os que trabalhavam de frente com o vírus e foi sendo direcionada a toda a população. Idosos com e sem comorbidade, jovens e adultos, adolescentes, crianças e recentemente, no fim de 2022 aos bebês a partir dos 6 meses.

Ao passo que a população ia sendo vacinada, em meio a compreender e se adaptar ao ensino remoto, a preocupação com o retorno à sala de aula já despontava como um grande desafio para o trabalho pedagógico. Os impactos oriundos dessa pandemia, a forma que os estudantes retornariam, no que se refere a perdas, ao psicológico foram fatores significativos para pensar a volta presencial de maneira mais leve e acolhedora.

Foi nesse mar de preocupações que no fim de 2021 algumas escolas retornaram as atividades no sistema híbrido. O IFPB retornou no início de 2022, buscando desenvolver um trabalho de acolhimento, de afetividade, de conexão. É fato que a aprendizagem foi comprometida, vários fatores contribuíram para essa realidade, sobretudo as perdas nesse período. Lidar com crises de ansiedade, o medo, o pânico constante, a depressão apareceram com mais intensidade no ambiente educativo, tanto por parte dos discentes, quando dos docentes.

O ano de 2022 então corresponde a esse retorno, a busca por “normalidade” no ambiente, buscando superar ou minimizar os impactos e os atrasos decorrentes desse biênio (2020-2021) paralisado. Atualmente, De acordo com a OMS já se contabilizam cerca de 695.615 óbitos acumulados. O vírus ainda segue ativo, no entanto cerca de 84,99% da população tem ao menos a 1ª dose da vacina.

O período pandêmico trouxe muito medo. Medo do hoje, do amanhã, do outro. As relações mudaram, as prioridades ganharam um novo sentido, o trabalho ganhou um novo direcionamento. O medo tornou-se realidade quando milhares de pessoas do mundo inteiro morreram repentinamente, sem nem entender o que estava acontecendo. O necessário para conter ou ao menos minimizar as dores e sofrimentos partiram de ações coletivas, desde o isolamento até os estudos, pesquisa e criação de uma vacina.

Ao refletirmos sobre nosso objeto de estudo, vemos que Jonas (2006) disserta a respeito da importância da precaução/previsão através da heurística do temor, de maneira a pensar possíveis soluções para as situações que surgirem, considerando os sentimentos, afetos, o saber científico, e sobretudo a coletividade como caminho para essa construção. Para o autor, “só sabemos o que está em jogo quando sabemos que está em jogo”. (p.21).

Os problemas oriundos da Pandemia ainda serão sentidos por um longo tempo, mas é preciso olhar para o futuro com esperança, sonhando com uma educação melhor, com uma realidade em que esses desafios não farão parte mais de nossa realidade. Para isso, é fundamental que o educador esteja comprometido com seus discentes, numa relação de afetividade, escuta, carinhosa, tão essencial no processo educacional atual.

3. ENTRE O COMPREENDER E O PESQUISAR: CAMINHOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores dialogamos sobre o processo de avaliação da aprendizagem, apresentando conceitos e tipos e como é realizada na Contemporaneidade, tomando por base os teóricos que dissertam sobre a temática e a legislação brasileira que norteia o processo de ensino e aprendizagem. Apresentamos o filósofo Hans Jonas que atualiza as éticas tradicionais com o princípio da ética da responsabilidade, articulando com os teóricos da educação, de maneira a traçar um olhar para as demandas da realidade tecnológica. Nesse capítulo apresentamos a metodologia escolhida para nossa pesquisa.

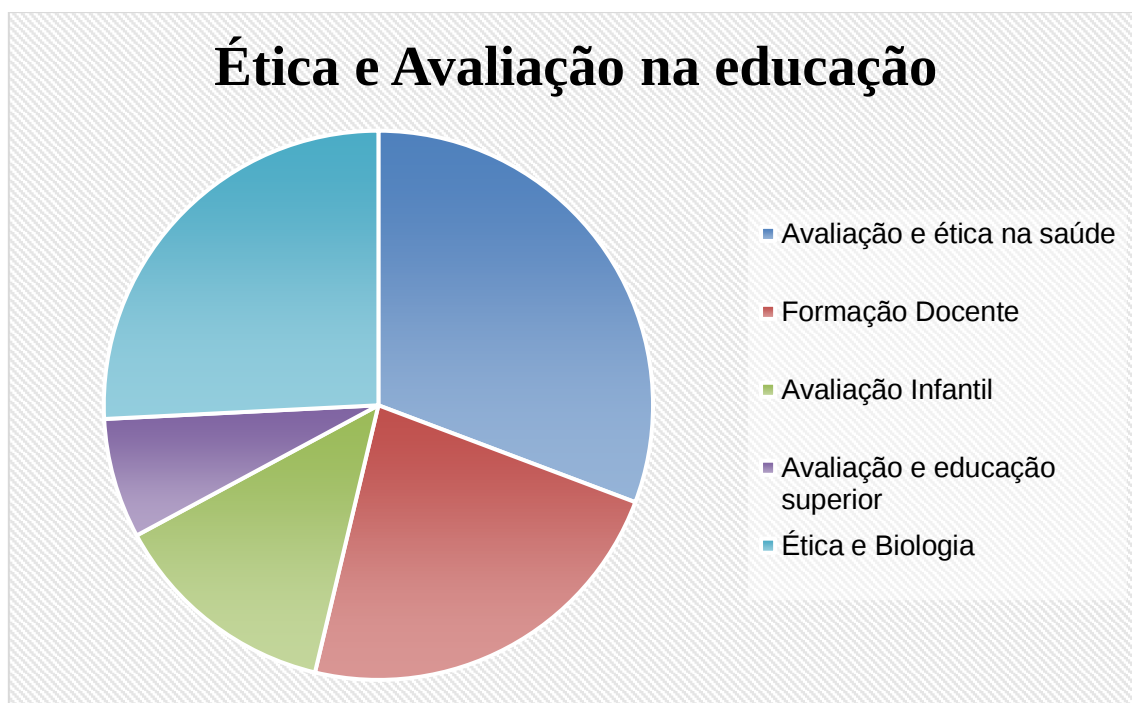
3.1 INDAGAÇÕES SOBRE A ESCOLHA DO FENÔMENO

O desafio em dialogar sobre uma temática ampla, que envolve fatores internos e externos ao ambiente escolar, políticas públicas, formação profissional, trabalho docente, repercute em poucos trabalhos que trazem um debate mais denso sobre a avaliação da aprendizagem como elemento norteador, destacando sua evolução, seu processo histórico e como acontece atualmente. Com isso, as conexões tecidas e baseadas por relações, encontros, indagações, curiosidades, tornaram possíveis a atuação como pesquisadora da temática da avaliação da aprendizagem a partir de uma ética responsável.

Ao fazermos uma pesquisa geral no Repositório Institucional da UFPB que abarca todos os trabalhos realizados na Instituição e pesquisando nas teses com o título: “Ética e Avaliação na Educação” não encontramos nenhuma tese que dialogue com a temática com profundidade. O gráfico abaixo aponta como a temática da avaliação são normalmente discutidas na academia. A maioria dos trabalhos que articulam o diálogo sobre avaliação e ética são voltados para a área de saúde, numa perspectiva de inclusão e avaliação das políticas voltadas para a assistência. Alguns trabalhos que articulam a temática se voltam para a formação docente, aprofundando a discussão em torno de mudanças e adaptações para a formação, tanto inicial quanto docente, visando a qualificação docente para a prática. Encontramos com mais facilidade o diálogo sobre a ética nos trabalhos vinculados à Biologia, tendo em vista a necessidade de pensar os aspectos éticos para o desenvolvimento ambiental e alguns outros ressaltando

a avaliação em níveis específicos, a exemplo da educação infantil e do Ensino Superior.

Gráfico 1 – Resultado da Pesquisa no Repositório Institucional da UFPB



Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos observar pesquisar sobre avaliação e ética é uma temática desafiadora, mas que nos traz ainda mais desejo de aprofundar nossos conhecimentos, numa relação inédita com os princípios da ética da responsabilidade. Nosso intuito é contribuir para um novo olhar no processo de ensino e aprendizagem, considerando uma avaliação atenta as demandas da realidade, comprometida com a transformação da sociedade.

A avaliação enquanto questão de política pública, deve perpassar todos os debates da educação como um todo, pois é um dos pontos principais no processo de ensino e aprendizagem no nosso país. Com isso, podemos afirmar que ainda há muito o que pensar, planejar e executar enquanto política pública para a avaliação educacional, não só as avaliações de larga escala, mas contribuindo para um currículo escolar que propicie o aprendizado do aluno de acordo com suas necessidades, particularidades, valorizando suas experiencias, seus conhecimentos prévios, sua regionalidade e cultura.

Nossa proposta de tese para nosso estudo está delimitada da seguinte maneira: o processo de avaliação no ensino médio aliado à uma ética responsável possibilita conhecimentos que subsidia o trabalho docente na formação do discente.

Consideramos a hipótese de que a partir de uma relação teórica e prática no momento da avaliação da aprendizagem, permeados do princípio da ética responsável, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são atuantes, participativos no desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos, tendo assim sentido e significado na aprendizagem.

3.2 COMPREENDENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, utilizamos os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa, com base no paradigma epistemológico da Fenomenologia. Utilizamos como técnica de coleta de dados a observação e a entrevista (conversações), e para análise dos dados os pressupostos do método fenomenológico. Recorremos a esse tipo de pesquisa, visto a necessidade de compreender os contextos, ouvir os pesquisados, respeitando suas singularidades e vivências.

A escolha pelo método fenomenológico se caracteriza pelo interesse em utilizar um método que propicie a conexão dos dados com a teoria, respeitando os aspectos humanos e a beleza estética da pesquisa acadêmica. Dessa forma, o método fenomenológico permite um olhar mais aproximado entre pesquisador e sujeito, valorizando suas experiências e discursos tais como são observados, apresentados e narrados. Nossa pesquisa vai em busca da essência do fenômeno a partir das percepções, desejos, sentimentos, emoções, ideias, soluções de problemas, questionando-o, de modo a descrevê-lo. (MARTINS, BICUDO, 1983).

Nossa pesquisa engloba a percepção do sujeito, sua visão, postura, ação diante do processo de avaliação educacional, sendo este permeado de fatores diversos, e assim, o método fenomenológico possibilitará a aproximação com nosso objeto de estudo. A partir do caminho metodológico traçado, buscaremos dialogar com os objetivos propostos, com o intuito de alcançar os resultados.

Originalmente, o termo fenomenologia é constituído por dois componentes de origem grega: fenômeno e logos. De acordo com Bicudo e Paulo, 2011, p. 29-30)

Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e logos diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida.

A Fenomenologia é, portanto, um método de compreensão do fenômeno, desenvolvida por Edmund Husserl, na Alemanha no fim do século XIX e primeira metade do século XX. Busca compreender a “essência” de cada sujeito envolvido na pesquisa, considerando os aspectos sociais, históricos, econômicos, sentimentais, culturais. Husserl destaca a preocupação do rigor na investigação do mundo, de modo a “ir às coisas mesmas” isto é, voltar ao fenômeno para desvendá-lo. (MARTINS, BICUDO, 1989). Alguns autores como Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty desenvolveram suas filosofias a partir das ideais de Husserl. Segundo Merleau-Ponty (1999)

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivos’.

Enquanto teoria, a Fenomenologia surge em um momento de crise cultural, do subjetivismo e do irracionalismo. Husserl, influenciado pelos pensamentos de Descartes e Platão, dentre outros, questiona o modelo do positivismo e da metafísica, que compreende a existência do objeto independente do eu, pressupondo uma verdade absoluta, tendo como enfoque o fenômeno que se constitui a partir da experiência, da vivência.

Husserl ao fazer uma crítica a metafísica e ao positivismo, desenvolve uma abordagem epistemológica que tem por base a vivência do sujeito numa correlação intrínseca com o ambiente em que está inserido. Dessa forma,

trabalhar com a Fenomenologia é ter um olhar sobre as essências, sobre as experiências.

Na pesquisa fenomenológica, o fenômeno consiste em algum tipo de experiência vivida referente a todos os envolvidos na pesquisa. Martins e Bicudo (1989, p.21 - 22) destacam que o termo fenômeno se origina da expressão grega *faínomenon*, e refere-se a aquilo que se mostra, que se manifesta. O fenômeno então, é a primeira vertente para conhecer o mundo, isto é, “ir a coisa mesma”. Minayo (1994) chama a atenção da Fenomenologia enquanto teoria compreensiva, que tem como ponto central de investigação o significado e a subjetividade.

A Fenomenologia enquanto método se constitui numa forma de “pensar a realidade de modo rigoroso” (Bicudo, 1983, p. 17), observando os fenômenos como se apresentam para a partir do mesmo caracterizar o ser em sua essência, ao passo que objeto e consciência não se separam, mas se entrelaçam no conhecimento sobre o fenômeno. Com isso, a Fenomenologia torna-se importante para nossa pesquisa, visto que irá à essência do fenômeno educacional.

Como método de pesquisa, a Fenomenologia é uma forma radical de pensar. Assim sendo, ela parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de fazerem as coisas, desafia os pressupostos aceitos e busca uma nova perspectiva para ver o fenômeno. Enquanto um método genuinamente radical fundamenta-se em novos conceitos, os quais, no começo, para aquele que nela se inicia, são estranhos e desconhecidos... À medida que se “habita” a nova linguagem, entende seus significados que se referem tanto às proposições, ideias e corpo de ideias (BICUDO, 1983, p.11).

A intencionalidade constitui como uma das características da Fenomenologia, buscando compreender a experiência, a vivência dos sujeitos de modo totalizante, desvendando como se dão as experiências entre o ser e o mundo; o ser e o tempo; o ser e o espaço; o ser e as relações com si mesmo e com o outro. De acordo com Bicudo (1994, p. 17) “(...) Na pesquisa fenomenológica, descrever o fenômeno acontece sempre de modo perspectiva, ou seja, não há uma única realidade, mas múltiplas perspectivas de se interpretar e comunicar as vivências”.

Dessa maneira, o homem e o mundo apresentam um relacionamento dialético estabelecido entre consciência e inconsciência, corporeidade, espírito e percepções individuais e com isso, objeto e pesquisador se complementam e

o objeto não está limitado a uma única perspectiva, pelo contrário, pode ser visto de diversas maneiras, por diferentes olhares.

Não há uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe, uma vez que é exigida uma correlação de sintonia, entendida como doação, no sentido de exposição, entre ambos. Nesta perspectiva não se assume uma definição prévia do que será observado na percepção, mas fica-se atento ao que se mostra (BICUDO, 2012, p.17).

Na Fenomenologia o que se busca é a percepção que se dá no “mundo-vivido”, ou seja, buscar “aquilo que a experiência é”, a sua essência. É nesse sentido que a intenção é relatar nuances de vivência e experiências, a partir também do pesquisador. (BICUDO, 2011).

Pesquisar então sobre avaliação entrelaçada a ética da responsabilidade requer um conhecimento histórico e teórico sobre a temática, mas também uma atenção as concepções dos sujeitos, pois está diretamente ligado as suas vivências, visões de mundo, de sociedade, de educação, de maneira sempre contextualizada, pois a percepção é individual, subjetiva.

Segundo França (1989, p. 31-32) a construção do método fenomenológico ocorre em três etapas: redução, descrição e interpretação. A redução pode ser definida como “um modo peculiar de prestar atenção, ir ao fenômeno”; a descrição como a tarefa de “enumerar aqueles aspectos que são imprescindíveis para se ficar conhecendo que fenômeno é este que se está investigando”; e a interpretação como “o caminho, laborioso sem dúvida, porém, o mais seguro para que a verdade se desvele”. No processo de redução fenomenológica utilizamos nossa percepção, memória, imaginação, especulação, como formas de nossa consciência chegar de fato aos fenômenos.

Na pesquisa fenomenológica nos deparamos com dois momentos de redução: a redução fenomenológica e a redução eidética.

Na redução fenomenológica, para uma melhor compreensão das experiências relatadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, o pesquisador se afasta o máximo possível. O mundo real é colocado “entre parênteses”, pois o interesse está focado na visão de cada sujeito, valorizando a experiência das consciências, o significado que se atribui ao objeto em investigação. (RICHARDSON, 2017).

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao

mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (MERLEAU PPONTY, 2011, p. 10)

A redução eidética consiste na análise da essência para encontrar o verdadeiro significado. Gil (2019, a) sobre essa redução cita o exemplo de uma mesa, que pode ser alta, baixa, comprida, estreita, redonda, quadrada, vista de diversos ângulos, mas que possui componentes básicos que a identificam e garantem seu significado. A redução eidética acontece para garantir o rigor científico.

Assim, a Fenomenologia busca desvelar a essência dos fenômenos, com intencionalidade, a partir dos sentidos subjetivos e intersubjetivos na existência no mundo vivido.

A Fenomenologia numa pesquisa educacional permite pensar um processo humanizador, pois visa compreender os fenômenos a partir das percepções e do significado que cada pessoa atribui a si mesmo, aos outros, ao mundo, as coisas, as suas experiências. Dessa forma, é possível refletir sobre a complexidade do sistema educacional de acordo “com as mudanças do seu sentir e como cada um vê o mundo a partir de sua própria experiência e de sua cultura”. (BICUDO, 1999, p.48).

Na pesquisa fenomenológica, o investigador, de início, está preocupado com a natureza do que vai investigar, de tal modo que não existe, para ele, uma compreensão prévia do fenômeno. Ele não possui princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno. Inicia seu trabalho interrogando o fenômeno. Isso quer dizer que ele não conhece os características essenciais do fenômeno que pretende estudar. (...) O fenomenólogo respeita as dúvidas existentes sobre o fenômeno pesquisado e procura mover-se lenta e cuidadosamente de forma que ele possa permitir aos seus sujeitos trazerem à luz o sentido por eles percebidos sobre o mesmo (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 92).

Percebemos então que uma postura fenomenológica condiz com uma postura docente ética, com um olhar mais humano sobre o aluno, considerando-o enquanto um “ser de possibilidades”, observando-se que a educação

não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas. (BICUDO, 1999, p. 12-13).

Com isso, o docente no processo avaliativo deve considerar os avanços e dificuldades apresentadas pelos discentes e buscar, caso necessário, novas

metodologias e estratégias de ensino, para que dessa forma, possa aprimorar sua prática e contribuir para uma aprendizagem significativa.

No Brasil, os procedimentos de análise qualitativa, com uma abordagem fenomenológica, desenvolveram-se a partir da década de 80, pelo professor Joel Marins. Ao trabalhar com a Fenomenologia, estaremos sempre trabalhando com o qualitativo, com aquilo que faz sentido para o pesquisador e sujeito envolvido na pesquisa, com o fenômeno da maneira como é observado e comunicado, dialogando com o significado contextualizado em que as percepções ocorrem. (BICUDO, 2000).

A partir de uma abordagem qualitativa é possível conhecer os processos sociais desconhecidos que corresponde ao nosso objeto de pesquisa, facilitando a elaboração de novos conceitos, novos olhares, novas abordagens. Assim, uma pesquisa qualitativa parte do pressuposto da relação dialética entre qualidade e quantidade, com um olhar sobre a realidade que se complementam dialeticamente. (Minayo, 1992).

Uma pesquisa Fenomenológica qualitativa está comprometida principalmente com as interações, percepções, sentimentos do sujeito, do que do produto em si, sendo importante a compreensão da realidade de cada um, suas opiniões, expectativas, vivências e qual sentido e significado ele atribui a essas experiências. De acordo com Martins e Bicudo (1989)

A pesquisa qualitativa, segundo essa abordagem, precisa, de início, situar o fenômeno. Isso quer dizer que só há fenômeno psicológico enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Assim, o pesquisador está no sujeito que está aprendendo, no sujeito que está ansioso, no sujeito que está com medo, etc. Há sempre um sujeito, em uma situação vivenciando o fenômeno. (p. 75)

A abordagem metodológica qualitativa se articula com nossa pesquisa, pois buscamos compreender as concepções dos docentes envolvidos, considerando o contexto histórico, as relações sociais, a cultura do indivíduo e da sociedade, fundamentada em uma perspectiva

[...] que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores [...] (ANDRÉ, 2005, p. 47).

A pesquisa qualitativa possibilita o estudo do objeto em seu ambiente natural, sendo significado pelos próprios sujeitos da pesquisa, valorizando suas percepções e discursos, não se limitando ao resultado, mas preocupando-se com o caminho percorrido, o processo em si. Dessa forma, é possível compreender o objeto nas suas relações cotidianas. De acordo com Lüdke e André (p.11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Ainda segundo Minayo (1994) a pesquisa qualitativa

(...) trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.22)

Vale destacar que na pesquisa qualitativa, a experiência e a essência do fenômeno apresentam-se nas descrições que conseguimos nas falas dos sujeitos. Essas descrições têm importância para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, pois há uma ênfase na descrição do conhecimento almejado ou se almeja chegar, sendo esse conhecimento, a essência do fenômeno. (MARTINS e BICUDO, 1989). As descrições correspondem à experiência que cada pessoa tem do objeto pesquisado, sendo permeadas de intencionalidades.

Um objeto, quando olhado pelo pesquisador de maneira inteligível, torna-se um fenômeno para esse pesquisador que assim o olha. Tal objeto, neste caso, adquire o caráter de fenomenalidade o qual desaparece quando deixa de ser experienciado de modo vivo (MARTINS; BICUDO, 1989 p. 76).

A abordagem de caráter qualitativo se configura em nossa pesquisa, pois não temos objetivo de comparar ou explicitar dados numéricos ou baseados apenas em estatísticas quantitativas, mas trabalhar com a realidade em sala de aula, que envolve sentimentos, perspectivas, relações sociais, interação, fatores internos e externos que se tornam visíveis a partir dos discursos dos sujeitos. Segundo Flick (2009, p. 37) “[...] a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

A observação numa pesquisa baseada na abordagem fenomenológica é de suma importância, pois o pesquisador deve estar atento a relação sujeito-objeto, as implicações que a cercam, os significados atribuídos aos fenômenos, as expectativas, frustrações, postura e posicionamento, deixando-o livre para

expressar suas opiniões. De acordo com Gil (2008, p.110) se constitui num [...] elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados”.

Para uma boa observação, o pesquisador precisa planejar e elaborar seus objetivos previamente, fazendo uso dos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar) com atenção para que assim consiga descrever/registrar os dados obtidos durante a observação. (LIMA, 2008).

O caminho da observação revela indícios subjetivos, naturais, expressivos, contidos nas falas, posturas, relação docente-discente, incidindo nas estratégias e metodologias no processo de ensino e aprendizagem. Assim, utilizamos a observação participante, considerando os objetivos de maneira a alcançá-los de forma satisfatória, pois “[...] realiza-se e, situações controladas, para responder a propósitos preestabelecidos”. (Marconi; Lakatos; 2010, p. 176).

O privilégio de estar em campo diretamente com o fenômeno estudado, possibilita uma maior aproximação com os sujeitos, podendo observar a realidade, o cotidiano, captando assim informações necessárias e tendo um olhar mais amplo e aprofundado com o objeto, essencial para o andamento da pesquisa. Dessa forma, em nossa pesquisa utilizamos a pesquisa participante, que segundo Gil (2008) pode ocorrer das formas sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Tipos de Observação na Pesquisa

TIPOS DE OBSERVAÇÃO NA PESQUISA			
TIPOS	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	LIMITAÇÕES
Simple	Esontaneidade Informalidade	- Obter dados de maneira natural; - Conhecer aspectos subjetivos e espontâneos; - Retorno imediato.	- Pode ter direcionamento pelo gosto do pesquisador; - Requer boa memorização para posterior registro; - Registro e interpretação subjetivas ou parcial.
Participante	Natural ou Artificial Participação ativa do pesquisador	- Acesso aos dados de maneira imediata; - Possibilidade de esclarecimento	- Mudança de comportamento dos observados;

			- Possibilidade de visão do pesquisador restrita ou parcial.
Sistemática	Plano de observação Situações de campo ou Laboratório Descrição precisa dos fenômenos	- Facilidade de analisar os dados obtidos.	- Não tem como suprimir a realização da pesquisa; - Disponibilidade de tempo para planejamento e elaboração prévia das categorias de análise.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, corroborando com Gil, Lüdke e André, Lima, a observação se caracteriza como passo inicial de investigação, visto a atuação profissional no local de pesquisa. Articulada com a entrevista apresenta-se como caminho metodológico para o alcance aos nossos objetivos propostos, sendo possível identificar e conhecer as metodologias e estratégias dos docentes no processo avaliativo, a relação no cotidiano docente-discente e a possível interferência ou não no momento de avaliação.

Com o intuito de observar o olhar dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, a partir de suas experiências, faremos o uso da entrevista, que permite a narração dessas experiências. Conforme Gil (2008) a entrevista se caracteriza como uma

(...) técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (p.109).

Vale ressaltar que na pesquisa fenomenológica é fundamental iniciar por uma *pergunta síntese*, que norteará as demais perguntas durante a entrevista. Assim, serão elaboradas perguntas direcionadas em nosso processo de coleta, sendo primordial nesse momento, a atenção, pois estamos lidando com vivências próprias, particulares, para que assim, seja possível guiar a entrevista ao objeto em questão, de modo a conhecer pontos relevantes ao nosso objeto.

Por se tratar de narrativas de experiências, poderão surgir novos questionamentos, oriundos do interesse pelo conteúdo narrado. Com isso, na entrevista trabalhamos com perguntas pré-definidas, bem como com aquelas

que surgem no decorrer do processo, sendo elaboradas visando evidenciar o fenômeno em questão.

Com as narrativas dos sujeitos, é fundamental que o pesquisador consiga chegar ao significado atribuídos pelos sujeitos. Significado esse próprio, peculiar, único de cada sujeito sobre o fenômeno em questão, de acordo com suas vivências. Para Martins e Bicudo (1989),

[...] a pesquisa fenomenológica está dirigida para significados, ou seja, para expressões claras sobre percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe...ele não está interessado apenas nos dados coletados. (p.97).

Dessa forma, a entrevista se apresenta como um caminho essencial no processo de coleta de dados, pois possibilita a aproximação, conhecimento e interpretação dos significados narrados pelos sujeitos, de forma verbal, gestual e até silenciosa, estabelecendo entre o pesquisador e o entrevistado uma relação empática.

Em nossa pesquisa, a entrevista (conversações) possibilitará observar e conhecer as vivências dos docentes em relação ao processo avaliativo, possibilitando direcionamentos e novas perguntas, de modo a compreender sua utilização aliado a um olhar comprometido com uma ética responsável.

Em nossa pesquisa, com a entrevista será possível ter um parâmetro em relação às respostas dadas com as observações realizadas, considerando suas percepções, experiências com o processo de avaliação, buscando identificar implicações da ética da responsabilidade.

Dessa feita, a análise do fenômeno inicia a partir da leitura das descrições, com o objetivo de definir o que se apresenta como mais significativo, sendo delimitadas posteriormente por temas ou perspectivas de investigação. Nosso olhar atento volta-se para o “mundo-vida” dos sujeitos, sua postura, sua opinião, sua visão sobre o fenômeno posto. O quadro abaixo apresenta os quatro momentos na análise do fenômeno.

Quadro 3 – Etapas da análise do Fenômeno

ANÁLISE DO FENÔMENO			
1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento
1ª Leitura das descrições (conhecer os sentidos das proposições)	2ª leitura das descrições (buscar significados)	Elaboração das descrições a partir das descrições	Síntese das unidades de análise de significados do fenômeno.

Fonte: Elaborada pela autora.

Martins e Bicudo (1989) tratam desses momentos através dos seguintes termos:

1. SENTIDO DO TODO: consiste em compreender a linguagem do sujeito da pesquisa, de maneira a aproximar-se e entender o que o mesmo deseja falar;
2. DEFINIÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO: com o intuito de analisar as informações obtidas, a divisão em unidades facilita o processo;
3. CRIAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: consiste na elaboração de uma linguagem concreta sobre as expressões relatadas pelos sujeitos da pesquisa;
4. SÍNTESE DAS UNIDADES DE SIGNIFICADOS TRANSFORMADAS EM PROPOSIÇÃO: elaboração de um texto integrando as compreensões obtidas nas entrevistas com os sujeitos do fenômeno investigado.

Com isso, nossa pesquisa considera as relações sociais, políticas, culturais que permeiam o ambiente escolar e a formação docente, sendo as narrativas um pontapé para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno avaliação e ética no processo de ensino e aprendizagem.

Buscaremos conceituar avaliação da aprendizagem e ética numa proposta integrada, tecendo um diálogo com os teóricos e com os documentos que embasam a temática, a partir de uma abordagem interdisciplinar, ressaltando a visão de sociedade democrática, plural e tecnológica. Nesse mesmo direcionamento, analisaremos o desenvolvimento histórico educacional, fazendo um recorte sobre a prática de avaliação nas escolas de ensino médio, observando suas prioridades, alcance e objetivos, com a finalidade de conhecer a essência do nosso fenômeno a ser pesquisado.

Buscar entender a essência dos discursos dos docentes sobre a avaliação e uma ética responsável contribuirá na compreensão de como esses se concretizam, se coexistem, de maneira tal a buscar a essência do tema.

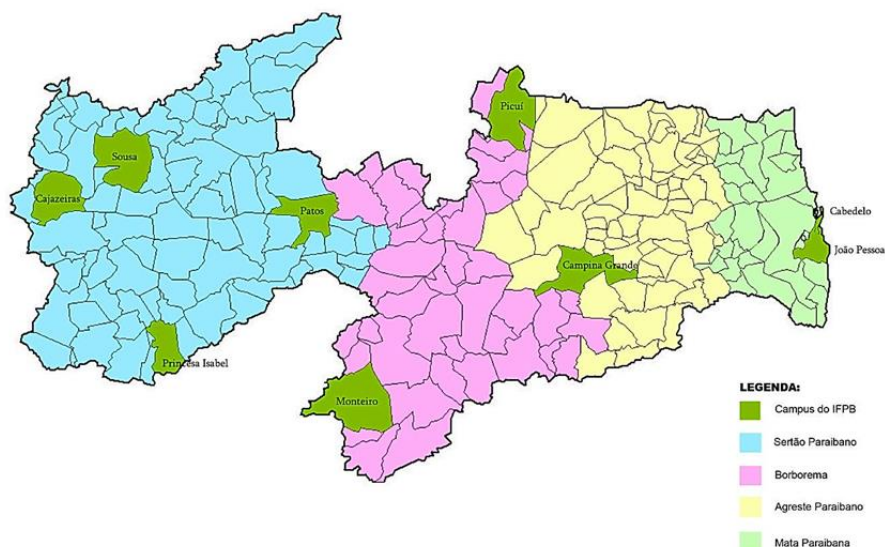
3.3 LOCALIZANDO O FENÔMENO

Nossa pesquisa está sendo realizada no IFPB Campus Avançado Cabedelo Centro. Com mais de cem anos de existência, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB é uma instituição pública de ensino presente em toda a Paraíba, atuando no ensino médio e superior, recebendo diferentes denominações nesse período. Inicialmente foi Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1909 a 1937), depois tornou-se Liceu Industrial de João Pessoa (1937 a 1961), passando para Escola Industrial “Coriolano de Medeiros” ou Escola Industrial Federal da Paraíba (1961 a 1967) e Escola Técnica Federal da Paraíba (1967 a 1999), chegando a Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (1999 a 2008).

O ano de 2007 é considerado como marco do lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, estendendo até o ano de 2010, alcançando várias regiões brasileiras, formando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com a promulgação da lei 11.892 em 2008, o então CEFET (Centro de Educação Tecnológica na Paraíba) passa a ser Instituto, sendo referencial da educação profissional em toda a Paraíba, desenvolvendo cursos “regulares”, nas modalidades presencial e a distância, bem como cursos técnicos básicos, programas de qualificação, profissionalização e re-profissionalização.

Em 2010, com a fase II do Plano de Expansão da Educação Profissional, cinco cidades recebem um campus: Picuí, Monteiro, Princesa Isabel, Patos e Cabedelo, abrangendo assim Litoral, Brejo e Agreste, Seridó Oriental e Curimataú Ocidental, Cariri e Sertão.

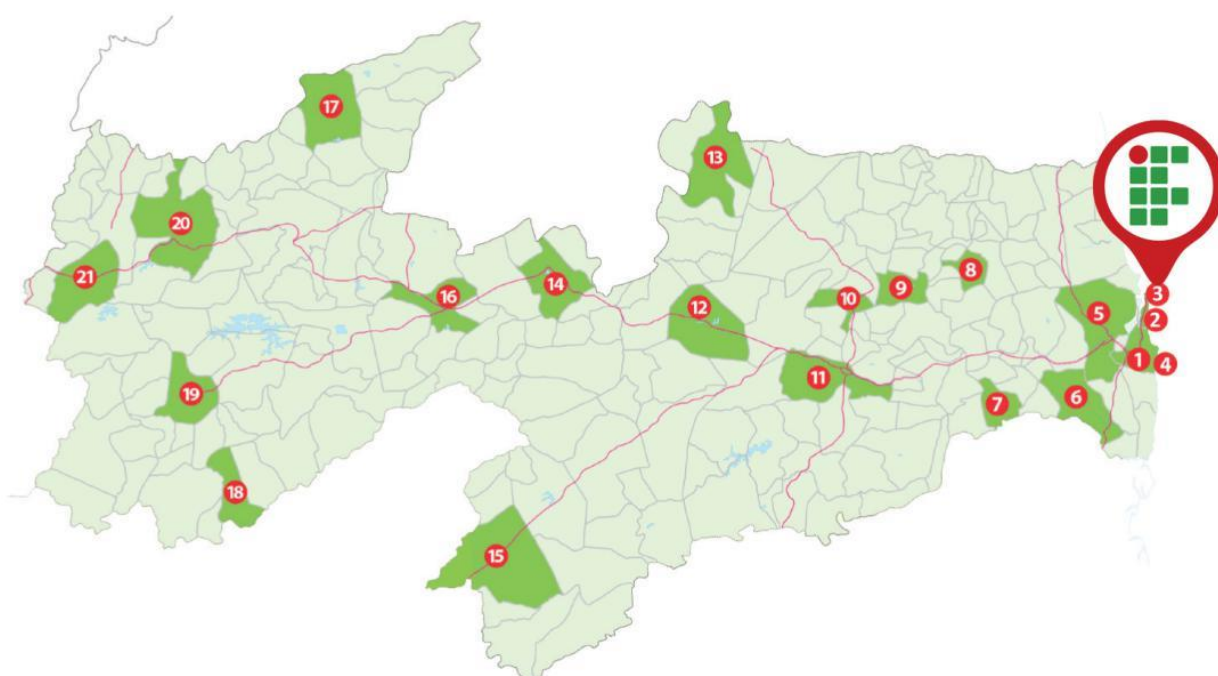
Figura 6 - Mapa da II Fase do Plano de expansão do IFPB



Fonte: PDI 2020-2024

Em 2014, acompanhando a nova expansão, implantou mais 6 novos *Campi* nas cidades de Guarabira, Itaporanga, Itabaiana, Catolé do Rocha, Santa Rita e Esperança. Atualmente, o IFPB se constitui numa rede formada por 21 *Campi*, existente em 19 cidades do Estado da Paraíba, contribuindo na interiorização da educação profissional no território paraibano, conforme Figura 7 abaixo:

Figura 7 - Localização geográfica dos *campi* do IFPB no Estado da Paraíba, com destaque para o IFPB-Campus Avançado Cabedelo Centro.



- | | | |
|---|---------------------------|----------------------------|
| 1. Campus João Pessoa e Polo de Inovação | 8. Campus Guarabira | 15. Campus Monteiro |
| 2. Campus Cabedelo | 9. Campus Areia | 16. Campus Patos |
| 3. Campus Avançado Cabedelo Centro | 10. Campus Esperança | 17. Campus Catolé do Rocha |
| 4. Campus Mangabeira | 11. Campus Campina Grande | 18. Campus Princesa Isabel |
| 5. Campus Santa Rita | 12. Campus Soledade | 19. Campus Itaporanga |
| 6. Campus Pedras de Fogo | 13. Campus Picuí | 20. Campus Sousa |
| 7. Campus Itabaiana | 14. Campus Santa Luzia | 21. Campus Cajazeiras |

Fonte: IFPB (2020)

O IFPB atua a partir da indissociabilidade da tríade da educação, ensino-pesquisa-extensão, desenvolvendo um projeto atento para as demandas da sociedade contemporânea, com a formação contextualizada aos problemas e demandas, tendo por missão institucional

Ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática. (2014, p. 17).

Como podemos observar, o IFPB chegou ao município de Cabedelo através da fase II do Plano de Expansão da Educação Profissional, contribuindo no crescimento pessoal e profissional da população, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida.

No fim do ano de 2013, através da Portaria nº 1.291 o Ministério da educação define a constituição e estruturação da unidade administrativa do Campus Avançado Cabedelo Centro (CACC) vinculado à Reitoria, sendo desenvolvidas atividades de ensino e extensão através dos cursos técnicos oferecidos e cursos de formação inicial e continuada.

Atualmente, o CACC tem sido referência de educação na cidade de Cabedelo, mas não se limita a oferta apenas para a área marítima, pois com o decorrer do tempo, percebeu a necessidade de oferta de outros cursos, conforme a tabela abaixo:

Quadro 4 – Cursos técnicos do Campus Avançado Cabedelo Centro

CURSO TÉCNICO	MODALIDADE	ANO
Transporte Aquaviário	Subsequente	2015
Serviços Jurídicos	Subsequente	2016
Transações Imobiliárias	Subsequente	2017
Guia de Turismo	Subsequente	2017
Serviços Jurídicos	Integrado	2018

Fonte: Elaborada pela autora.

A escolha pelo curso técnico integrado em Serviços Jurídicos se justifica por ser o primeiro curso na modalidade no Campus e pela participação no processo de planejamento, discussões e elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O curso foi elaborado para a realização em caráter presencial e está inserido no Catálogo Nacional do Ministério da Educação, no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, sendo balizado pela Lei nº 11.741/2008 e demais legislações educacionais específicas e previstas no PDI e regulamentos internos do IFPB, levando em consideração as normas regimentais e éticas dos respectivos Conselhos e/ou Ordens e tem por objetivo, de acordo com o PPC:

Formar profissionais técnicos de nível médio aptos ao desenvolvimento de suas funções no campo de trabalho, com maior perspectiva de empregabilidade na área de serviços jurídicos, como: gestão, administração, legislação, políticas de administração pública e educação geral, com reconhecida competência científica, tecnológica e humanística para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, proativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização sócio-político-econômica, o desenvolvimento sustentável e agregando valores culturais.

Seguindo os objetivos e finalidade do IFPB, a oferta do curso tem como finalidade a formação de profissionais críticos e reflexivos que atendam a necessidade do mercado de trabalho, ou seja, um profissional qualificado, com domínio técnico na área, e também com espírito empreendedor, criativo, crítico, ético, comprometido com a nova ordem de sustentabilidade que o meio social exige.

É importante destacar que o IFPB tem o compromisso com a qualificação dos servidores, onde a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PRPIPG) tem por objetivo incentivar e apoiar a educação continuada do servidor, por meio de cursos de Pós Graduação Stricto Sensu, articulada com a função social do Instituto.

Em maio de 2021, a PRPIPG lançou o Edital Nº 21/2021/PRPIPG, com a abertura de inscrições para concessão de benefício temporário como forma de apoio à participação dos servidores em programas de Mestrado e Doutorado. A concessão corresponde ao valor de R\$ 800,00 (oitocentos reais) durante um período de 12 (doze) meses no caso de Mestrado e 1.000,00 (mil reais) durante 24 (vinte e quatro) meses no caso de Doutorado.

Para o Campus Avançado Cabedelo Centro foi destinada 1 (uma) vaga, e seguindo os requisitos, me inscrevi, ficando em segundo lugar. Com o afastamento do servidor classificado em primeiro lugar, fato esse que suspende o benefício para o mesmo, a partir de setembro/2021, o benefício passou ao meu nome.

4. ENTRE O CONHECIMENTO TEÓRICO E AS VIVÊNCIAS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS DOCENTES SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO

Nos capítulos anteriores, trouxemos o aparato teórico de nossa pesquisa, dialogando com nosso objeto de estudo. Nesse capítulo retomamos alguns elementos básicos, trazendo as dimensões oriundas das concepções dos docentes, de forma a desvelar os sentidos da avaliação da aprendizagem articulada com os princípios da ética da responsabilidade, numa perspectiva fenomenológica.

Iniciaremos aprofundando nosso diálogo a partir da realidade do Campus Avançado Cabedelo Centro - CACC, local de realização de nossa pesquisa empírica, os sujeitos participantes, a concepção de avaliação pela Instituição, seguindo para a análise do nosso objeto de estudo a partir das experiências e vivências dos docentes.

4.1 CONHECENDO O CAMPUS AVANÇADO CABEDELLO CENTRO E SUA FUNCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Cabedelo é um município portuário, que pertence a região metropolitana de João Pessoa, capital da Paraíba, possuindo, de acordo com o Índice Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019) cerca de 67.736 habitantes e índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,748 (ATLAS, PNUD, 2013).

O CACC/IFPB iniciou seus trabalhos no município, a área de Pesca e Navegação Marítima em meados de 1999, enquanto Núcleo de Pesca Oceânica, mudando em 2004 para Centro de Formação em Pesca e Cultura Marítima. Com o desenvolvimento de um trabalho essencial para a população, em 2009 passa a ser Centro de Referência em Pesca e Navegação Marítima (CRPNM) com notória participação na busca por melhoria socioeconômica do setor de pesca, por meio da formação profissional, contribuindo na inserção qualificada no mercado de trabalho.

Em 2012, o CRPNM/IFPB assina com a Diretoria de Portos e Costas – DPC/Marinha do Brasil e Ministério da Pesca e Aquicultura – MPA um termo de cooperação técnica, possibilitando a ministração dos cursos do Ensino profissional Marítimo – EPM. Assim, o CRPNM/IFPB dá início em 2013 as primeiras turmas dos cursos de formação de Aquaviários, sendo então o primeiro

campus habilitado a essa formação, antes de exclusiva responsabilidade da Marinha do Brasil.

No fim de 2013, a partir da expansão dos Institutos Federais, é definido, através da Portaria nº 1291 de 30 de dezembro de 2013 e publicação no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2013, em seu artigo 3º, inciso II, a constituição e estruturação da unidade administrativa do Campus Avançado, vinculado à Reitoria e destinado a desenvolver atividades de ensino e extensão por áreas temáticas.

Com isso, em 2015, o CRPNM passa a funcionar enquanto Campus Avançado Cabedelo Centro – CACC, com sua primeira turma do curso técnico em Transporte Aquaviário, na forma Subsequente. Atualmente oferta o curso técnico integrado em Serviços Jurídicos e os técnicos subsequentes em Transporte Aquaviário, Serviços Jurídicos, Transações Imobiliárias e Guia de Turismo, além de desenvolver ações em outros municípios, através de polos. A unidade do CACC fica localizada na Rodovia BR 230.

Figura 8 – Prédio de funcionamento do IFPB – Campus Avançado Cabedelo Centro (em destaque)



Fonte: Imagem de Satélite/Google Earth (2020)

O IFPB apresenta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como uma de suas finalidades a preparação do discente para o mundo do trabalho, mas comprometidos com a formação cidadã, valorizando a cultura

regional e local onde cada *campi* é inserido. Ao planejar a implantação de uma unidade em um determinado município, são realizados estudos, análises, para que seja significativo para a região e proximidades.

Com isso, parte das regras legais gerais que norteiam a Instituição, bem como do próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (atual PDI 2020-2024). Fundamenta-se a partir de uma gestão democrática, defendendo a qualidade do ensino público, gratuito e está diretamente comprometido com a igualdade de oportunidades, de acesso e permanência. Tem como princípios

a valorização do ser humano, do respeito à liberdade intelectual e de opinião na ambiência do trabalho acadêmico, na interdisciplinaridade de ações e na busca dos avanços científicos e tecnológicos, comprometidos institucionalmente com a sociedade e sua qualidade de vida. (p.5)

O PDI estabelece critérios para o desenvolvimento do IFPB, incluindo o processo de avaliação. Segundo o documento, a avaliação tem sido um dos grandes problemas das práticas pedagógicas na Instituição, o que tem levado às reflexões constantes das metodologias utilizadas, valorizando a diversidade das práticas avaliativas, de modo a acompanhar o aluno em sua individualidade, identificando seus avanços e dificuldades, buscando o aprimoramento e melhoria do trabalho pedagógico.

O conceito de avaliação corresponde ao que temos abordado no que se refere à uma avaliação contínua, permanente, visando a superação da forma tradicional de ensino e contribuindo na formação integral do aluno.

A avaliação é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado parcial de momentos de aprendizagem. A avaliação do processo ensino/aprendizagem não pode limitar-se a extensão quantitativa daquilo que é adquirido pelo estudante no processo, em detrimento da verificação de qualidade do que é ensinado e aprendido, nem também a vertente punitiva. Por isso, a avaliação buscará do aluno o desenvolvimento nas suas várias dimensões, ou seja, domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, capacidades motoras, a conduta, os conhecimentos e a capacidade intelectual do estudante. (PDI, 2015-2019).

O IFPB preocupa-se por desenvolver um projeto de ensino comprometido com a mudança da sociedade, acreditando na educação como um mecanismo de transformação. Assim, estabelece como critérios dos processos avaliativos:

a) Avaliação diagnóstica e formativa

Diagnóstica, constituindo-se num momento dialético do processo, ou seja, “senso” do estágio em que se está e sua distância em relação à perspectiva que está colocada a ser atingida. *Formativa* em que os

sujeitos envolvidos situam seus fazeres, aperfeiçoam suas ações e reconstroem suas práticas.

b) Ênfase à qualidade e ao processo de aprendizagem, não limitando o olhar de quem avalia simplesmente aos conteúdos objetivamente mensuráveis.

c) Avaliação como instrumento de tomada de decisões.

d) Avaliação enquanto compromisso com ações que possam desencadear mudanças.

O IFPB acredita que a avaliação propicia a identificação dos avanços, limitações e dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem, na intenção de encontrar soluções para as demandas que surgirem. Destarte, os processos avaliativos, buscam a superação da fragmentação e compartimentalização do conteúdo, sendo importante elaborar estratégias diversas para trabalhar as falhas encontradas. (PDI).

Dentre as metas que constam no PDI/IFPB, podemos observar algumas diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, visto que propõe como alguns de seus objetivos, a adoção de mecanismos de planejamento e desenvolvimento de atividades que favoreça, uma prática pedagógica compatível com o avanço científico-tecnológico e cultura, e promover capacitação para os servidores docentes, com a finalidade de alcançar os resultados institucionais.

Vale destacar que os docentes do IFPB não possuem necessariamente a Licenciatura, o que nos instiga algumas indagações a respeito de sua formação e seu conhecimento sobre os processos avaliativos. A formação continuada do Instituto apresenta-se de maneira escassa, devido a fatores como a falta de recursos, distanciamento dos *campi*, sobrecarga horária dos docentes, ou seja, é necessário um olhar mais aprofundado para essa problemática, de modo a buscar minimizar a dicotomia existente entre teoria e prática.

A formação docente é uma questão ampla, histórica e problemática. O docente é mal remunerado, tem cargas horárias exacerbadas, muitas vezes trabalha em condições precárias, o que influencia significativamente em sua ação pedagógica. É imprescindível investir na formação docente para igualmente, serem referências de boa formação, sendo contínua, aliada à sua ação em sala de aula, tendo tempo propício para estudar, planejar, pesquisar, se qualificar e atualizar seus conhecimentos.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do

termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e uma saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (p. 230)

Em sua formação inicial, o docente é preparado para ensinar uma disciplina específica, muitas vezes sem ter contato com as teorias educacionais, independente de qual público ensinará, qual a região, cultura ou classe social. Na escola, sua ação pedagógica parte de suas vivências pessoais, profissionais, das experiências e diálogos com seus colegas de trabalho, com seus alunos, e também de sua própria visão da realidade em que está inserido, de como ver o aluno, de como se percebe nesse processo, o que nos mostra o caráter subjetivo da educação e consequentemente da avaliação.

A escola atual se configura por buscar desenvolver-se de forma democrática e inclusiva, a fim de atender as demandas da Contemporaneidade. No entanto, ainda é norteadada por vestígios do modelo educacional que exclui, seleciona, ficando distante das exigências da sociedade na formação do cidadão.

Com isto, a partir da perspectiva dos documentos PDI e o PPC analisado, a avaliação adquire a função de utilizar os instrumentos que viabilizem esses novos objetivos, e isto quer dizer que a avaliação deve considerar a diversidade existente, reconhecendo o aluno enquanto sujeito do processo de aprender, valendo destacar que a avaliação, ao levar em conta a realidade, se torna inclusiva, possibilitando a valorização das particularidades de cada um.

Trabalhar com tecnologias visando criar encontros mais interessantes e motivadores dos professores com os alunos não significa privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, [...] que são usadas para a transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas.

[...] A variação de estratégias responde também pela necessidade de respeitar os ritmos diferentes de aprendizagem de cada aprendiz. Nem todos aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e no mesmo tempo. (Masetto, 2013, p. 142 – 143).

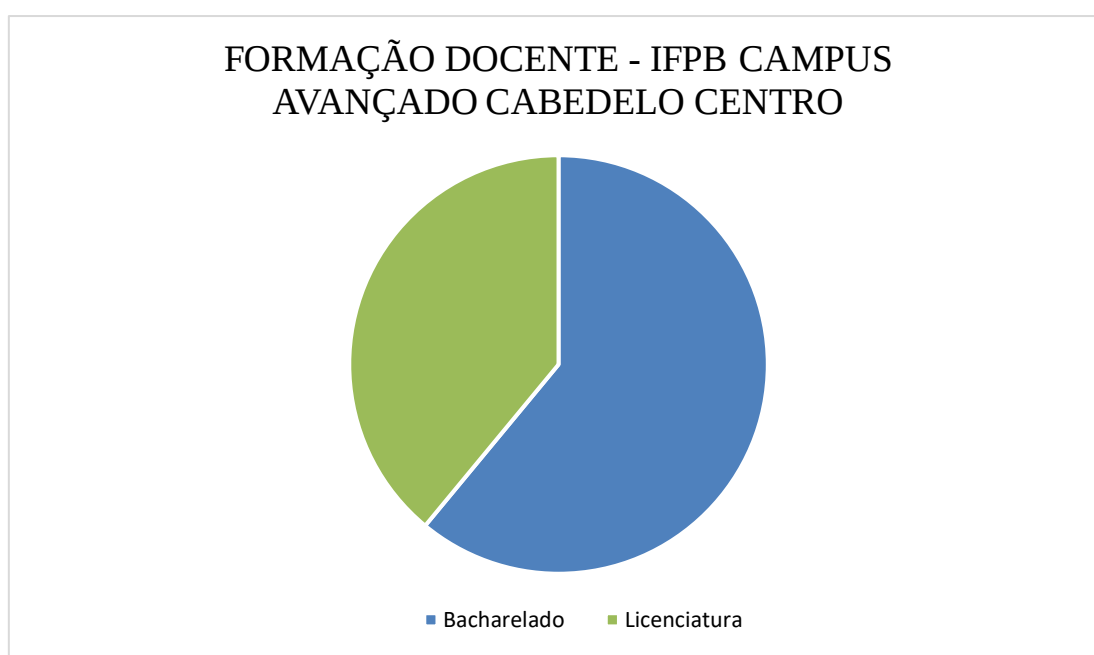
Para que o processo de avaliação possa ser aprimorado, é preciso reconhecer sua importância enquanto processo político, permeado pelas relações de poder, constituído de simbologias e buscar a superação das relações de exclusão, seleção, classificação, em favor de uma avaliação transformadora.

A atuação enquanto Pedagoga no IFPB CACC, local de campo de nossa pesquisa, possibilita o contato direto e a aproximação com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nos dando subsídios e informações

relevantes sobre os fenômenos que perpassam o ambiente escolar e que estão nos objetivos de nossa pesquisa.

O processo de avaliação é uma temática problemática no Campus, sendo alvo de discussões, eventos, semanas pedagógicas, onde nota-se claramente as dificuldades encontradas pelos docentes no processo de avaliação. Ao observarmos a formação dos docentes do CACC, como mencionamos acima, percebemos que a maioria não tem Licenciatura, fato utilizado como justificativa para ausência de metodologias e estratégias diversificadas no processo de ensino e aprendizagem por não ter formação pedagógica. O gráfico abaixo apresenta essa disparidade.

Gráfico 2 - Formação básica dos professores do Campus Avançado Cabedelo Centro



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico aponta um dado do CACC, mas que é perceptível em todos os *campi* do IFPB. No CACC, as formações são abrangentes, visto que temos docentes das áreas de Pesca, Meio Ambiente, Direito, onde cerca de 70% são bacharéis. No entanto, esse dado não se configura como um dos pontos principais no enfrentamento dos desafios da avaliação.

O curso técnico em Serviços Jurídicos está em funcionamento desde o ano de 2018, tendo por finalidade formar profissionais para executar serviços de suporte e apoio administrativo em órgãos públicos, escritórios de advocacia,

auditoria jurídica, departamentos administrativos, recursos humanos e serviços notariais. Com isso, o discente egresso está apto a trabalhar em diversos setores do Jurídico, como está no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos CNCT (2020):

- Executar atividades administrativas de planejamento, organização, direção e controle em rotinas de escritórios de advocacia e demais organizações que dispõem de departamento jurídico.
- Prestar suporte e apoio técnico-administrativo a profissionais da área jurídica.
- Acompanhar, gerenciar e arquivar documentos e processos de natureza jurídica.
- Prestar atendimento receptivo ao público.

O Projeto Pedagógico do curso – PPC foi desenvolvido por profissionais (docentes e técnicos) qualificados, baseado nas áreas de conhecimento e orientações do CNCT (2020), legislação vigente e diretrizes norteadoras, visando um perfil de conclusão, saberes e competências básicas, alinhadas com as demandas locais, que correspondem aos princípios norteadores da proposta curricular, bem como a profissionalização, formação omnilateral dos indivíduos. O documento apresenta as características e justificativas para sua elaboração, seus objetivos e finalidades, bem como aborda todo o contexto do IFPB, a caracterização da cidade de Cabedelo, onde o campus está inserido e todas as especificidades relativas ao curso, no que se diz respeito às disciplinas, ementas, estrutura, carga horária, corpo docente.

De acordo com o documento, o curso deve primar por uma educação de qualidade, contribuindo na formação do indivíduo, respeitando e valorizando suas singularidades, reconhecendo a realidade e as transformações do mundo e da sociedade, trabalhando sobretudo com responsabilidade e compromisso social.

Ainda segundo o documento, a Instituição atua a partir de uma gestão e administração descentralizada, baseando nos princípios propostos: a) **Ética**: requisito básico orientador das ações institucionais; b) **Desenvolvimento Humano**: desenvolver o ser humano, buscando sua integração à sociedade através do exercício da cidadania, promovendo o seu bem-estar social; c) **Inovação**: buscar soluções às demandas apresentadas; d) **Qualidade e Excelência**: promover a melhoria contínua dos serviços prestados; e)

Autonomia: administrar preservando e respeitando a singularidade de cada *campi*; f) **Transparência:** disponibilizar mecanismos de acompanhamento e de conhecimento das ações da gestão, aproximando a administração da comunidade; g) **Respeito:** atenção com alunos, servidores e público em geral; e h) **Compromisso Social:** participação efetiva nas ações sociais, cumprindo seu papel social de agente transformador da sociedade.

Nesse direcionamento, com o objetivo de contribuir na formação integral do discente, a proposta curricular do curso busca interligar teoria e prática enquanto perspectiva pedagógica, desenvolvendo um cidadão e um profissional que se reconhece enquanto sujeito de direitos e deveres a partir de sua própria visão de si, de sociedade e de mundo.

O curso está estruturado em 3 anos, em regime integral, dividido em 2.100 (duas mil e cem) horas de disciplinas da Formação Geral, 332 (trezentas e trinta e duas) horas de disciplinas voltadas para a preparação básica para o trabalho, 904 (novecentas e quatro) horas destinadas as disciplinas de formação profissional e 400 (quatrocentas) horas de Prática Profissional, totalizando 3.736 (três mil, setecentos e trinta e seis) horas. (anexo 1).

Nossa pesquisa contou com a participação de 5 (cinco) docentes do curso técnico em Serviços Jurídicos, sendo 3 (três) que lecionam disciplinas da Formação Geral e 2 (dois) que lecionam disciplinas técnicas, docentes esses que vivenciam o fenômeno em sua prática. O quadro abaixo apresenta esses docentes, identificados como D1, D2, D3, D4 e D5, de modo a conhecermos suas características.

Quadro 5: Conhecendo os sujeitos entrevistados

	DISCIPLINAS QUE LECIONA/LECIONOU	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
D1	• Metodologia Científica • Projeto Integrador	Mestrado em Recursos pesqueiros
D2	• História • Projeto Integrador	Mestrado em História Regional e Local
D3	• Geografia • Projeto Integrador	Doutorado em Geografia
D4	• Empreendedorismo	Doutorado em Turismo
D5	• Sociologia • Filosofia	Doutorado em Ciências Sociais

Fonte: Elaborada pela autora

4.2 COMPREENSÕES SOBRE A OBSERVAÇÃO DO FENÔMENO

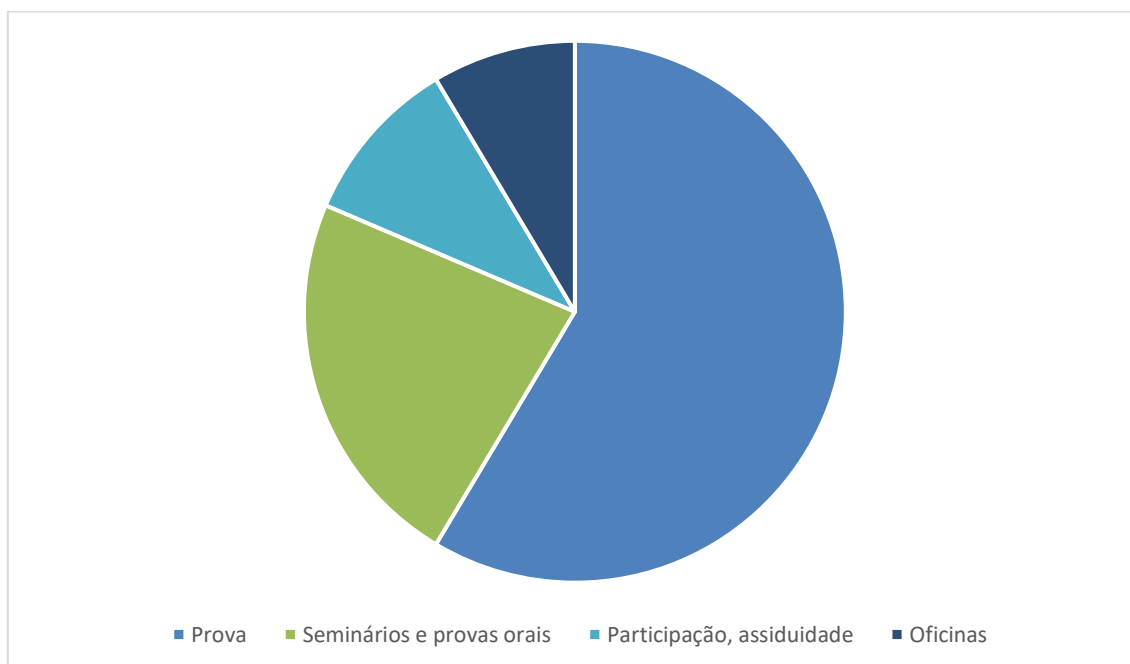
A observação na Fenomenologia se configura como um processo descritivo com a finalidade de olhar o fenômeno e suas relações contextuais, sendo um instrumento inicial que norteia a compreensão do objeto fenomenológico.

Enquanto profissional no campo de pesquisa, a observação foi parte importante na minha investigação, no contato direto, nas conversas informais com os sujeitos. É importante destacar que é necessário cuidado para que as impressões pessoais não interfiram no processo posterior de análise a partir das descrições dos sujeitos, sendo fundamental separar-se de convicções e interesses pessoais para estar aberto a conhecer os sentidos e significados dos docentes acerca do fenômeno. Não temos o intuito de chegar a uma conclusão, visto que o fenômeno está em constante transformação e o seu desvelamento acontece em vivências e experiências diversas.

A observação em nossa pesquisa se deu desde as inquietações provocadas que levou à investigação do fenômeno. Enquanto Pedagoga, temos um trabalho diário com o processo de ensino e aprendizagem, recebendo demandas de docentes e discentes. Essas demandas são relativas a assuntos de relação, de comunicação, de procedimentos metodológicos e a avaliação aparece como um grande desafio, visto que é um fenômeno “obrigatório” em nossa Instituição, correlacionado com os objetivos do currículo do ensino médio.

Assim, decidimos pelo método fenomenológico na “tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é”. (MERLEAUPONTY, 2011, p. 2), ou seja, nosso intuito é conhecer o fenômeno a partir das próprias experiências dos docentes, numa busca por compreender sua essência. A observação, realizada durante o último semestre de 2021 e todo o ano letivo de 2022, nos traz um dado sobre o tipo de avaliação mais recorrente em nossa Instituição, como podemos ver no quadro abaixo.

Gráfico 3: Frequência do tipo de avaliação – IFPB/CACC



Fonte: Elaborada pela autora

Durante nossa observação, percebemos que a prova ainda está no topo das abordagens avaliativas, mas outras metodologias já apontam seu lugar como instrumentos facilitadores a aprendizagem, como é o caso dos seminários e provas orais, que possibilita que os discentes que apresentam uma competência/habilidade maior nessa área, tenham “notas” melhores. E as oficinas têm ganhado um espaço de destaque em nosso Campus, tendo um bom feedback tanto dos docentes quanto dos próprios discentes, pois se constitui uma forma prática, interativa, onde desenvolvem oficinas relativas ao ensino e aprendizagem, a exemplo do Simulado de júri, em que a turma é dividida, recebe as devidas orientações e segue o mesmo parâmetro de um júri.

Com isso, para melhor compreender a essência do fenômeno, nos direcionamos a análise interpretativa com a finalidade de percebê-lo a partir do olhar dos docentes, numa postura atenta e aberta a olhar o fenômeno da forma como ele é posto por cada sujeito pesquisado.

4.3 ANÁLISE INTERPRETATIVA E COMPREENSIVA DOS FENÔMENOS

No início da coleta de dados é importante que o investigador evite levar em conta os conhecimentos que possui sobre o fenômeno, de maneira a evitar

que seus “pré-conceitos” interfiram e/ou influenciem essa etapa. Para Bicudo (2000, p. 18 e 19) “é o livrar-se de pré-conceitos, ou seja, de conceitos prévios, que estabeleçam o que é para ser visto”. Ao começarmos a coleta de dados, simultaneamente a análise de dados se inicia. Essa etapa da pesquisa nos possibilita conhecer e nos aproximar dos dados para assim emergi-los ao nosso fenômeno.

Para a realização da entrevista (conversações), foi entregue primeiramente o termo de consentimento e dadas as orientações e explicações necessárias, iniciamos essa etapa, fazendo o uso do celular para captação da informação para análise posterior das descrições. Por se tratar de uma entrevista fenomenológica, partimos de uma pergunta síntese, interrogativa, e de acordo com as descrições dos sujeitos, de suas experiências e vivências, fomos aprofundando nosso diálogo, buscando a essência do fenômeno. Segundo Bicudo (2006), essa pergunta interrogativa é

[...]uma pergunta dirigida a algo que se quer saber. É fruto de uma dúvida, de uma incerteza em relação ao que se conhece ou ao que é tido como dado, como certo. Ou ainda pode ser incerteza em relação ao vivido no cotidiano, quando a organização posta ou os acertos mantidos começam a não fazer sentido. O germe da interrogação está no desconforto sentido. (Bicudo, 2006)

Através da entrevista fenomenológica, em que o investigador procura o sentido da experiência, os dados são gerados a partir da significação descrita pelo sujeito acerca de suas vivências. (Martins e Bicudo, 1989). Dessa forma, a finalidade é ter uma visão do mundo a partir das experiências dos próprios sujeitos. (Gil, 2010).

Para a obtenção das categorias de significado, analisamos as descrições dos sujeitos, sempre buscando manter o rigor do método fenomenológico. Iniciamos a partir de uma pergunta síntese, ampla e a através dela, fomos dialogando de acordo com as descrições pelos sujeitos pesquisados. Após a leitura e releitura das descrições dos sujeitos, delimitamos as categorias de significado e posteriormente, partimos para a reflexão, análise e compreensão dos sentidos do fenômeno por cada sujeito. A tabela abaixo, traz de forma sintetizada essas categorias, exemplificadas pelos discursos dos sujeitos pesquisados, de maneira convergentes, seguido da análise ideográfica dos dados.

Quadro 6: Delimitação das categorias de significado

DESCRIÇÃO DO DOCENTE	REDUÇÃO DAS CATEGORIAS DE SIGNIFICADO	ASSERÇÕES ARTICULADAS AS DESCRIÇÕES DOCENTES
“não tem absolutamente nada de formação, nem preparo para o ensino” “...muito do que eu faço hoje, eu aprendi no dia a dia”	Sentidos da avaliação na formação docente	Em sua fala, os docentes afirmam não conhecer as abordagens avaliativas.
“...a aula flui bastante quando os alunos participam” “eu aprendi que a educação não se faz apenas em sala de aula”	O aspecto dialógico na relação docente-discente	É fundamental que o docente reconheça a importância da ação dialógica no processo de ensino e aprendizagem.
“eu preciso desenvolver ferramentas que sejam potencializadoras daquilo que eles conseguem fazer” “eu sempre faço esse diálogo... para o contexto atual”	Aprendizagem Significativa e Transformação de vida: Caminhos do Ser e vir-a-ser	Ensinar e aprender só é possível a partir da significação para ambos os sujeitos.
“muitas vezes no nosso processo educacional hoje, com esse modelo... o papel que diz tudo que você tem que fazer, você engessa as situações e baliza, e equaliza como se todos fossem iguais”	O ideal e o real: De utopia à realidade	A mudança da sociedade é essencial para transformações na forma de avaliar atual.

Fonte: Elaborado pela autora

4.3.1 Sentidos da avaliação na formação docente

A formação docente é um dos grandes desafios da educação na Contemporaneidade. Tendo em vista as novas perspectivas de escola e consequentemente de avaliação, na década de 80, trouxe uma nova postura docente, apresentando dessa forma novos desafios no fazer docente, pois precisa estar atento as demandas da atualidade, observando as nuances do processo avaliativo, de maneira a desenvolver estratégias diversas para a obtenção dos resultados propostos.

O ingresso como docente do IFPB, segue o que está proposto na Constituição Federal (1988) e demais legislações educacionais que regem o ingresso dos profissionais das redes públicas de ensino, ou seja, se dá por meio

de concurso de provas e títulos. No entanto, o IFPB não traz a exigência da Licenciatura na sua seleção, trazendo angústia e preocupação perceptível nas falas dos docentes.

“não tenho absolutamente nada de formação nem preparo para o ensino. Fui aprender na prática e no bom senso... fiz uma pós em Docência no ensino profissional que me ajudou e foi que eu vi que as coisas que eu fazia tinha nome, como sala de aula invertida, projeto integrador, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade”. (D1).

“eu não tenho formação em licenciatura, eu sou bacharel, então eu nunca tive o contato com a docência propriamente dita... de como ser professora, de como são as técnicas, qual a didática... muito do que eu faço hoje, eu aprendi no dia a dia, com as referências que eu gostava e não gostava, do que eu queria e não queria ser, a partir da prática de outras pessoas que me ensinaram e serviram de referência para mim, a exemplo da minha mãe que era professora de Ciência Naturais na Universidade.... e na especialização que eu fiz agora de Docência na Educação profissional”. (D4).

Os discursos acima nos apresentam uma dificuldade relativa aos docentes que não tem contato com a docência na Formação Inicial, pois considerando que o conhecimento propicia mudanças desejadas, os docentes buscam na prática a superação dessas deficiências, e assim pautados na dimensão ética humana, o fazer docente vai se desenvolvendo, numa postura que exige coragem, criatividade, pesquisa, envolvimento.

O IFPB não possui uma política ativa de formação continuada, mas apresenta em seu PDI (2020-2024) direcionamentos para a promoção de formação continuada dos servidores docentes, sobretudo nos aspectos relacionados à atuação didático pedagógica. Assim sendo, configura-se como uma das premissas presentes no atual PDI.

O fazer docente engloba dentre outros aspectos, uma diversidade de conteúdos pedagógicos, tendo por finalidade a aprendizagem, por isso, é essencial uma atuação responsável, com conhecimento sobre o seu agir, comprometida com os discentes.

A formação continuada se constitui então como um espaço de articular experiências, vivências, o amadurecimento e crescimento, tanto pessoal quanto profissional. Com isso, a formação corresponde a oportunidade de reflexão crítica sobre a prática. (NÓVOA, 2009).

Nesse direcionamento, podemos constatar uma convergência com os princípios de Hans Jonas (2006), no que diz respeito a mudanças de

pensamentos, posturas e atitudes. Freire ao dissertar sobre a importância da formação continuada traz a necessidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de despertar desejos de mudança na prática docente, num comprometimento ético, político e responsável. De acordo com o autor,

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Essa atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p.28).

Durante nossa entrevista (conversações), os docentes definem a avaliação como um dos maiores desafios em sala de aula, e indicam contrapontos relativos a mesma, pois ao passo que é ainda uma via necessária para a obtenção da nota quantitativa, é também uma oportunidade para identificar as dificuldades e avanços pelos discentes. D5 aponta: “eu tenho que fazer a avaliação, porque eu tenho que ter a nota do aluno”.

“Por mais que haja uma defesa da avaliação global, os instrumentos que a gente tem, de registro de avaliação, ainda é numérica, e a forma que o professor tem de se resguardar em relação a contestação de nota, ela ainda é documental. (D1).

“as vezes não dá pra fazer uma avaliação diferente, porque a gente está num sistema que tem exigências, as notas... temos que dá as notas, mas eu acredito que a avaliação tem que ser pensando em algo que não fique só naquele momento ali”. (D3).

“a avaliação é uma das coisas que mais me incomoda, me angustia na questão da Docência. Como avaliar? O que levar em consideração? Até que ponto a avaliação realmente quer dizer algo sobre alguém?... pois há algo fechado de avaliação que não pode particularizar as situações... se eu não tiver como colocar no sistema, não vale, porque tem que valer pra poder ser avaliado, tem que está lá, o papel registrado... A avaliação então é algo que a gente precisa estudar muito e pensar numa forma em que o aluno não seja avaliado somente por um papel, uma resposta, um conteúdo específico, mas na sua trajetória”. (D4).

Hoffmann (2007, p. 48) chama a atenção ao afirmar que se faz necessário “[...] ir muito além do dar aulas, corrigir tarefas e dar notas”. Porém, o sistema educacional brasileiro ainda valoriza os dados quantitativos, seja para medir e comparar conhecimentos, seja para prosseguimento dos estudos e essa realidade está intrínseca na prática docente.

“a avaliação é um reflexo... muitas vezes você consegue identificar um aluno com mais dificuldade em algum conteúdo, mas não é e não pode ser um elemento central, pensando numa perspectiva metodológica... então, a avaliação é uma forma de você entender o que está acontecendo em sala de aula”. (D2).

“sempre tive dificuldade com a questão da avaliação. Porque quando você escolhe um modelo avaliativo, uma forma de avaliar, é como você está excluindo outras formas e é difícil porque as vezes um aluno tem mais facilidade de fazer um texto e mais dificuldade nenhuma questão objetiva..., e eu fico pensando: e aí, a gente está medindo conhecimento? ... eu vou tentando diversificar..., mas é muito limitador, muito superficial, mas temos que nos adaptar ao regulamento do curso”. (D3).

“um dos meus pontos fracos é a avaliação. Eu tenho dificuldade em avaliar... eu estudo, me atualizo, leio, mas avaliar pra mim, é muito difícil... uma das maneiras que encontro é diversificar as avaliações... se faço um seminário, tem também uma parte escrita, se tem a questão da participação, tem meu olhar também sobre a assiduidade, no coleguismo... então eu levo em conta essas ponderações e tento ver como aprendizagem o máximo possível mesmo que não seja aquele máximo que eu queria que o aluno soubesse, mas eu tento ver o máximo que ele atingiu. (D5).

A categoria “Avaliação e Formação docente” possibilita a reflexão sobre o desafio de avaliar, em que o docente tenta, a partir de seus conhecimentos, vivências e experiências contribuir com a aprendizagem em sala de aula. É nessa lógica que os discursos dos docentes salientam a necessidade de diversificar estratégias, levando em conta as particularidades dos discentes. Hoffmann (2007) discorre que é preciso um olhar interpretativo sobre os instrumentos avaliativos, visto que “[...] os significados que o avaliador constrói sobre o aluno vão muito além do que instrumentos objetivos podem captar. Só se tem receio da subjetividade inerente à tomada de decisão quando não se tem valores éticos de dignidade e justiça”. (p.33). Para o docente D1 é essencial “conseguir ferramentas e instrumentos que você consiga avaliar de fato o que os alunos aprenderam e compreenderam sobre os assuntos e o que eles conseguem desenvolver”. Já o docente D2 afirma que “não tem como utilizar a mesma metodologia de avaliação... porque cada turma tem uma dinâmica diferente e por isso precisa de uma metodologia diferenciada”. De acordo com D3: “as instituições de ensino têm que pensar em diversificar... avaliação aberta, fechada, coletiva, individual, mais tecnológica ou mais rústica, para tentar ampliar o leque”.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação

implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

A avaliação como forma de acompanhar o desenvolvimento do discente e contribuir para um fazer pedagógico significativo deve ser contínua e não restrita à verificação de conteúdos por meio da memorização, a fim de quantificar aqueles que sabem e aqueles que não sabem. Avaliar é um trabalho contínuo, que envolve ação, reflexão e ação. Hoffmann (2005, p. 14) ressalta que o docente deve procurar nesse processo,

[...] conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo. O objetivo de 'promover melhores condições de aprendizagem' resulta em mudanças essenciais das práticas avaliativas e das relações com os educandos. (HOFFMANN, 2005, p. 14).

Luckesi (2002) destaca que a avaliação se configura como um dos aspectos mais complexos do ensino, pois normalmente é utilizada exclusivamente para verificação a partir de dados quantitativos, sem apresentar os efeitos na ação pedagógica. Nisso, o autor pondera sobre o verdadeiro significado da avaliação.

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. [...] A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção dos meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. [...] É uma ferramenta necessária ao ser humano de construção dos resultados que planejou produzir [...] ela faz parte de seu modo (do professor) de agir, e por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. [...] Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.

A análise dessa categoria nos revela uma angústia sentida por parte dos docentes e uma preocupação em saber como superar desafios, como romper com a lógica da valorização dos dados quantitativos, visando apenas a promoção, seleção, classificação, para uma avaliação que leve em consideração os avanços e conquistas dos discentes. Para o docente D1: “é preciso conseguir ferramentas e instrumentos que consiga avaliar de fato o que os alunos aprenderam... e o que eles conseguem desenvolver, que eles consigam demonstrar isso. E as vezes, o formato de avaliação é deficiente”. Já D2 afirma: “a gente faz muita avaliação para o ENEM. Então a avaliação muitas vezes vai

nessa dinâmica... então... hoje no ensino médio a avaliação tem sido focada no ENEM”. D3 chama a atenção para a reflexão: “essa avaliação vai ser útil em que? Só para o ENEM? Eu acho que o ENME não é tudo. É preciso pensar: isso vai ficar de alguma forma?” Nessa mesma linha de pensamento, Hoffmann (2003) disserta:

O ato de avaliar se faz presente em todos os momentos da vida humana [...] ele também está presente em todos os momentos vividos em sala de aula. [...] A avaliação efetiva vai ocorrer durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula, que orientam as tomadas de decisões frequentes, relacionadas ao tratamento do conteúdo e à melhor forma de compreensão e produção do conhecimento pelo aluno. [...] É nas relações cotidianas entre professor e aluno que vai se dar a aprendizagem. (p.65 e 66).

Os docentes consideram importante conhecer, estudar, atualizar os conhecimentos referentes aos procedimentos, instrumentos, metodologias de avaliação, para que o fenômeno aconteça de maneira a propiciar a reflexão e o desenvolvimento da aprendizagem pelos discentes. Isto posto, vê-se que é uma relação de ida e vinda, em que os docentes nesse caminho também aprendem e aprimoram sua prática.

Com isso, pensar numa avaliação que leve em conta a ética da responsabilidade predispõe um olhar sobre a formação docente, em que esta contribui para um pensar crítico, um olhar atento as demandas da sociedade e do mundo em que estão inseridos, de modo a possibilidade de vida futura, numa perspectiva dialógica e interacional.

4.3.2 O aspecto dialógico na relação docente-discente

Por ser uma pesquisa baseada numa perspectiva fenomenológica, em que as vivências dos sujeitos se caracterizam como parte fundamental, as sensações, as emoções tornam-se perceptíveis nesse momento, sendo definida dessa forma a categoria “O aspecto dialógico na relação docente-discente”.

Freire (1996) ao debater “diálogo” nos fala sobre sua implicação direta com a relação docente-discente (educador-educando). Através do diálogo, o docente promove situações de ensino baseado na descoberta, na pesquisa, na análise e interesse dos discentes.

Gadotti (1995) salienta a importância do papel docente ao ouvir e falar, onde o diálogo se constitui ferramenta facilitadora para o aprendizado. É nesse sentido que o docente contribui para o desenvolvimento de uma participação e

responsabilidade social e política, sendo assim, um agente de mudanças. Para Freire, o diálogo

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados... (FREIRE, 1992, p.110).

O diálogo na relação docente-discente possibilita conhecer o outro, suas expectativas, particularidades, amplia a visão restrita da sala de aula, propicia a troca de ideias, em que “o educador e os educandos tornam-se todos aprendizes, assumindo o conhecimento um com os outros e mediados pelos objetos que tentam conhecer”. (FREIRE apud MAYO, 2004, p.115).

Luckesi (1997) defende a avaliação enquanto um ato amoroso, no sentido de constituir um instrumento de acompanhamento do discente, de maneira contínua e não apenas para verificar o conhecimento em um período específico.

Avaliar então não pode ser realizada como uma atividade meramente técnica, a fim de identificar o saber sistematizado e assimilado pelos discentes, mas levando-os a compreender seu papel no processo, e de que forma contribui para sua realidade, para o conhecimento de si mesmo, do outro, de sociedade, do mundo em que está inserido. De acordo com Freire, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (1979, p. 69).

“eu procuro dar uma aula muito dialogada, participativa e a aula flui bastante quando os alunos participam, mesmo sendo uma disciplina mais teórica, eu procuro me aproximar ao máximo deles, para tirar dúvidas, entrar em contato comigo, eu tento tirar qualquer barreira em relação ao aluno”. (D5).

Avaliar enquanto atividade do trabalho docente é permeada de subjetividade e interferências, sejam elas externas ou internas ao ambiente educativo. Os docentes relatam que o diálogo possibilita ter uma visão mais individualizada dos discentes: Quem são? Qual a realidade? Quais as principais demandas? De forma que a ação seja precedida de uma reflexão, para ser assim, significativa.

“eu consigo perceber compreender que o aluno está passando por uma dificuldade que não é momentânea, o aluno que muda de comportamento, o aluno que é mais tímido... eu consigo identificar nos alunos aquilo que é característica própria dele e aquilo que está sendo alterado por alguma questão fora do âmbito escolar”. (D1).

“eu aprendi que a educação não se faz apenas em sala de aula, mas nos corredores, nos diálogos com os professores fora.. pra mim, a escola se faz no corredor, fazendo um esforço pra gravar o nome do aluno, percebendo o jeito... então você vai criando essa relação de confiança... quando estão com algum problema, crise de ansiedade por exemplo vem falar com vocês, principalmente agora depois da pandemia isso ficou muito mais forte”. (D2).

“é importante flexibilizar o ambiente, conversar, brincar... antigamente nas salas havia como se fosse um tablado, um palco, em que o professor ficava ali, e os alunos numa posição um pouco mais baixa, como se ali significasse uma distinção... e eu não concordo com isso”. (D3).

“eu tento entendê-lo, compreendê-los, chegar a eles de qualquer forma... por exemplo, eu tenho o assunto de segmentação para dar, então eu começo: quem gosta de forró? De Funk? De Sertanejo? E nesse de quem gosta mais de que eu falo muito mais do que apenas segmentação... e aí eu começo a descobrir quem são esses estudantes, quais são as histórias, do ‘porquê’ que ele gosta de tal coisa... (D4).

O diálogo possibilita o olhar mais atento ao outro, a coletividade, ouvindo com respeito, a si mesmo, ao outro, ao mundo. Por meio de uma relação dialógica é possível desenvolver uma atuação qualitativa no processo de avaliação, visto que a avaliação também se dá/faz no relacionar-se com as pessoas. Para o docente D1 a partir do diálogo “eu vou mudando, mesmo que tenha o dobro do trabalho”, mas para o resultado ser positivo essas nuances são essenciais. D2 salienta que a partir do diálogo é possível “desconstruir pré concepções que um aluno tem do professor... vai criando afinidade”.

“eu procuro ao máximo abrir portas para eles, para que se sintam a vontade pra falar comigo, tirar dúvida, as vezes até dizer algum problema pessoal... eu gosto de colocar eles para me ajudarem, serem referência... e esses momentos ajudam a eu estabelecer mais diálogos com eles... abrindo espaços para eles dialogarem comigo”. (D5).

A fala dos sujeitos nos revelam que o diálogo é um importante instrumento de aproximação com o discente, principalmente nesse nível (ensino médio), visto que “é um momento de muita pressão, tem o ENEM, então eles ficam muito ansiosos e as vezes o que querem é apenas um gesto de carinho”. (D2). D3 salienta que a partir do momento que você se dispõe a conhecer seu aluno, a partir de um diálogo informal, é possível ver mudanças de atitudes, de

comportamento, pois “tem coisas que você faz ou fala que você nem percebe, mas que influencia de maneira significativa”. De acordo com Hoffmann

A visão integral da aprendizagem exige respeito e consideração pela história do aluno, uma análise multidimensional, interdisciplinar e gradativa dos percursos individuais de conhecimento, na qual informação é muito importante e pode enriquecer, complementar, negar ou confirmar considerações anteriores. Dessa interpretação decorre a variabilidade didática, exigência primeira de um processo mediador. (HOFFMANN, 2007, p. 49).

Para os docentes, o seu trabalho envolve comprometimento e responsabilidade com o discente e isso envolve respeito, afetividade, envolvimento. D1 afirma que “você tem um comportamento ético com uma responsabilidade... com você, com o trabalho que você faz, com quem você é e com as pessoas que estão em seu entorno”. Essa realidade acontece até de maneira intencional, pois “até sem perceber você pode ser uma referência para um aluno, uma aluna, que se identifica com alguma coisa que você faz ou fala, ou seja, nossa responsabilidade é significativa”. O ambiente educativo é, portanto, um espaço de desenvolvimento e construção de sensações, desejos, emoções.

(...) lugar que se faz amigos (...) o professor é gente, o aluno é gente (...). importante na escola não é só trabalhar, é também criar laços de amizade (...) fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo. (Poema “A escola” – Paulo Freire).

O diálogo aparece nos discursos dos sujeitos pesquisados demonstrando uma possibilidade de prática avaliativa que considere nuances diversas, como valorizar a voz, a autonomia, o pensar do discente. Essa categoria nos leva a refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento da propositura de Hans Jonas, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência crítica, consciente da realidade presente e futura, pois a partir dessa relação, dialógica, responsável, comprometida com as demandas da sociedade e do mundo é possível propor mudanças no agir e pensar do outro, a partir da reflexão sobre as atitudes e como estas interferem, tanto positivo quanto negativamente no meio ambiente, na realidade atual e futura.

A figura 9 apresenta em síntese características relatadas pelos docentes pesquisados que podem ocorrer no processo de avaliação da aprendizagem a partir de uma ação dialógica responsável.

Figura 9: Características de uma avaliação dialógica



Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, os docentes apontam que a partir de uma ação dialógica no processo de avaliação da aprendizagem, é possível pensar estratégias diferenciadas, a fim de contribuir no desenvolvimento da aprendizagem, construindo e aprimorando novos conhecimentos, competências e habilidades. É possível afirmar então que o fenômeno em si, ou seja, a avaliação interligada a ética da responsabilidade, advém do comprometimento social, cultural, propiciado também por essa relação dialógica entre docente e discente.

4.3.3 Aprendizagem Significativa e Transformação de vida: Caminhos do Ser e vir-a-ser

Falar em mudança de pensamento, de postura, de agir e de ser a partir da avaliação, requer um olhar atento para a finalidade desse processo. Vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, consumista, capitalista, onde muitas vezes o “ter” sobressai o “ser” e consequentemente o espaço educativo é atingido por essa visão. Durante a análise das descrições dos sujeitos, surge

essa categoria ao refletirmos sobre a forma como o docente deve trabalhar para contribuir com a aprendizagem do discente, se esta aprendizagem tem significado para o mesmo e qual postura o docente deve ter para favorecer e/ou facilitar a aprendizagem significativa.

Ao dissertar sobre o conceito de aprendizagem significativa, Ausubel (1988) chama a atenção para o papel dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, nesse caso docentes e discentes. O discente precisa ter desejo e disposição para aprender, ao passo que o docente deve utilizar ferramentas adequadas para que essa busca aconteça.

Com isso, os conhecimentos prévios que os discentes trazem para a sala de aula devem ser considerados. A partir desses conhecimentos, o docente tem indícios e informações sobre a realidade, o contexto, a cultura, o modo de pensar do discente e ao analisá-los, pode propor situações de ensino adequadas para que esse conhecimento tenha significado para o mesmo, “porque o conteúdo é importante, mas opto mais por entender o contexto que permita que os alunos entrem nesse debate que dialoga sempre com o contexto atual” (D2). “Eu procuro trazer para o dia a dia deles, para os nossos problemas reais, cotidianos... que é algo palpável, que está no nosso dia”. (D5).

Nas falas dos docentes observamos a preocupação em considerar as experiências dos discentes, ao acreditar que “as questões de ordem pessoal deles tem uma interferência direta na aprendizagem” (D1).

“eu tento fugir um pouco dessa educação tradicionalista, do professor como transmissor do conteúdo. Eu acho que o professor é um mediador e nesse debate o conteúdo que os alunos trazem de suas experiências para além da sala de aula é muito importante e é um processo de aprendizagem” (D2).

Incentivar a autonomia, o fazer discente (reflexão – planejamento – execução), a autoestima, o pensamento crítico, são pontos essenciais para o docente identificar o que os alunos já sabem sobre determinado assunto, quais as dificuldades mais aparentes, realizando assim uma avaliação contínua, e buscando o melhor caminho para a aprendizagem significativa.

A análise dessa categoria nos mostra que o processo educativo, incluindo a avaliação, não pode estar desvinculado dos conhecimentos dos discentes. A avaliação, portanto, tem que ser significativa e contribuir com a aprendizagem, superando assim o conceito baseado numa perspectiva mecânica, isolada em

que “te dar uma nota... você tem lá um carimbo, então pronto, você é aquilo, você é assim”, sendo essencial “muito mais do que se os alunos ‘conseguiu’ a nota para passar, mas para o desenvolvimento dele” (D1), tentando pensar e compreender “como o aluno fez, absorveu aquele conhecimento” (D3).

Ao conhecer o aluno e suas particularidades, o docente também vai se modificando, se conhecendo melhor, refletindo sobre seu planejamento, adaptando e/ou modificando quando necessário, atualizando seus conhecimentos, mudando de postura, de ideia, de atitude, atribuindo a si a responsabilidade com o processo pedagógico.

Por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal fator de facilitação da aprendizagem significativa, como também a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa. Um destes fatores limitadores é a existência de ideias preconcebidas erradas, mas tenazes. Contudo e infelizmente, tem-se feito muito pouca investigação sobre este problema crucial, apesar do fato de que a não aprendizagem de ideias preconcebidas, em alguns casos de aprendizagem e retenção significativas, pode muito bem provar ser o único e mais determinante e manipulável fator na aquisição e retenção de conhecimentos de matérias (AUSUBEL, 2003, p. 155).

O autor entende que os conhecimentos prévios possibilitam uma mudança, numa relação entre uma determinada estrutura cognitiva e um novo conhecimento, ocorrendo a aprendizagem a partir da reorganização e desenvolvimento desses conhecimentos prévios.

É dessa forma que os sujeitos pesquisados relatam o papel essencial da educação em contribuir com o desenvolvimento do discente em todas as áreas de sua vida, por isso trabalhar temas diversos e atuais em sala de aula é de suma importância, “eu comigo, eu com o outro, eu com o mundo” (D1), pois possibilita a troca de ideias, o pensar crítico, a visão mais ampla e profunda de um tema específico. D3 afirma que um caminho para esse trabalho é fazer o uso das redes sociais, “como a gente vive nesse mundo das redes sociais, das tecnologias... acabam desenvolvendo algum tipo de habilidade”.

“o tempo todo eu trago exemplos do cotidiano, dos jornais... eu puxo alguma informação do dia, da semana pra um debate, ver o que eles pensam, saber se estão atualizados... eu tento as vezes mostrar um outro lado... que as coisas não são só aquilo que vemos na aparência, mas tem uma profundidade por trás, e ao ver vão entendendo melhor o fato, o fenômeno e tirar suas próprias conclusões... vou tentando trazer um olhar crítico deles”. (D5).

É interessante ressaltar que o docente precisa reconhecer o seu papel, de modo que o fazer docente esteja atento para as constantes transformações que ocorrem na sociedade, colaborando na formação do discente, enquanto ser que pensa, se expressa, se relaciona, com argumentos e atitudes coerentes e concisas, numa ótica de igualdade de direitos, respeito a si, a sua realidade e de “compreender a realidade de cada um, que o seu universo não é regra pra todo mundo” (D1).

Corroborando com a fala dos sujeitos, Paulo Freire defende a busca do ser humano por ser e ser mais, atribuindo a ampliação dessa possibilidade ao fazer docente através da tríade ação-reflexão-ação, entendendo que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação. (FREIRE apud GADOTTI, 1991, p.84).

Assim, avaliação, numa perspectiva de desenvolver uma aprendizagem significativa e a busca pelo “ser mais”, deve ser planejada, reorganizada e realizada tomando por base aspectos teóricos e práticos do ambiente escolar, do contexto e realidade dos discentes, considerando a subjetividade e a intencionalidade no que se propõe, pois caso haja um distanciamento dos discentes

“dependendo do método de avaliação que eu utilizo eu não consigo que eles coloquem ali o que de fato eles sabem ou o que eles querem. Às vezes é mais uma deficiência minha enquanto avaliadora do que deles... então eu vou mudando... o potencial tá ali, o conteúdo tá ali, só não tem maturidade ainda de colocar pra fora”. (D1).

“muitas vezes o aluno não consegue expressar numa prova o conhecimento que ele tem. Às vezes um aluno que na sala super participa, super discute, mas quando chega na hora da prova, dá um branco, ele trava, tem crise de ansiedade e não reflete uma nota positiva”. (D2).

Ter consciência do seu papel, valorizar e respeitar os conhecimentos, vivências e experiências dos discentes sua cultura, sua perspectiva, incentivar a autonomia, a fala, são algumas das características inerentes ao docente comprometido com a transformação pessoal e social, numa ação contextualizada e significativa para ambos.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores

perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

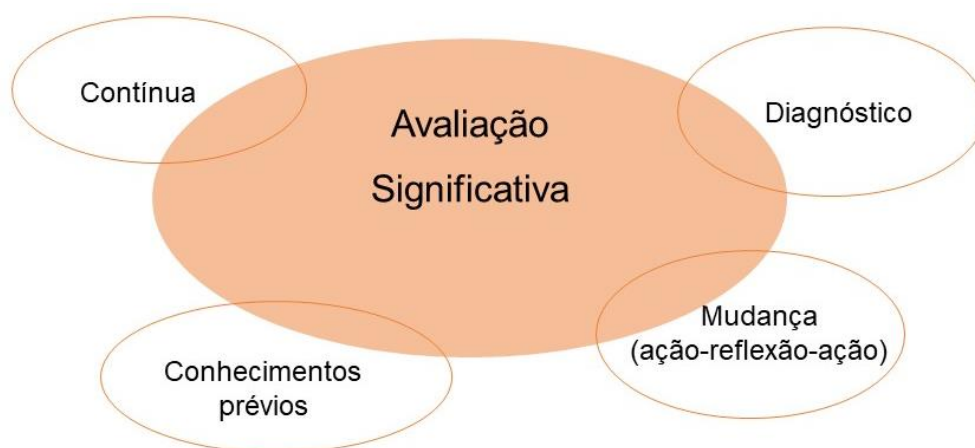
Na busca do indivíduo por ser e ser mais, há um desejo de mudança, de transformação de vida e “a transformação é a busca de um novo mundo”. (Freire, 2010, p. 80). Um mundo mais humano, mais justo, mais democrático, mais inclusivo. Assim, é preciso associar a estrutura consciente do indivíduo com o seu futuro, onde a educação é o caminho para pensar essas mudanças. A interação docente-discente, o diálogo “até uma forma de conhecer melhor a turma, no contato olho a olho, do que ficar o tempo todo na sala” (D3), a troca, as vivências, o despertar de um pensar crítico são como um amálgama para a constituição dessa transformação.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por si mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 2005, p. 69).

Os sujeitos apontam que é preciso diversificar as metodologias de avaliação, entender cada turma, o perfil, para que, mesmo diante da correria do cotidiano escolar, seja possível traçar um parâmetro mais adequado para cada turma. D1 afirma que isso é possível “desenvolvendo a autoconfiança, a partir do conhecimento... é a apropriação do conhecimento... que aquele conhecimento é para eles. Que vão usar não só no presente, mas no futuro também”. Já D4 salienta que “a avaliação é algo necessário e nós podemos pensar formas de avaliar”.

A avaliação para ser significativa não pode ser vista como uma atividade atemporal (em um período específico), mas numa continuidade, que requer formação, diálogo, conhecimento, reflexão, ação, disponibilidade. Ao refletir sobre a fala dos sujeitos, elaboramos a imagem abaixo, de forma a sintetizar o que avaliação significativa acontece considerando esse entrelaçamento.

Figura 10: A teia da avaliação significativa



Fonte: Elaborada pela autora

Essa forma de pensar dos sujeitos pesquisados, nos permite refletir sobre a avaliação da aprendizagem interligada aos princípios da ética da responsabilidade, visto a possibilidade de mudanças, tanto dos docentes quanto dos discentes em relação aos aspectos de si, do outro, do meio ambiente, da sociedade, do mundo em que estão inseridos.

4.3.4 O ideal e o real: De utopia à realidade

A categoria “O ideal e o real: de utopia à realidade” surge durante nossa análise num entrelaçamento com as demais categorias citadas, onde as falas dos sujeitos nos levam a pensar sobre os desafios face ao que está proposto nas legislações que regem o ensino médio, seu funcionamento, o currículo que precisa ser seguido durante o ano escolar.

Cada ser humano tem um ideal de educação, que origina da própria visão de mundo e de educação. Atualmente, vivemos a era tecnológica, em que os discentes recebem informações quase em tempo real e assim, urge a necessidade de adaptação ou de mudanças no sistema educacional, de modo que este contribua nas tomadas de decisões dos discentes, no pensamento crítico, que saibam discriminar certo e errado, fake News e verdade.

A avaliação enquanto atividade proposta nas políticas públicas, nos currículos educacionais deve seguir esse parâmetro de mudanças, numa reestruturação que possibilite torná-la mais efetiva e significativa para o conhecimento da vida e do mundo. No entanto, é possível observar que o que

prevalece no sistema atual são os dados quantitativos do produto final, sem a preocupação em conhecer, respeitar e valorizar as especificidades do discente, da cultura, da região, ou seja, as metodologias avaliativas muitas vezes estão distantes, desconexas da realidade e da necessidade do discente.

“muitas vezes no nosso processo educacional hoje, com esse modelo... o papel que diz tudo que você tem que fazer, você engessa as situações e baliza, e equaliza como se todos fossem iguais e aí a gente tem que abrir uma avaliação pra todo mundo igual e a gente tem que atingir todo mundo da mesma maneira e você não vai conseguir, porque não pode particularizar e isso é completamente equivocado” (D4).

Para chegar a uma avaliação considerada ideal, é preciso transformar a educação, que requer inicialmente a transformação da sociedade. Nisto, o diálogo, o planejamento e elaboração de novas propostas para as políticas públicas educacionais, o olhar para as particularidades (contexto social, econômico, cultural, regional), o compromisso com a função social da educação de formar cidadãos críticos, conscientes, atuantes, são alguns exemplos de como pensar o desenvolver transformações significativas.

Precisamos dar passos significativos. A princípio, devemos começar a sonhar, idealizar a nova política que queremos alcançar. O avanço para mudança só ocorrerá quando dermos o primeiro passo... é importantíssimo o nosso envolvimento nas configurações políticas onde estivermos inseridos. Se não propusermos, discutirmos e escolhermos, outros farão por nós. Por isso, o cultivo por uma prática nova parte do desejo de formar consciência para o coletivo. Se formos egoístas, o mundo jamais poderá mudar. E a mudança é uma exigência que se impõe frente aos tempos difíceis. (Alves, 2020, p. 38).

É a partir da educação e sua possibilidade de transformação, que podemos sonhar com um mundo melhor. Nessa lógica de pensamento, sob a égide de uma educação efetiva, de qualidade, responsável, significativa, crítica, podemos dialogar sobre a ética da responsabilidade e nesta, a importância de mudanças de atitudes, de pensar, de agir sobre o conhecimento, a natureza, o meio ambiente, de maneira a propiciar um futuro para as próximas gerações.

Essa busca por significado da educação, da avaliação é perceptível na fala dos sujeitos pesquisados, o que nos dá subsídios que sustentam nossa pesquisa, nossa visão de educação, de sociedade, de mundo. Para Morin (2020, p. 65) “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

“... a educação é um caminho transformador e digo até revolucionário. A educação é capaz até de uma revolução silenciosa... Os próprios IF's estão aí pra mostrar isso... quantos alunos vemos tendo ascensão

social, inclusivas, melhorando suas vidas e de suas famílias através da educação... é um caminho transformador de todo um país na verdade...” (D5).

“as grandes mudanças, as grandes pessoas, passaram por algum processo educacional que as fizeram ser como são... tiveram suas vidas transformadas através da educação, pessoas que não imaginavam... que teriam a colocação que tem... tem uma realidade de vida que pra eles era algo inimaginável, então eu acredito e coloco cada tijolinho para que meus estudantes possam mudar as suas realidades a partir da educação e eu vou defender isso sempre”. (D4).

Para isso, é preciso tanto uma reforma de pensamento quanto uma reforma da Instituição, considerando uma rede relacional entre o contexto e o complexo, em que um depende do outro. (Morin, 2020).

Essas mudanças demandam no que se diz respeito à transformação da humanidade em atender aos anseios da nova geração concebida, não apenas de princípios éticos, “nós somos uma sociedade muito consumista, então existe impactos” (D3), mas também de práxis coletiva que leve em conta além dos próprios interesses econômicos, de maneira que aparentemente o indivíduo não perca a “integridade de sua essência” (JONAS, 2006, p, 21).

Durante a análise das descrições dos sujeitos, percebemos o olhar consciente, no que diz respeito as observâncias da legislação sobre a avaliação, mas igualmente um desejo de modificação, de adaptação. No entanto, essas mudanças não são fáceis e demoram a se efetivas, mas não se acomodar é um dos primeiros passos, pois a educação é o caminho para transformações de vida, de sociedade, de mundo. “o ideal é se possível individualizar, mas uma coisa é o ideal, outra coisa é o real. Quando você está com muitas turmas, as vezes pra facilitar, você faz uma avaliação igual para todas as turmas”. (D1).

“se dependesse de mim, a gente faria uma revolução total em relação a avaliação, eu sei que não é fácil, a gente depende de muita coisa, o próprio modelo de ensino, aliás, se a gente for ver o desenho arquitetônico das salas de aula, todo mundo sentado em fila... ainda mais as avaliações”. (D5).

“a avaliação ideal é... fazer com que o aluno consiga muitas vezes até aprender mais, reforçar algum assunto. Isso é o ideal, as vezes no real não acontece. O real, muitas vezes tem de fazer de forma rápida... Eu acho que vai levar tempo para que a gente vá desfazendo isso”. (D3).

Não há uma fórmula mágica que caracterize uma avaliação ideal, pois depende de fatores internos e externos ao ambiente educativo, de que maneira

o docente significa e compreende sua prática, sendo necessário “associar a teoria à prática”. (D2).

“a avaliação tem que ser pensante, um modelo de avaliação ideal é a resolução de problemas... tem uma situação real para resolver... individual ou em equipe. E tem ‘n’ possibilidades... você tem que resolver, isso é vida real... tem que ser algo que fique pra vida do que só aquele momento ali”. (D4).

Diante da análise dessa categoria e da observância do que está posto no currículo do IFPB e demais instituições escolares, há ainda um grande caminho a percorrer. Trabalhar com educação, sendo esta de qualidade, comprometida com a formação integral do discente, com a preservação do meio ambiente é um desafio histórico em nosso país, ao qual não podemos parar de lutar e sonhar. Pensar, planejar, sugerir e elaborar novas políticas públicas, valorizar o profissional da educação, incentivando a formação continuada, a atualização dos conhecimentos, atentos para as transformações tecnológicas da nossa realidade são premissas imprescindíveis para essa mudança.

4.4 ENTRE CATEGORIAS, SIGNIFICADOS E ESSÊNCIA

Enquanto teoria e método, a Fenomenologia nos permite conhecer e desvelar significados da avaliação da aprendizagem articulada a ética da responsabilidade. As descrições e análise interpretativa nos mostram a perspectiva do fenômeno, visto que “a interrogação sobre o fenômeno não se esgota porque sempre haverá um outro sujeito para o qual ele se mostrará de uma maneira diferente”. (MARTINS, 1989, p. 76).

Ao analisarmos as descrições acerca do fenômeno, percebemos que ao passo que os significados dão sentido a muitos de nossos questionamentos, também suscitam novas inquietações.

A partir das descrições dos sujeitos é possível refletir sobre a necessidade de uma formação continuada docente no IFPB, de modo que abarque questões pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, como é o caso da avaliação, em que, conhecendo os tipos de abordagens avaliativas, os docentes possam propor instrumentos adequados para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Jonas (2006) ao dissertar sobre os problemas existentes na natureza, propõe um olhar crítico atento a busca pela transformação de posturas e

atitudes, para a preservação da vida futura. Essas mudanças são possíveis através de uma educação comprometida com a luta por uma sociedade diferente, transformada, justa, democrática. Trazer a avaliação como fenômeno da nossa pesquisa, foi uma forma de conhecê-lo e compreender que através de pequenas mudanças é possível transformar o mundo que vivemos.

Diante disso, podemos perceber a essência do fenômeno de nossa pesquisa a partir da análise das descrições, ao qual sintetizamos na imagem abaixo, ou seja, a avaliação da aprendizagem aliada à ética da responsabilidade é possível nesse encontro de ida e vinda do fenômeno, em que ambos se relacionam e se complementam.

Figura 11: Esquema de compreensão do Fenômeno



Fonte: Elabora pela autora.

A partir da análise e do esquema acima, podemos afirmar que os desafios a transpor no que se refere aos procedimentos de avaliação atual para uma avaliação aliada à ética da responsabilidade são grandes, a luta é processual, requer representações de toda a sociedade e demanda tempo. Envolve desejo, comprometimento e uma busca constante, especialmente pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de nossa caminhada de pesquisa da tese foi permeado de muitos desafios, limitações, barreiras, dúvidas, reflexões, sorrisos, reencontros. Uma mistura de sensações, ora positivas, ora mais intrigantes, mas que nos instigava a avançar num movimento de aprender, sentir, tocar, compreender. Os questionamentos e indagações oriundas de um percurso profissional e pessoal nos levaram a pesquisar o nosso objeto de estudo: Avaliação da aprendizagem e ética da responsabilidade.

Dialogar e compreender a avaliação da aprendizagem é sempre um desafio, ainda mais quando se propõe uma investigação a partir de um olhar sobre uma ética responsável. A subjetividade, as interferências externas e internas do ambiente educativo, o olhar do profissional, as demandas dos discentes, a desvalorização do profissional da educação, o desenvolvimento histórico educacional brasileiro são alguns exemplos das dificuldades dessa temática.

Entretanto, as inquietações, os questionamentos tiveram o poder de nos movimentar, de correr atrás, de pesquisar, de buscar compreender a avaliação numa relação ética responsável a partir de como os próprios docentes sentem, vivenciam e experenciam o fenômeno.

Durante o processo da pesquisa, fomos surpreendidos pela pandemia da COVID 19, que repentinamente transformou a rotina de todo o Planeta. Fomos obrigados a nos isolarmos, tivemos perdas incalculáveis, feridas que ainda não cicatrizaram. Essa realidade trouxe consequências para as salas de aulas, onde o recomeço está sendo marcado por reaprender a viver. Isso nos leva a refletir ainda mais sobre a importância de percebermos o mundo que estamos construindo para as próximas gerações, pois nossas atitudes e escolhas do agora, influenciam o futuro e assim, se faz emergente despertar em cada ser a necessidade de olhar para si, para o outro, para o meio ambiente e sua preservação, numa perspectiva de percepção afetiva e social.

Nossa pesquisa teve por objetivo geral: analisar sentidos que embasam o momento da avaliação da aprendizagem, a partir de uma ética responsável na dinâmica de sentidos da teoria e da prática no ensino médio do IFPB campus avançado Cabedelo Centro, bem como objetivos específicos: observar as descrições atribuídas pelos docentes em relação aos conceitos, metodologias,

estratégias e instrumentos da avaliação da aprendizagem; compreender como os docentes utilizam seus conhecimentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem com as práticas do cotidiano em sala de aula; e analisar implicações de uma ética responsável no processo avaliativo para a concretização de aprendizagens significativas.

Nossa proposta de tese foi delimitada da seguinte maneira: o processo de avaliação no ensino médio aliado à uma ética responsável possibilita conhecimentos que subsidia o trabalho docente na formação do discente.

Consideramos a hipótese de que a partir de uma relação teórica e prática no momento da avaliação da aprendizagem, permeados do princípio da ética responsável, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são atuantes, participativos no desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos, tendo assim sentido e significado na aprendizagem.

Como recurso metodológico a abordagem fenomenológica demonstrou ser a mais adequada, visto o intuito de compreender o fenômeno a partir das vivências e experiências dos próprios sujeitos, ou seja, como sentem e expressam em seus discursos e assim, “visamos à estrutura da experiência, buscando pelo pré-teórico no campo perceptual tal como ele aflora de modo simples e direto, na descrição da experiência vivida”. (BICUDO, 2000, p. 80). Utilizamos a observação para traçar um olhar mais amplo, a entrevista para ir à essência do fenômeno e a análise descritiva para conhecer e dialogar sobre as percepções acerca do fenômeno.

Para melhor compreensão, durante a análise das descrições, delimitamos as categorias de significado: Avaliação na Formação docente; O aspecto dialógico na relação docente-discente; Aprendizagem Significativa e transformação de vida: caminhos do Ser e vir-a-ser; e O ideal e o real: de utopia à realidade.

Na categoria “Avaliação na Formação docente” percebemos que o IFPB não possui uma política de formação continuada, mas se constitui como essencial para propiciar momentos de reflexão, troca de ideias, planejamento, de modo que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para os sujeitos, se configurando enquanto espaço de superação de dificuldades da formação inicial e aprimoramento dos conhecimentos sobre o fazer docente, que vai reconhecendo seu papel a partir de um olhar atento as demandas da

sociedade e do mundo que está inserido, numa perspectiva que viabilize a vida futura.

A categoria “O aspecto dialógico na relação docente-discente” nos mostra que os docentes relacionam o diálogo como um importante instrumento de aproximação dos discentes, conhecer seus gostos, suas demandas, suas expectativas e pontos de vista. O diálogo possibilita olhar o outro, o coletivo, ouvir, ajudar, facilitando o desenvolvimento do pensar, do agir, comprometidos com a vida presente e futura de cada um.

Na categoria “Aprendizagem Significativa e transformação de vida: caminhos do Ser e vir-a-ser” as falas dos docentes nos levam a refletir sobre a importância de conexão entre a realidade e os instrumentos de aprendizagem, em que seja significativo e possibilite o discente a pensar em uma sociedade melhor, um mundo mais justo, que tenha por objetivo a formação de um ser pensante, crítico, reflexivo, comprometido com as necessidades de preservação do meio ambiente e da vida futura.

Na categoria “O ideal e o real: de utopia à realidade” há uma preocupação visível dos docentes acerca do que se espera da avaliação e das exigências propostas nos currículos e legislações que regem as instituições educacionais, apontando para a urgência na superação de metodologias distantes da realidade, das mudanças tecnológicas, e no desenvolvimento de políticas públicas de valorização do profissional da educação, das estratégias e metodologias de avaliação, atentas para as transformações e mudanças sociais, econômicas, culturais, climáticas, buscando contribuir na transformação da sociedade.

Dessa forma, percebemos a necessidade de refletir sobre novas políticas públicas que incidam diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem, ao qual a partir dos princípios da ética da responsabilidade seja possível prever o *bonum* ou *malum* para o futuro da sociedade e assim pensar mudanças de atitudes e posturas que viabilizem a sobrevivência humana.

Ao final dessa tese, ressaltamos a importância de se pensar a avaliação da aprendizagem a partir de uma ética responsável como caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária, democrática, sustentável, ambiental.

Consideramos essencial reconhecer os desafios que cercam a temática, enfatizando a necessidade de políticas públicas educacionais eficazes para uma avaliação da aprendizagem que considere a realidade e os avanços tecnológicos, a vida em sociedade e o futuro da geração.

O diálogo e reflexões tecidas ao longo dessa pesquisa não se encerram aqui, pois apresenta subsídios para novas pesquisas, imprescindíveis para a ampliação do debate e aprofundamento das ideias e propostas relativas à avaliação da aprendizagem. Concluímos apenas mais um ciclo, afirmando assim como Paulo Freire (1996): “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um Manual Prático**. 6. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- BICUDO, M. A. **Estudos sobre a fenomenologia, existencialismo e educação**. São Paulo: Morael, 1994.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: Confronte e Avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A contribuição da fenomenologia à educação**. In: BICUDO, M. A.V. e CAPPELLETTI, I. F. Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação. 1ª Edição. São Paulo: Olho d'Água, 1999, v.1, 1º capítulo, p. 11-55.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. . **A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 5, p. 15-26, 2012.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. ; PAULO, Rosa Monteiro . **Um exercício filosófico sobre a pesquisa em educação matemática no Brasil**. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 25, p. 251-298, 2011.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf Acesso em 10 mai 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.01, de 05 de janeiro de 2021. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT)**. Disponível em: n.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578, acesso em 18 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parecer 16/99, de 05 de outubro de 1999**. Documento, Brasília, n. 457, p. 3-73, out. 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 5 de outubro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico. 1999b.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** / Ester Buffa, Miguel Arroyo, Paolo Nosella. – 14.ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção questões da nossa época; v. 16).

CALDERÓN, A. I. **Apresentação: avaliação para a garantia do direito à aprendizagem**. In: CIASCA, M. I. F. L.; SILVA, L. M. da; ARAÚJO, K. H. (org.). Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017b.

CALDERÓN, A. I. **Usos e apropriações das avaliações em larga escala: tensões e desafios**. In: QUIOSSA, A. S.; BERTOLOTTI, D. P. de J.; NEUBERT, L. F.; CUNHA, P. C. (org.). Planos de ação para a rede estadual de ensino de Minas Gerais. Juiz de Fora, MG: CAEd-FADEPE/JF, 2017a.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. **O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CNE/CEB. Parecer nº 11/2012 de 09 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.

CNE/CEB. Resolução nº 6/2012 de 20 de Setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**.

CNE/CEB. **Resolução nº 1**, de 05 de dezembro de 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEMO. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, Carlos. **Psicologia Fenomenológica: uma das Maneiras de se Fazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**./ Gaudêncio Frigotto – 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Comunicação docente**. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 1985.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAMBOA, S. S. **Quantidade-qualidade**: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. **“O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”**. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos – Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI (2015 – 2019).

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUCRio, 2006.

JONAS, Hans. **O princípio vida**: fundamentos para uma biologia filosófica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**. Sobre a prática do princípio responsabilidade. Tradução do Grupo de Trabalho Hans Jonas da Anpof. São Paulo: Paulus, 2013. (Ethos).

JORDÃO, Teresa Cristina. **Formação de educadores**. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: Salto para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX, boletim 19. Nov-dez. 2009.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2003, 141 p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: série formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, ABM., org. **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2014, 124 p.

LIMA, Erisevelton Silva. **O Diretor e as Avaliações Praticadas na Escola**. Brasília-DF: Kiron, 2012.

LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliação por pares ou colegas e autoavaliação: procedimentos que encorajam e emancipam**. In: TEIXEIRA, Célia Regina e MIRANDA, Joseval dos Reis (orgs). *Avaliação das aprendizagens: experiências emancipatórias no ensino superior*. Max Limonad, Editora. SP, 2013.

LIMA, Erisevelton Silva. **Avaliação Institucional em uma escola pública de anos finais do Ensino Fundamental**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei et al. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. Ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** Fundamentos e Recursos Básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação.** São Paulo: Moraes, 1983.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização:** cidadania ou submissão? – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-Graduação e formação de Professores para o 3º Grau.** São Paulo: 1994 (mimeo).

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos:** possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: _____ (Org.) Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 14.ed. Ed. Vozes; Petrópolis, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 5ª edição. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):** construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para todos; 6).

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação:** Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Jelson. **Compreender Hans Jonas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEROZA, Juliano. **A ética da responsabilidade e a educação:** Uma reflexão a partir do pensamento de Hans Jonas. In: XI ANPED SUL. Curitiba, 2016.

PEREIRA, Oséias Amador. **A aprendizagem docente à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski: contextos, concepções e estratégias.** Fortaleza, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar/Philippe Perrenoud;** trad. Patricia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica.** In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 30, p. 21-35, dez. 2005.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHETTINI FILHO, Luiz. **Pedagogia da ternura.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Docente.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 13ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF & LESSARD. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro. 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: A Práxis Educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

TRINDADE, Fernanda Esmério. **Administração científica de Taylor e as “novas formas” de organização do trabalho** : possibilidades de coexistência ? um estudo de caso na indústria têxtil catarinense / Fernanda Esmério Trindade ; orientadora Valeska Nahas Guimarães. – Florianópolis, 2004.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/ Augusto Nivaldo Silva Trivinos. – São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: Concepção Dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

ZANCANARO, Lourenço. **Por uma ética do cuidado e da responsabilidade**. [Entrevista cedida à] IHU online. Ed. 371. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/17-artigo-2011/4038-lourenco-zancanaro/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA DINÂMICA DE SENTIDOS DA TEORIA E DA PRÁTICA e está sendo desenvolvida pela pesquisadora CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA, aluna do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da/o Profa. DRA. TÂNIA RODRIGUES PALHANO.

Seu objetivo principal é identificar argumentos que embasam o momento de avaliação da aprendizagem, a partir de uma ética responsável na dinâmica de sentidos da teoria e da prática no ensino médio do IFPB campus avançado Cabedelo Centro. Os objetivos específicos são: observar os discursos dos professores em relação aos conceitos, metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação; analisar como os docentes utilizam seus conhecimentos teóricos sobre a avaliação da aprendizagem com as práticas do cotidiano em sala de aula; e identificar implicações de uma ética responsável no processo avaliativo para a concretização de aprendizagens significativas. A finalidade deste trabalho é conceituar avaliação e ética numa proposta integrada, tecendo um diálogo com os teóricos e com os documentos que embasam a temática, a partir de uma abordagem interdisciplinar, ressaltando a visão de sociedade democrática, plural e tecnológica. Nesse mesmo direcionamento, analisaremos o desenvolvimento histórico educacional, fazendo um recorte sobre a prática de avaliação nas escolas de ensino médio, observando suas prioridades, alcance e objetivos, com a finalidade de conhecer a essência do nosso fenômeno a ser pesquisado. Como benefício, esta pesquisa contribuirá na compreensão de como a temática da avaliação a partir de um olhar ético responsável se concretizam, se coexistem e se complementam na busca pela formação integral do cidadão.

Solicitamos a sua colaboração para a aplicação de uma entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados seu nome será mantido em sigilo.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o/a senhor/a não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela doutoranda. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

O/A pesquisador/a responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do/a Pesquisador/a Responsável

Contato do/a pesquisador/a responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar, Cinthya
Raquel Pimentel da Mota

Telefone: (83) 998765107 / E-mail: cinthya-pm@hotmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal
da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ((83)
3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (Conversações)

Pergunta inicial: Como você compreende o processo de avaliação na sua prática e de que maneira ela influencia o desenvolvimento do discente?

Perguntas que surgiram durante a entrevista:

Você considera sua formação suficiente para atender suas necessidades e demandas enquanto docente?

Para você, qual o sentido e/ou significado de sua profissão?

Que competências você considera que o aluno deve apresentar ao fim de sua disciplina?

As ementas de suas disciplinas permitem alterações e modificações, caso necessário?

Como você compreende a sua metodologia de ensino? E a sua visão enquanto professor?

Qual a sua compreensão sobre o papel do docente no processo de formação integral do aluno?

Você considera o processo avaliativo importante?

Quais estratégias de avaliação você usa?

Qual sua experiência sobre o processo de avaliação da aprendizagem?

Analisando sua metodologia de avaliação, há algo que você gostaria de mudar?

O que você compreende por ética da responsabilidade? Já ouviu algo sobre o princípio da responsabilidade de Hans Jonas?

Para você, qual a diferença entre uma avaliação tradicional e uma avaliação baseadas nos princípios de uma ética responsável?

Você considera que as suas disciplinas contribuem para uma formação ética responsável? Como as questões de ética, sustentabilidade ambiental transversalizam a avaliação nas suas disciplinas?

Na sua opinião você considera que o malum experimentado antes do acontecido contribui para despertar de atitudes mais responsáveis?

Você considera possível articular conteúdos teóricos (para atender as demandas do ENEM, por exemplo) e aqueles relacionados a ética, ao desenvolvimento sustentável, a preservação da vida e do meio ambiente?

Na sua opinião o curso em que você leciona é desenvolvido considerando a formação integral do aluno?

Como você considera sua relação com os alunos? Você conhece/busca conhecer a realidade dos seus alunos?

O IFPB tem o programa de formação continuada? Como faz para atualizar seus conhecimentos e refletir sua prática?

Para você, quais as maiores dificuldades enquanto docente no IFPB?

Quais sugestões você daria para a melhoria do processo avaliativo no IFPB?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA DINÂMICA DE SENTIDOS DA TEORIA E DA

Pesquisador: CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47653021.5.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.833.837

Apresentação do Projeto:

tema bem apresentado e bem estruturado para sua execução

Objetivo da Pesquisa:

coerentes aos passos da proposta de pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

boa fundamentação teórico metodológica e procedimentos de pesquisa compatíveis aos instrumentos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.833.837

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1762242.pdf	28/05/2021 20:38:37		Aceito
Outros	Entrevista.pdf	28/05/2021 20:35:25	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/05/2021 20:33:22	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
Orçamento	Orcamento_anexo.pdf	28/05/2021 20:31:30	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
Cronograma	cronograma_anexo.pdf	28/05/2021 20:30:29	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_2805.pdf	28/05/2021 20:29:33	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
Outros	Anuencia_IFPB.pdf	28/05/2021 20:21:45	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
Outros	cinthya_certidao_ppge.pdf	28/05/2021 20:15:48	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CE_Cinthya.pdf	28/05/2021 20:12:17	CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 07 de Julho de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA



INSTITUTO FEDERAL
Paraíba

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
REITORIA

DECLARAÇÃO 6/2021 - DCACC/REITORIA/IFPB

Em 13 de abril de 2021.

ANEXO D – CARTA DE ANUÊNCIA (ASSINADA PELA INSTITUIÇÃO ONDE IRÁ DESENVOLVER A PESQUISA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro que acolho o projeto de pesquisa **AVALIAÇÃO E ÉTICA DA RESPONSABILIDADE NO ENSINO MÉDIO: A PERSPECTIVA DOCENTE NA DINÂMICA DE SENTIDOS DA TEORIA E DA PRÁTICA**, desenvolvido pela doutoranda **CINTHYA RAQUEL PIMENTEL DA MOTA**, sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. **TÂNIA RODRIGUES PALHANO**, cujo objetivo é identificar argumentos que embasam o momento de avaliação, a partir de uma ética responsável na dinâmica de sentidos da teoria e da prática no ensino médio integrado do IFPB campus avançado Cabedelo Centro.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

João Pessoa, em 13/ 04/ 2021.

ASSINATURA E CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL DA INSTITUIÇÃO

(assinado eletronicamente)

KEITIANA DE SOUZA SILVA

ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR

SÉRIES	1ª		2ª		3ª		TOTAL	
DISCIPLINAS	a/s	h.r	a	h.r	a/s	h.r	h.a.	h.r.
FORMAÇÃO GERAL								
Língua Portuguesa e	3	10	3	10	3	10	360	300
Matemática	4	13	3	10	3	10	400	333
Arte	2	67					80	67
Física	2	67	2	67	2	67	240	200
Química	2	67	2	67	2	67	240	200
Biologia	2	67	2	67	2	67	240	200
História	3	10	2	67			200	167
Geografia	3	10	2	67			200	167
Sociologia	2	67	1	33	1	33	160	133
Filosofia	1	33	2	67	1	33	160	133
Educação Física	2	67	2	67	2	67	240	200
Subtotal CH	26	86	2	70	16	53	2.5	2.1
PREPARAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO								
Informática Básica	2	67					80	67
Língua Estrangeira Moderna	2	67	2	67			160	133
Seminário de Iniciação à	1	33					40	33
Seminário de Iniciação à			1	33			40	33
Seminário de Orientação à					1	33	40	33
Empreendedorismo			1	33			40	33
Subtotal CH	5	16	4	13	1	33	400	332
FORMAÇÃO PROFISSIONAL								
Introdução ao Direito	2	67					80	67
Direito Civil I	2	67					80	67
Direito Constitucional	2	67					80	67
Direito Civil II			1	33			40	33
Direito do Trabalho I			2	67			80	67
Direito Tributário			2	67			80	67
Direito Administrativo			2	67			80	67
Direito Penal			2	67			80	67
Teoria Geral do Processo			2	67			80	67
Direito Previdenciário					2	67	80	67
Direito Civil III					2	67	80	67
Direito Financeiro					2	67	80	67
Direito do Trabalho II					2	67	80	67
Processo Civil e Trabalhista					2	67	80	67
Subtotal CH	6	20	1	36	10	33	1.0	904
PRÁTICA PROFISSIONAL								
Projeto Integrador	2	67	2	67	2	67	240	200
TCC ou Estágio							240	200
Subtotal CH	2	67	2	67	2	67	480	400
TOTAL	39		3		29		448	373
Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)* - Optativa							80	67

LEGENDA:

a/s - Número de aulas por semana

h.a - hora aula

h.r - hora relógio

Equivalência h.a. / h.r.

1 aula semanal □ 40 aulas anuais □ 33 horas

2 aulas semanais □ 80 aulas anuais □ 67 horas

3 aulas semanais □ 120 aulas anuais □ 100 horas

4 aulas semanais □ 160 aulas anuais □ 133 horas