

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DINÂMICAS:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS
COM PROFESSORES DE DIREITO**

**TERESINA
2014**

The bottom half of the cover features a decorative background. On the left and right sides, there are illustrations of pink orchids with yellow centers and green buds on dark brown stems. The background is a light teal color with white and green splatters, swirls, and circular patterns, creating a textured, artistic effect.

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DINÂMICAS:
SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS
COM PROFESSORES DE DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

TERESINA

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

B326p Batista, Suênya Marley Mourão

Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados
compartilhados com professores de direito. / Suênya Marley
Mourão Batista _ Teresina: 2013.

186 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do
Piauí, Teresina, 2013.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

1.Avaliação da Aprendizagem. 2.Professores de Direito I.
Título.

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DINÂMICAS: SENTIDOS E
SIGNIFICADOS COMPARTILHADOS
COM PROFESSORES DE DIREITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Aprovada em 21 /02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macêdo Mendes (Avaliadora Interna – PPGEd)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes (Suplente – PPGEd)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma das virtudes que considero mais belas em um ser humano. Reservo esse espaço para agradecer a todos àqueles que de alguma forma estiveram presentes na produção desse trabalho. Sem eles, o percurso seria mais difícil ou talvez o trabalho não chegaria à sua conclusão. Então, agradeço:

À Deus, que me concedeu a chance de chegar até aqui, dando-me forças e inspiração e abençoando-me com tantas graças diariamente. A Ti Senhor toda honra, glória e louvor! Essa vitória é Tua!

À Suelena e Valmir, meus pais, indispensáveis em minha vida, pelo apoio, pelas orações, pela presença constante. Obrigada por acreditarem em mim quando eu mesma desacreditei, se cheguei até aqui foi porque me apoiaram e me amaram incondicionalmente. A vocês todo meu amor!

Aos meus irmãos, André, Valmir Júnior e Joyce, por me motivarem com sua alegria nos momentos em que pensei em desistir.

Ao Pedro Neto, pelo seu apoio e pelo seu amor que me fez superar tantas barreiras. Obrigada meu amor, com você ao meu lado sei que posso ir bem mais longe.

À minha tia, Maria Eliete Batista Moura, por me incentivar a fazer o Mestrado, pelo apoio constante, pelas oportunidades que me possibilita, por sempre acreditar em mim. Muito obrigada tia, espero um dia poder ser uma professora e pesquisadora como você é!

Aos meus amigos, pela presença constante e pelo incentivo, por compartilharem comigo momentos tão importantes de angústia e alegria durante essa caminhada.

À minha orientadora, professora doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, por acreditar em mim, por ter me dado a possibilidade de “ser mais” ao expandir meus conhecimentos por meio da colaboração. Obrigada por ter me regado e plantado a cada explicação, incentivo e motivação. Você foi essencial para o meu florescimento, foi a minha jardineira! A você, todo o meu respeito, admiração e carinho.

À professora doutora Bárbara Maria de Macêdo Mendes, por ter colaborado com esse trabalho na qualificação e por ter aceitado o convite de participar da defesa. Agradeço a Deus por tê-la colocado em minha vida em meio a esse caminho tão difícil que é a produção de uma dissertação, pois o seu sorriso, seu incentivo e seu carinho tantas vezes me iluminaram em momentos de aflição. Que o Senhor aabençoe para que continue sendo instrumento da luz d’Ele no ambiente acadêmico.

À professora Neide Cavalcante Guedes por suas contribuições essenciais no exame de qualificação e por ser, não “só” suplente na defesa dessa dissertação, mas, colaboradora por compartilhar de seus conhecimentos na melhoria desse trabalho que também carrega um pouco de você pelas suas valiosas colocações. Obrigada por sua disponibilidade, por sua acolhida sempre tão calorosa, pelos abraços que tanto me fortaleceram. Felizes os que possuem a graça de ter sua colaboração em suas pesquisas!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por todos os ensinamentos e contribuições à minha formação em especial ao professor Doutor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, por seu incentivo e disponibilidade constante em contribuir na melhoria deste trabalho.

Ao professor Iran Abreu Mendes por sua disponibilidade, dedicação, e pelas valorosas contribuições ao enriquecimento deste trabalho.

Ivana, Bárbara, Neide, José Augusto e todos os outros professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, agradeço por fazerem brotar em mim jardins de conhecimento e por me formarem para a docência. Como diz Alves (1999, p. 62) “O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.”

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Suely Bona por sempre me acolher com carinho, por fazer-me rir mesmo diante dos problemas surgidos no cotidiano do curso. Você também foi essencial para a produção desse trabalho, desejo que continue sendo esse instrumento de alegria e leveza para todos os alunos.

A todos os amigos da 20ª Turma, por compartilharem de momentos tão significantes na minha vida, em especial às grandes amigas que fiz e que levo para toda a vida: Fabrícia, por suas orações e seu companheirismo essencial no momento mais difícil da minha vida, Joselina Ferreira, pela amiga-mãe que se tornou pra mim ajudando-me a levantar em todas as vezes que fraquejei, Eliana Freire, por compartilhar comigo das inquietações no ensino jurídico sendo fundamental para a realização dessa pesquisa, Kathariny Maria, pelo acolhimento tão carinhoso e Joimara Santos, pelo apoio presente em palavras de sabedoria que contribuíram tanto nessa pesquisa e na vida. Muito obrigada de coração, amo vocês!

Aos amigos do Núcleo de Pesquisa FORMAR, por colaborarem na expansão dos meus conhecimentos possibilitando a realização desse trabalho em especial a Fabrícia, Ozita, Elieide e Hilda que compartilharam comigo do suplício da criação nessa pesquisa.

Às professoras colaboradoras da pesquisa, por terem florescido junto comigo. A confiança mútua entre nós gerou esse trabalho. Sem vocês essa dissertação não seria realidade!

À CAPES, pelo essencial apoio financeiro.

E a todos os outros que, embora não citados, contribuíram para a realização dessa pesquisa por meio de ensinamentos, conselhos, orações e incentivo. Muito obrigada, que Deus recompense a todos pelo bem que me fizeram!

Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores.

Cora Coralina

RESUMO

O ensino jurídico no Brasil, desde sua implantação, em 1827, caracteriza-se pela predominância das abordagens tradicional e tecnicista, contribuindo para a formação de bacharéis como meros técnicos reprodutores de leis. As práticas avaliativas realizadas neste âmbito contribuem para a persistência deste panorama, uma vez que são predominantemente tradicionais, ou seja, servem como instrumento de medição da capacidade dos alunos de reproduzir o conteúdo transmitido pelos professores. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo investigar as práticas avaliativas de professores que atuam no curso de Bacharelado em Direito de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Teresina-PI, colaborando para a produção de sentidos e de significados sobre práticas avaliativas dinâmicas. Especificamente, objetiva caracterizar as práticas avaliativas destes professores e colaborar no sentido de propiciar a expansão das práticas e dos sentidos e significados a elas atribuídos. Para alcançar os objetivos, adota-se como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético, fundamentado em Marx (1983, 2002); a abordagem Sócio-histórica, pautada em Vigotski (2007), e a Pesquisa Colaborativa, embasada em Magalhães (2007, 2002), Liberali (2008), Desgagné (1998), Ibiapina (2007, 2008), Ferreira (2007), entre outros. Utiliza-se como procedimentos metodológicos: encontro colaborativo, entrevista reflexiva e sessões reflexivas. A análise é baseada nos estudos de Ramalho e Resende (2011), tendo como foco a Análise de Discurso Crítica (ADC), utiliza o discurso como dispositivo teórico. O estudo revelou a possibilidade de realização de práticas avaliativas dinâmicas pelos professores de Direito, por meio da reflexão crítica realizada em contexto colaborativo. Sentidos foram negociados e significados compartilhados acerca do tema em questão, possibilitando a expansão de conhecimentos para o aprimoramento ou para a realização de práticas avaliativas dinâmicas e, assim, possibilitou-se a transformação do contexto em que atuam as partícipes.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Professores de Direito.

ABSTRACT

The legal education in Brazil, since its implementation, in 1827, is characterized by the predominance of traditional technicist approaches , contributing to the training of graduates as mere technicians breeding laws. Assessment practices conducted in this field contribute to the persistence of this picture, since they are predominantly traditional , or serve as an instrument for measuring students' ability to reproduce the content transmitted by teachers. Thus, this study aims to investigate the assessment practices of teachers who work in the course of Bachelor of Laws of a Higher Education Institution (HEI) Private Teresina-PI , contributing to the production of senses and meanings about assessment practices dynamics. Specifically , it aims to characterize these assessment practices and teachers collaborate to foster the expansion of practices and senses and meanings attributed to them. To achieve the objectives, the adopted theoretical and methodological basis of the History Dialectical Materialism, grounded in Marx (1983, 2002), Socio-historical approach , based on Vigotski (2007), and Collaborative Research, based on Magalhães (2007,2002), Liberali (2008), Desgagné (1998) Ibiapina (2007,2008), Ferreira (2007), among others. It is used as instruments: collaborative meeting, reflective and reflexive interview sessions. The analysis is based on studies of Ramalho and Resende (2011), focusing on the Critical Discourse Analysis (CDA), uses the speech as a theoretical device. The study revealed the possibility of realization of dynamic assessment practices by law professors, through critical reflection carried out in a collaborative context. Senses were negotiated and shared meanings about the subject in question, enabling the expansion of knowledge for the improvement or to perform dynamic evaluation practices and thus enabled the transformation of the context in which the participants work .

Keywords: Assessment of Learning. Law professors.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese do referencial teórico-metodológico da pesquisa	33
Figura 2 – Perfil das partícipes da pesquisa	37
Quadro 1 – Procedimentos utilizados na pesquisa e objetivos propostos	35
Quadro 2 – Atribuições dos envolvidos na pesquisa	39
Quadro 3 – Questões para a realização da Entrevista Reflexiva	41
Quadro 4 – Síntese da análise do discurso das partícipes	51
Quadro 5 – Análise e interpretação da Colaboração	54
Quadro 6 – Análise e interpretação das Práticas Avaliativas	56
Quadro 7 – Discussão acerca de participação, ajuda, cooperação e colaboração	62
Quadro 8 – Identificando a colaboração	65
Quadro 9 – Colaboração na relação professor-aluno	68
Quadro 10 – Expansão dos sentidos de colaboração	71
Quadro 11 – Práticas avaliativas tradicionais no discurso das partícipes	84
Quadro 12 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas realizadas pelas partícipes	88
Quadro 13 – Características das Práticas Avaliativas Tradicionais e Dinâmicas	95
Quadro 14 – Questionamentos e hipóteses de concepções dos professores para a não utilização de práticas avaliativas dinâmicas	97
Quadro 15 – Concepção de diálogo das partícipes	98
Quadro 16 – Concepção das partícipes sobre o acompanhamento dos alunos na prática avaliativa dinâmica	100
Quadro 17 – Concepção das partícipes sobre a formação do aluno no ensino jurídico	102
Quadro 18 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	109
Quadro 19 – Trecho do discurso de Rosa	111
Quadro 20 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	111
Quadro 21 – Trecho do discurso de Margarida	112
Quadro 22 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	113
Quadro 23 – Trecho do discurso de Girassol	113
Quadro 24 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	114
Quadro 25 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	115
Quadro 26 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	117

Quadro 27 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas	121
Quadro 28 – Identificando a dialeticidade das práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes	124
Quadro 29 – Identificando a dialeticidade das práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes	126
Quadro 30 – Identificando a dialeticidade das práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes	127
Quadro 31 – Discussão acerca das tendências pedagógicas	131
Quadro 32 – Discussão acerca das tendências pedagógicas	134
Quadro 33– Discussão acerca das tendências pedagógicas	137
Quadro 34 – Expansão da compreensão das partícipes acerca de suas práticas avaliativas fundamentada pelas tendências pedagógicas	139
Quadro 35– Sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica	141
Quadro 36 – Expansão dos sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica	143
Quadro 37 – Utilização/expansão da utilização das práticas avaliativas dinâmicas pelas partícipes	145
Quadro 38 – Contribuições da pesquisa para a formação docente das partícipes	148
Quadro 39 – 1ª sessão reflexiva	173
Quadro 40 – 2ª sessão reflexiva	174
Quadro 41 – 3ª sessão reflexiva	175
Quadro 42 – 4ª sessão reflexiva	176
Quadro 43 – Principais Tendências Pedagógicas utilizadas na terceira sessão reflexiva	179

SUMÁRIO

1	O INÍCIO: sementes a serem plantadas	13
2	O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E A PESQUISA COLABORATIVA: campo fértil para o plantio..	22
2.1	Sobre o Materialismo Histórico Dialético	23
2.2	A Abordagem Sócio-histórica	25
2.3	Sentido e Significado	28
2.4	Pesquisa Colaborativa : do <i>vir-a-ser</i> ao <i>ser mais</i>	30
2.4.1	Procedimentos metodológicos	34
a)	A entrevista diagnóstica	36
b)	O encontro colaborativo	38
c)	A entrevista reflexiva	40
d)	As sessões reflexivas	42
	Primeira Sessão Reflexiva	44
	Segunda Sessão Reflexiva	45
	Terceira Sessão Reflexiva	46
	Quarta Sessão Reflexiva	47
2.5	Plano de Análise de Dados	48
2.6	Colaborações que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa	57
3	O PLANTIO: fundamentos e desenvolvimento das práticas avaliativas das partícipes	59
3.1	Colaboração: emoções à flor da pele	60
3.2	Compreendendo a prática: ação transformadora da realidade humana	72
3.3	A historicidade das práticas avaliativas: o contraponto do real	75
a)	Práticas Avaliativas Tradicionais: o poder como controle	81
b)	Práticas Avaliativas Dinâmicas: gênese, possibilidades e desafios	93
	Diálogo	97
	Acompanhamento	99
	Formação do aluno	101
c)	Práticas Avaliativas Dialéticas: o movimento do processo avaliativo	123

4	O BROTAR: as flores do desenvolvimento	129
4.1	Compreendendo as tendências que embasam as práticas avaliativas	130
4.2	Expansão dos sentidos de prática avaliativa dinâmica	141
5	OUTRAS SEMENTES: novas flores	151
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICES	165
	ANEXOS	183

1 O INÍCIO: sementes a serem plantadas



Antes que qualquer árvore seja plantada ou um lago construído é preciso que eles tenham nascido dentro da alma. Quem não planta jardim por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles.
(Rubem Alves)

1 O INÍCIO: sementes a serem plantadas

A capa desta introdução traz um desenho feito por mim. Retratei¹ nele minhas mãos e as muitas sementes que foram plantadas durante esta pesquisa para o florescimento docente das colaboradoras e para o meu florescimento como docente e pesquisadora. Utilizei a metáfora do florir por conceber este processo como semelhante ao caminho percorrido na formação docente. Passamos por fases e nos desenvolvemos em um processo de descoberta constante. Assim, considerei-me participante deste processo juntamente com as colaboradoras da pesquisa, concebendo cada parte desse trabalho como uma fase no desenvolvimento do meu desabrochar como pesquisadora e no nosso florescimento como docentes para a realização de práticas avaliativas dinâmicas.

O desejo de cuidar e possibilitar condições para o florescer, nasceu primeiro dentro de mim. Como diz Alves (1999), na epígrafe desta seção, era preciso que as bases para a realização deste processo brotassem em mim e assim o foi, desde minha tenra infância como conto-vos a seguir.

Partindo da Abordagem Sócio-histórica que embasa toda essa investigação, optei por iniciar esse trabalho seguindo algumas proposições de Vigotski² (2007) para a análise de um fenômeno, no caso, o meu próprio desabrochar como pesquisadora e docente. Para Vigotski (2007), ao estudar um fenômeno devemos explicar a história de como ocorreu o processo de desenvolvimento do evento particular. Para isso, requer-se uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história deste processo, a tarefa básica da pesquisa se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo.

Nesse sentido, realizo aqui breve análise genotípica do meu florescimento, de maneira que, o fenômeno seja explicado com base na sua origem e não na sua aparência externa. Dessa forma, acredito que, para os leitores compreenderem o porquê da escolha da temática, da abordagem, do método e de todos os demais aspectos que envolvem essa investigação, faz-se necessário apresentar-me sob o ponto de vista do desenvolvimento, buscando expor a gênese e as bases dinâmico-causais que fizeram brotar esta pesquisa.

Desde criança guardei em mim uma semente, a semente da docência. Sempre quis ser professora. Lembro-me das brincadeiras de escolinha que duravam o ano inteiro, como o ano letivo. Fazia de bonecas e ursos os alunos e a eles ministrava todo o conteúdo do meu livro de

¹ Nesta primeira parte, usamos a primeira pessoa do singular, por nos referirmos a fatos e vivências pessoais.

² O nome Vigotski é encontrado na bibliografia existente grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vygotsky. Optamos por empregar a grafia VIGOTSKI com a finalidade de padronização, mas preservamos nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma das obras citadas.

Português. Não havia brincadeira que me trouxesse mais satisfação e quando me faziam a famosa pergunta do que eu queria ser quando crescesse, não titubeava na resposta: “professora”. Os anos se passaram e na escola da vida real me dedicava muito a fim de, no tempo oportuno, conseguir ser aprovada no vestibular para Pedagogia e vivenciar o que até então era idealização.

Enfim, chegou o tempo de prestar vestibular e tamanha foi minha decepção ao receber de meu pai a notícia de que não poderia cursar Pedagogia. Ele acreditava ser o caminho para uma profissão que não me daria boa condição financeira, que seus esforços durante toda a vida para que eu estudasse em um bom colégio deveriam ser recompensados e, para isso, impôs que eu fizesse o curso de Direito. Com muita tristeza, acatei a decisão de meu pai e fui aprovada no vestibular para o curso de Direito. Os primeiros semestres foram de muito sofrimento, pois rejeitava o curso e não me esforçava por acolher a realidade que se me impunha. No entanto, com o passar do tempo fui aprendendo a gostar das leis, da doutrina, das jurisprudências e a afeiçoar-me ao mundo jurídico.

A semente da docência não havia morrido em mim, estava ali, em potencial, esperando para nascer. A presença desta semente manifestava-se a cada aula, quando tantas vezes tirava a atenção do conteúdo ministrado pelos professores e ficava a observar fixamente a forma como abordavam o conteúdo, os recursos que utilizavam, como interagiam com os alunos, enfim, observava vários aspectos relacionados ao exercício da docência e, mesmo sem ter recebido nenhuma formação para esta até então, percebia que aqueles juristas careciam de formação para atuarem como professores. Compreendi que a docência no ensino jurídico era uma terra seca, mas que poderia fazer-se fértil e possibilitar o brotar de muitas flores se houvesse a formação necessária para o seu exercício. Decidi então trilhar um caminho para tornar-me professora no ensino jurídico, fazendo brotar a semente que há muito estava latente em mim. Concluí o curso, fui aprovada no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), mas advogar não era o que me satisfazia.

Novamente, por decisão do meu pai, ingressei na Escola Superior de Magistratura do Piauí (ESMEPI) para cursar duas especializações: Direito Público e Direito Privado. Ingressei concebendo que iria apenas especializar-me nestas duas disciplinas, no entanto, foram nestas especializações que a semente da docência foi enfim plantada ao deparar-me com minha primeira formação docente: a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. As primeiras leituras levaram-me a buscar com mais afinco o brotar da semente. Foi também na especialização que tive a alegria de conhecer aquele que tanto me inspirou: Paulo Freire, que assim como eu, também era jurista e dedicou-se à Educação. Os escritos de Freire

encantaram-me pela forma amorosa de referir-se ao ser humano, pela sensibilidade, pela busca da transformação das injustiças e da realidade opressora, tão presente nos cursos de Direito. Meu encantamento com a docência era cada vez mais perceptível, ao conversar com familiares e amigos sobre a especialização que estava cursando atinha-me ao que estava descobrindo acerca da docência no ensino superior. Foi nesse período que meu pai, até então contrário à minha vontade de ser professora, percebeu como este desejo me movia e satisfazia e passou a ser o meu maior incentivador em exercer a profissão.

Incentivada por Freire, e agora também por meu pai, decidi então fazer o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí, no entanto, ser aprovada na seleção era quase impossível. A Educação para mim sempre foi um universo apaixonante, porém havia pouco tempo do meu primeiro contato com as leituras desta área, a bibliografia exigida para a prova escrita na seleção do Mestrado era muito extensa e o tempo ínfimo para estudar e compreender tantos conteúdos. Além disso, havia a concorrência com professores de formação pedagógica e com experiência na área, quase sufoquei a minha semente, pois pensei bastante em desistir da seleção. No entanto, com o apoio de minha família, prossegui e consegui. Fui aprovada em primeiro lugar, algo quase inacreditável para mim e para muitos outros que haviam concorrido e sabiam que eu era uma mera bacharela em Direito.

Mal sabia eu que, as barreiras apenas começavam a surgir. Fui aprovada com um projeto intitulado “Avaliação dos estudantes de Direito na perspectiva da OAB e do ENADE”, visando realizar um estudo comparativo entre os processos avaliativos a que os alunos de Direito são submetidos. As avaliações no ensino jurídico sempre me inquietaram pelo caráter de aferição da capacidade dos alunos em reproduzir os conteúdos repassados em aula. Esta situação contribui para a formação de cidadãos acríticos, não comprometidos com a transformação da sociedade em que estão inseridos.

No entanto, qual não foi minha surpresa ao saber que a minha orientadora aposentou-se, sem que eu chegasse a conhecê-la. Angustiei-me muito, mas sabia que de alguma forma essa pendência seria resolvida, como de fato foi pela Professora Dra. Ivana Ibiapina, que veio a tornar-se minha orientadora. A partir de algumas leituras sugeridas por ela, consegui reformular meu projeto chegando a uma nova problemática, também envolvendo a avaliação, agora com foco nas práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores de Direito observando seu caráter dinâmico e, no caso de ausência dessa dinamicidade, visei possibilitar a utilização destas práticas por meio da formação dos professores e da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados acerca da temática proposta.

Minha orientadora, a Professora Dra. Ivana Ibiapina, acolheu-me, mostrou-me o caminho da Pesquisa Colaborativa, regou a minha semente, deu-me condições para florescer desenvolvendo-me como pesquisadora e como professora. Durante o mestrado, por ser bolsista, tive a experiência mais marcante e esperada da minha vida profissional: o encontro com a docência. Lecionei por três períodos a disciplina de Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação e quando adentrei à sala de aula pela primeira vez, a minha semente então brotou: encontrei ali o meu lugar, o que de fato me satisfaz, a carreira que quero seguir e me desenvolver cada vez mais, pois a flor que começou a desabrochar em mim precisa ser regada e cuidada continuamente. Foi exatamente o florescimento iniciado em mim, que gerou a inquietação com os professores do ensino jurídico, o conhecimento e a formação que estavam me regando precisavam ser expandidos a outras tantas sementes que precisavam florescer nos professores do ensino jurídico.

Nesse processo do meu florescer como pesquisadora e docente, foi essencial o apoio do Núcleo de Pesquisa FORMAR da UFPI, que oportunizou inúmeros encontros, possibilitando-me momentos de conhecimento e expansão da minha forma de pensar e agir. No primeiro momento, recém-chegada ao grupo, até pensei que estava no lugar errado. As questões discutidas eram totalmente novas, complexas e sem sentido para mim. Aos poucos, fui apropriando-me das leituras, das discussões em grupo e então fui compreendendo a base teórica trabalhada. Durante a produção desta dissertação, as contribuições advindas dos colegas do Núcleo de Pesquisa FORMAR foram essenciais, regaram-me, mostraram-me possibilidades que sozinha não conseguiria enxergar, impulsionando-me à constante busca pelo que ainda não sei.

O Núcleo de Pesquisa FORMAR trabalha em colaboração com graduandos, mestrandos, doutorandos e professores das redes pública e privada de educação, possibilitando diferentes visões de mundo que se completam, formando uma totalidade que colabora para que possamos atingir as diferentes realidades e necessidades educacionais em nossos trabalhos. O trabalho do FORMAR visa o atendimento das necessidades de formação e pesquisa, contribuindo para transformar os contextos de ação docente, proposta que vai ao encontro do que eu desejava: pesquisar atendendo às necessidades do contexto do ensino jurídico e formar professores para que, assim como eu, pudessem desenvolver-se em um processo de florescimento docente.

Ingressei na 20ª turma de Mestrado em Educação da UFPI, foi nesta que conheci uma professora do curso de Direito que compartilhava das mesmas inquietações que eu. Conversamos muito sobre as questões que dizem respeito ao ensino jurídico e então a

convidei a participar comigo do processo de florescer docente, por meio da Pesquisa Colaborativa desenvolvida nesta dissertação. Ela logo aceitou o convite e apresentou-me duas outras professoras, que também desejavam compartilhar deste processo. Reunimo-nos em alguns momentos e, a cada sessão reflexiva, floresciaamos juntas pelo apoio e confiança mútua, pela negociação de sentidos e o compartilhamento de significados acerca das práticas avaliativas desenvolvidas por nós, compartilhávamos do objetivo de transformar nossas práticas opressoras que contribuíaam com a manutenção da realidade tradicional do ensino jurídico no Brasil.

No ensino superior, especificamente nos cursos de Direito, observamos³ carência de práticas avaliativas dinâmicas, uma vez que, os professores que atuam nos cursos jurídicos são, em grande parte, bacharéis em Direito que exercem alguma atividade jurídica não possuindo, portanto, conhecimentos pedagógicos necessários à aplicação desse tipo de avaliação, gerando um círculo vicioso em que ensinam e avaliam seus alunos como foram ensinados e avaliados.

Um estudo dessa natureza, voltado para a atuação dos bacharéis em Direito como docentes, justifica-se pelo fato de serem incipientes as contribuições provenientes de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem no nível superior, mais especificamente no curso de Bacharelado em Direito. A necessidade de investigar a temática da avaliação realizada pelos professores de Direito confirmou-se a partir de uma entrevista diagnóstica que realizamos com alguns professores do curso. A entrevista revelou que, ao se defrontarem com a complexidade da prática docente, os bacharéis em Direito sentem necessidade de desenvolver habilidades que ajudem na formação do aluno como um profissional crítico e não um mero resolutivo de problemas preconcebidos.

Nesse sentido, esta pesquisa trouxe possibilidades de ampliação de aprendizados e de experiências, por meio da negociação de sentidos e dos significados compartilhados colaborativamente entre os docentes de Direito, pois a sua prática cotidiana não é algo imutável e o professor bacharel em Direito ao participar de espaços que propiciem sua reflexão e formação acerca da sua prática avaliativa pode tornar-se agente gerador de transformações, contribuindo para a aplicação de práticas avaliativas dinâmicas. Ainda que seja possível identificar uma presença forte de avaliações como aferição de conhecimentos e classificação, característica das práticas avaliativas tradicionais, o professor de Direito pode refletir sobre sua ação e gerar mudanças alcançando uma prática avaliativa dinâmica.

³ A partir deste ponto, utilizamos a primeira pessoa do plural porque nos referimos a nós, como pesquisadora, formadora e colaboradora.

Em contraste às práticas avaliativas tradicionais, Campione (2002) sugere uma proposta de avaliação dinâmica, que consiste na ênfase em avaliar os processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança. No que se refere aos testes, na perspectiva da avaliação dinâmica, devem ser considerados pelo professor os possíveis caminhos utilizados pelos alunos para chegarem à resolução das questões, os quais podem fornecer informações úteis para o diagnóstico sobre sua situação em relação à aquisição do conhecimento testado. Assim, a avaliação dinâmica não se reduz à prova, mas acontece pelo acompanhamento das atividades realizadas pelo aluno e do seu desenvolvimento durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, partimos das seguintes questões: *Que tipo de práticas avaliativas são utilizadas pelos professores do curso de Direito? Quais os sentidos e significados que os professores do curso de Direito atribuem às práticas avaliativas dinâmicas? De que forma as práticas avaliativas utilizadas pelos professores do curso de Direito podem tornar-se dinâmicas?* A partir destas questões, formulamos nosso objeto de pesquisa nos seguintes termos: *Práticas Avaliativas Dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito.*

Como objetivo geral, visamos investigar as práticas avaliativas de professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito colaborando para a produção de sentidos e significados sobre práticas avaliativas dinâmicas e, especificamente, objetivamos caracterizar as práticas avaliativas dos professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito e colaborar no sentido de propiciar a expansão de práticas avaliativas dinâmicas e dos sentidos e significados a elas atribuídos.

A investigação realizada tem cunho social relevante, uma vez que, favorece o repensar das práticas avaliativas utilizadas pelos professores de Direito, investigando a presença do aspecto dinâmico destas avaliações e propiciando maneiras de torná-lo mais presente por meio de reflexões compartilhadas colaborativamente entre os docentes, resultando numa perspectiva de melhoria da qualidade do ensino. Com a finalidade de facilitar a organização e compreensão da pesquisa, dividimos este trabalho em cinco capítulos. Cada capítulo possui uma capa confeccionada por cada uma das partícipes desta pesquisa, revelando a contribuição de todas na produção desta dissertação. As capas trazem desenhos que representam o itinerário da semente até o florescimento, evidenciando o desenvolvimento e o florir de cada partícipe no decorrer desta pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos a introdução intitulada **“O INÍCIO: sementes a serem plantadas”**, em que situamos os leitores acerca do contexto e das situações que

motivaram a realização desta investigação. Expomos aspectos acerca da escolha da temática, as contribuições do Núcleo de Pesquisa FORMAR, bem como os objetivos que nortearam esta pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado **“O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E A PESQUISA COLABORATIVA: campo fértil para o plantio”**, discutimos o referencial teórico-metodológico, caracterizando o método utilizado, Materialismo Histórico Dialético (MHD), a Abordagem Sócio-histórica (ASH) e esclarecemos sobre as noções de sentido e significado utilizadas neste trabalho. Continuamos o capítulo discorrendo sobre a Pesquisa Colaborativa, bem como os princípios que a nortearam e os procedimentos metodológicos utilizados, apresentamos o plano de análise de dados da dissertação e, por fim, descrevemos sobre contribuições que auxiliaram o desenvolvimento desta pesquisa.

No terceiro capítulo, **“O PLANTIO: fundamentos e desenvolvimento das práticas avaliativas das partícipes”**, explanamos discussões em torno das duas unidades temáticas da pesquisa: Práticas Avaliativas e Colaboração. Para isto, iniciamos esta seção expondo nossa compreensão de colaboração a partir dos estudos de Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), Sawyer (2003) e John-Steiner (2000). Em seguida, apresentamos considerações acerca do significado de prática adotado nesta pesquisa, embasados pelos estudos de Vazquez (2007); enfatizamos a historicidade das práticas avaliativas a partir de Luckesi (2006), Demo (2002), Saul (1999), Villas Boas (2005), dentre outros, e esclarecemos a origem e o fundamento das Práticas Avaliativas Tradicionais, Práticas Avaliativas Dinâmicas e Práticas Avaliativas Dialéticas apresentando trechos dos discursos das partícipes que evidenciam estas modalidades avaliativas.

No quarto capítulo, **“O BROTAR: as flores do desenvolvimento”** apresentamos as expansões que caracterizam o desenvolvimento das partícipes. Iniciamos expondo os sentidos e significados atribuídos à Prática Avaliativa Dinâmica pelas partícipes no início da pesquisa e observamos o processo de reflexão crítica que possibilitou a expansão desses sentidos e significados. Em seguida, apresentamos evidências da utilização e expansão da utilização de Práticas Avaliativas Dinâmicas pelas partícipes a partir do que foi enunciado por elas. Finalizamos o quarto capítulo mostrando as contribuições da pesquisa realizada para a formação docente das partícipes, reveladas em momento de avaliação do processo investigativo.

O quinto capítulo, **“OUTRAS SEMENTES: novas flores”**, expõe as considerações finais, nas quais tecemos reflexões e constatações sobre o que foi produzido por meio desta

pesquisa-formação. Nessa parte o foco é mostrar como o trabalho colaborativo gerou possibilidades de transformação das formas de pensar e agir das professoras partícipes, favorecendo a expansão de práticas avaliativas dinâmicas.

É nossa esperança que este trabalho contribua para o desenvolvimento de discussões que tenham como foco as práticas avaliativas no Ensino Superior, mais especificamente nos cursos de Direito, propiciando a expansão dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí e no Núcleo de Pesquisa FORMAR. A seguir, apresentamos o referencial teórico-metodológico que norteou a pesquisa.

**2 O MATERIALISMO HISTÓRICO
DIALÉTICO, A ABORDAGEM
SÓCIO-HISTÓRICA E A
PESQUISA COLABORATIVA:
*campo fértil para o plantio***



Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de distintos modos; do que se trata é de transformá-lo.
(Karl Marx)

2 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO, A ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E A PESQUISA COLABORATIVA: campo fértil para o plantio

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa, pressupostos que nos auxiliaram a buscar não apenas a interpretação, mas a transformação, de maneira que, as partícipes pudessem compreender-se como seres históricos e sociais capazes de transformar as práticas que realizam. Discutimos acerca do método utilizado na investigação, o Materialismo Histórico Dialético (MHD) com base em Marx (1983, 2002) e Afanasiev (1985). Discorremos sobre a Abordagem Sócio-histórica (ASH), com base em Vigotski (2007, 2008); sobre a Pesquisa Colaborativa conforme Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), Liberali (2008) e Desgagné (1998), bem como sobre os instrumentos (entrevista diagnóstica, encontro colaborativo, entrevista reflexiva e sessão reflexiva) utilizados na pesquisa e o Plano de Análise dos Dados. A seguir, abordaremos sobre o Materialismo Histórico Dialético.

2.1 Sobre o Materialismo Histórico Dialético (MHD)

No desenvolvimento de uma investigação científica é imprescindível encontrar as vias corretas que levem a alcançar os objetivos definidos bem como o método que possibilitará a solução de tal investigação. Assim, de acordo com Afanássiev (1985, p. 12): “As vias de consecução do objetivo e o conjunto de determinados princípios e meios de pesquisa teórica e acção prática constituem o método”.

Dessa forma, o presente trabalho foi desenvolvido utilizando como base o método na concepção do Materialismo Histórico Dialético, edificado por Marx (2002). O método, apoiando-se no contexto sócio-histórico do fenômeno investigado, concebe o mundo como um processo infinito de movimento com o atrofamento do obsoleto e surgimento do novo. Assim, nesta pesquisa, abordamos não somente as professoras de Direito e suas práticas avaliativas em si, mas, analisamos sua história, compreendendo seu processo de mudança, tendo em vista que os fenômenos não devem ser analisados de maneira estática, pois estão em constante movimento (VIGOTSKI, 2007).

Os princípios que orientam o MHD são: o materialismo, a historicidade e o movimento. O materialismo nos possibilita analisar o mundo tal qual ele é na realidade, ou seja, partimos da realidade material, nesse estudo, as práticas avaliativas das professoras de Direito; pela historicidade, visamos conceber a forma como as partícipes vêm se organizando

ao longo de sua história e o movimento, caracteriza-se pelo processo dialético que compreende o mundo material, as práticas avaliativas das colaboradoras em permanente desenvolvimento e renovação. Nesse sentido, tornamo-nos pesquisadores históricos e sociais nos propondo a conhecer o caráter histórico das práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras de Direito partícipes desse estudo, objetivando a transformação do real por meio da análise crítica.

O requisito básico do MHD, de acordo com a teoria vigotskiana, seria estudar algo a partir da mudança que a ele é inerente, observando o contexto histórico em que se insere. O que se observa na afirmação de Vigotski (2007, p. 68):

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as fases e mudanças, do nascimento à morte, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Dessa forma, considerando que o método reflete nossa perspectiva com relação às questões que investigamos, optamos por utilizar o MHD, por compreendermos que a realidade evolui e as práticas avaliativas dos professores de Direito não são estáticas, por isso devem ser estudadas levando-se em conta o seu processo de desenvolvimento, bem como a análise de sua historicidade, uma vez que, o conhecimento da história do objeto permite revelar sua essência.

Segundo Afanasiev (1985), as leis básicas da dialética materialista constituem-se em: Lei da Unidade e Luta dos Contrários, Lei da Passagem das Mudanças Quantitativas em Qualitativas e Lei da Negação da Negação. Entendemos que essas leis são fundamentais para a compreensão do movimento existente na realidade histórica das práticas avaliativas realizadas pelas professoras de Direito por meio das interações sociais, promovendo transformações.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir dos princípios da teoria sócio-histórica de Vigotski, tendo o MHD como “[...] método que parte do estudo dos fenômenos na sua forma mais madura, pelo estágio de desenvolvimento em que os aspectos essenciais estão suficientemente desenvolvidos, refletindo o processo de afirmação e desenvolvimento ao longo da sua história.” (IBIAPINA, 2007, p. 26).

O MHD visa estudar o processo social em sua totalidade e não mais de forma fragmentada. Nesse sentido, buscamos investigar as práticas avaliativas das professoras de Direito de forma relacional, visando compreender as ligações entre o contexto acadêmico e o

social. Ao estudar um dos componentes da prática pedagógica, precisamos compreender os aspectos gerais que influenciam a organização do ambiente acadêmico e suas relações com a sociedade.

O intuito de possibilitar o estudo dos fenômenos que envolvem a prática avaliativa das professoras de Direito em sua complexidade e historicidade, com atenção aos diferentes elementos que constituem a totalidade da atividade de docência, justifica o método do MHD, fundamentado nos pressupostos teóricos de Marx (2002), como princípio orientador deste trabalho.

Compreender as práticas avaliativas das professoras de Direito a partir do MHD permite-nos entender o movimento a elas inerente, tendo em vista que, a ação transformadora do homem promove mudanças frequentes dos elementos culturais. Nesse sentido, utilizamos a Abordagem Sócio-histórica como meio de compreens

ão da constituição social do sujeito em suas relações sociais, historicidade e cultura. A seguir, discorreremos sobre a referida Abordagem teórica à qual nos filiamos.

2.2 A Abordagem Sócio-histórica (ASH)

Tomando por base a compreensão do desenvolvimento humano a partir de aspectos sócio-históricos, que nos permitem compreender esse desenvolvimento em interação com os outros por meio da colaboração, optamos por desenvolver esta pesquisa utilizando a Abordagem Sócio-histórica (ASH). Nesse sentido, o decorrer desta investigação permitiu-nos compreender a origem e a história do objeto por nós investigado, ou seja, as práticas avaliativas dinâmicas realizadas por professoras do curso de Direito.

Sendo assim, sustentamo-nos na concepção dialética da ASH para promover meios que permitissem às partícipes o aprendizado em conjunto, seguindo a relação dinâmica na qual a prática avaliativa das professoras, orientada pela teoria, reorientasse tanto a prática quanto a própria teoria, de forma dialética, em um processo de constante aperfeiçoamento.

Para Vigotski (2007), a compreensão do ser humano implica necessariamente na compreensão de sua relação com a natureza, já que é nessa relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando por meio dessa troca novas condições para sua existência. Dessa forma, encontramos na ASH fundamentos que nos ajudaram a compreender, não somente os resultados desta pesquisa, mas, também, o próprio processo desta. A partir da compreensão da relação das partícipes com o contexto sócio-histórico em que se inserem, pudemos também compreender as práticas que realizam, uma vez que, para

compreender o comportamento do homem com o meio em que vive é necessário estudar a atividade humana e seu produto. O produto surgido por meio do trabalho se constitui em um "livro aberto" por meio do qual é possível compreender o trabalho humano e o conteúdo que ele carrega (OLIVEIRA, 2006).

Por meio da ASH, estuda-se o fenômeno visando compreender suas bases dinâmico-causais atentando-se para suas relações com a realidade sócio-histórica. Com isso, descobre-se a origem do fenômeno no seu processo de mudança, considerando o seu desenvolvimento histórico e reconstruindo-o a partir das diversas transformações pelas quais passou.

Dessa maneira, a ASH não foca apenas a descrição do fenômeno investigado, mas, busca a explicação do mesmo, enfatizando uma compreensão a partir da sua historicidade, na qual um evento particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos em que pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se desenvolvem.

A ASH transcende o mero aspecto descritivo ao construir um conhecimento que desvela a realidade, a partir das situações interativas ocorridas entre os sujeitos durante a pesquisa. Daí a importância do encontro entre os partícipes em pesquisas que utilizam tal abordagem, tendo em vista que, o desenvolvimento dos mesmos não ocorre apenas no plano individual, mas, sobretudo, no social.

Na perspectiva sócio-histórica, o sujeito é concebido em seu aspecto social, por meio de suas relações com outros sujeitos. Esse movimento interativo é constituído pelos contextos criados, pelas vivências compartilhadas em ambientes colaborativos de pesquisa, por exemplo. Nesses ambientes, os sentidos são negociados e os significados compartilhados marcando um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes por meio dos discursos dos sujeitos.

Nos encontros entre os sujeitos desta pesquisa, visamos compreender o fenômeno investigado a partir de sua gênese e esta nos permitiu conhecer a evolução e realidade das coisas. Assim, buscamos estudar as práticas avaliativas considerando seu processo de expansão, observando sua historicidade, princípio básico do método dialético. Ao concebermos o processo de desenvolvimento do objeto investigado, em suas possíveis mudanças, descobrimos sua essência, corroborando que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Nesse contexto, observamos mudanças ocorridas no processo de investigação, como as mudanças de sentidos e significados das professoras, atribuídos aos conceitos de colaboração e práticas avaliativas dinâmicas, que se expandiram no decorrer do processo.

As relações sociais que se estabelecem entre os homens e os levam ao desenvolvimento são mediadas pela linguagem. Ressaltamos a importância da linguagem em nosso quadro metodológico, que exerceu papel fundamental na formação das partícipes como profissionais críticas, criativas e responsivas às necessidades dos contextos em que se inserem. Liberali e Magalhães (2009), com base em Smyth (1992), ressaltam que é na e pela linguagem, que os partícipes formam uma compreensão crítica ao conceberem valores e necessidades dos contextos particulares de ação.

Na perspectiva da formação crítica de professores, a linguagem é o objeto que possibilita aos docentes as discussões sobre sua prática. Com isso, a linguagem se torna o instrumento que serve para desenvolver ideias e construir propostas concretas para a reconstrução de suas ações (VIGOTSKI, 2008). Em situações de formação crítica, portanto, a linguagem é a base para o professor repensar sua ação em espaços de reflexão com outros docentes dentro de uma perspectiva histórica, construindo possibilidades de transformação da prática.

Dessa forma, a linguagem é um instrumento de transformação que possibilita o pensar sobre o fazer. Em outras palavras, como aponta Vigotski (2008), um instrumento revolucionário que traz dentro dele o próprio resultado. A linguagem instrumentaliza os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório.

A linguagem da reflexão crítica foi fundamental para que as partícipes aprendessem a refletir criticamente sobre sua prática e criassem a base para que repensassem sua ação dentro de uma perspectiva histórica, construindo possibilidades de transformação da prática. Nesse sentido, refletir constituiu-se uma possibilidade de emancipação, que possibilitou um entrelaçamento entre teoria e prática, confrontação com a realidade e valores éticos, gerando possibilidade de transformação da ação. Assim, a linguagem é compreendida na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática avaliativa, o que lhe propiciará um espaço para desconstrução de ações rotineiras caracterizadas por práticas avaliativas tradicionais e possibilidades de reconstruí-las por meio da perspectiva da prática avaliativa dinâmica.

Feitas essas considerações e visto que desenvolvemos a presente pesquisa na perspectiva colaborativa, buscamos desenvolver ao longo da investigação a reflexão crítica e a colaboração utilizando a linguagem como instrumento no sentido de atender aos objetivos estabelecidos.

Para Magalhães (2008), a linguagem tem papel fundamental nesse processo, especialmente porque promove o confronto entre os sentidos de cada participante de uma atividade social, bem como permite a expansão desses sentidos quando os significados são compartilhados na ação colaborativa.

A seguir discutimos acerca das concepções de sentido e de significado utilizadas na pesquisa.

2.3 Sentido e Significado

Eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado.

(Vigotski)

No presente estudo, visamos identificar os sentidos e significados atribuídos às práticas avaliativas dinâmicas por professoras do curso de Bacharelado em Direito em contexto colaborativo. Dessa forma, faz-se necessário explicitar as concepções de sentido e de significado utilizadas nesta investigação, baseadas em Vigotski (2007).

O sentido é o sistema de relações atribuído às palavras que se materializa no confronto entre as significações vigentes e a vivência pessoal, estando diretamente relacionado aos momentos e situações específicas, aos motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos homens; enquanto que os significados são generalizações produzidas socialmente que conservam núcleo interpretativo permanente, sistema de relações (generalização) estável que se encontra em cada palavra, igualmente, para todas as pessoas (IBIAPINA, 2011).

De acordo com Vigotski (2007), os significados se constroem ao longo da história humana por meio das relações sociais em que estão inseridos e estão em constante transformação. Assim, ao falarmos em significado remetemo-nos às relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todos que dela fazem uso. O sentido refere-se a uma acepção individual, ou seja, o significado da palavra para cada indivíduo composto por meio das relações sociais e afetivas vivenciadas por ele.

Fundamentados em Holzman (2002), compreendemos as professoras envolvidas nesta pesquisa como seres sociais capazes de enunciar, por meio do discurso, os sentidos e significados que possuíam acerca de práticas avaliativas dinâmicas, de posicionarem-se por

meio da linguagem tornando-se, assim, conscientes de suas práticas ao refletirem sobre temas que estão diretamente relacionados ao seu cotidiano docente.

Na Pesquisa Colaborativa os partícipes interagem por meio da reflexão e da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados, o que conduz à transformação da ação. Nesta pesquisa, por meio dos significados compartilhados entre as partícipes, os sentidos internalizados foram expandidos e encontramos meios de agir colaborativamente. Dessa forma, ocorreu o compartilhamento de significados por meio do conflito e aceitação dos vários sentidos colocados pelo grupo, visando transformá-los.

Ao investigarmos os sentidos e os significados de práticas avaliativas dinâmicas enunciados pelas partícipes da pesquisa, compreendemos que, os sentidos têm relação direta com o significado social e historicamente construído sobre prática avaliativa dinâmica e que, nesse contexto, a influência da própria condição de sujeitos envolvidos no processo avaliativo, interfere em seus discursos.

A partir de Vigotski (2008), compreendemos o papel das palavras como instrumento psicológico constituinte do pensamento, isso se evidenciou nesta pesquisa quando as professoras foram solicitadas a se posicionarem, por meio do discurso, sobre as práticas avaliativas dinâmicas que desenvolvem, as palavras orientaram e expressaram o pensamento das partícipes sobre essas práticas. Assim, consideramos que, o significado compartilhado de práticas avaliativas dinâmicas, constituiu-se como fenômeno do pensamento das professoras de Direito e que se consubstanciou como fenômeno quando estas o enunciaram por meio de seus discursos.

Concebemos que, o sentido de prática avaliativa dinâmica para as professoras constituiu-se como um somatório de todos os eventos psicológicos que a palavra despertou em suas consciências, sendo o resultado das interações sociais e históricas vivenciadas pelas partícipes (VIGOTSKI, 2008).

Dessa forma, os sentidos enunciados pelas partícipes estão ligados à realidade e às vivências pessoais das mesmas, enquanto o significado de prática avaliativa dinâmica permanece estável, conforme ressalta o próprio Vigotski (2008, p. 181), ao afirmar que “[...] o significado permanece estável ao longo das alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala”.

De acordo com Moysés (2011), o homem, ao assimilar o significado de uma palavra, agrega a experiência social nela contida, contudo, esse processo de assimilação depende da individualidade de cada um, o que faz com que, uma mesma palavra, possua um significado

histórico, partilhado por inúmeras pessoas e um sentido, que é pessoal e próprio para cada pessoa.

Dessa forma, para esta pesquisa, o sentido e o significado de prática avaliativa dinâmica são elementos inerentes às relações sociais estabelecidas pelas professoras de Direito em contextos sociais e históricos que influenciaram sua produção e que se modificam durante o próprio desenvolvimento de suas práticas sociais. A seguir, abordamos as características inerentes ao tipo de pesquisa que adotamos para o desenvolvimento deste trabalho investigativo.

2.4 Pesquisa Colaborativa: do *vir-a-ser* ao *ser mais*

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado.

Paulo Freire

Consideramos o florescimento das partícipes um *vir-a-ser*, ou seja, é necessário desenvolver as potencialidades que ainda estão em processo de maturação para que o desenvolvimento ocorra em sua totalidade. Para isso, faz-se necessário a criação de espaços de reflexão e colaboração que propiciem o *ser mais* das colaboradoras. Nesse sentido, visamos possibilitar o *ser mais* por meio da Pesquisa Colaborativa realizada, permitindo que as potencialidades que estavam em desenvolvimento nas partícipes pudessem ser consolidadas pela interferência externa (FREIRE, 1987).

Assim, por meio da Pesquisa Colaborativa, as partícipes puderam “*ser mais*” a partir de vivências colaborativas e reflexivas que estimularam o desenvolvimento das mesmas. Os procedimentos metodológicos possibilitaram o compartilhamento de experiências e a expansão de conhecimentos, permitindo a conscientização das práticas avaliativas que realizam a partir da compreensão do contexto sócio-histórico em que vivem.

Dessa forma, elegemos a Pesquisa Colaborativa para desenvolver este trabalho por concebê-la como modo de compreensão da realidade, considerando uma atitude reflexiva entre as partícipes e proporcionando formação mútua. Tomamos como base os trabalhos de Magalhães (2004, 2007, 2009, 2011), Liberali (2008), Desgagné (1998), Ibiapina (2007, 2008, 2009), entre outros.

A Pesquisa Colaborativa compreende uma atividade compartilhada de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional docente, trata-se de atividade de pesquisa e

formação. Segundo Rosa (2003, p. 174), essa forma de pesquisar “[...] integra, num mesmo processo, a produção de teoria e a prática docente [...]”, pois parte da prática, tendo como objetivo retornar a ela, melhorando-a.

Esta modalidade de pesquisa situa-se na perspectiva sócio-histórica, uma vez que, concebe o homem como ser em constante interação com o mundo que o cerca. Esse processo de interação com os demais indivíduos e com a própria sociedade é de fundamental importância ao considerarmos a formação crítica de educadores. Para Vigotski (2008), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em determinadas atividades que propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade. Na formação crítica de educadores, estes são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes em seus contextos e na sociedade como um todo. Essa formação é propiciada pela Pesquisa Colaborativa, que possibilita a reflexão dos docentes em relação aos contextos de opressão em que estão inseridos.

Na Pesquisa Colaborativa, pesquisadores e professores, por meio da negociação e compartilhamento de ideias e objetivos, realizam atividades de pesquisa e formação com o intuito de transformar o trabalho docente e as práticas educativas. No desenvolvimento deste trabalho, enfatizamos dois princípios: dupla função do pesquisador e reflexão crítica compartilhada.

O princípio da dupla função do pesquisador criou espaços de desenvolvimento para pesquisadora e colaboradoras, assim estabeleceu-se, conforme Ibiapina e Ferreira (2007), uma rede de negociações objetivando a transformação das práticas docentes para produzir saberes que atendessem tanto às necessidades da pesquisadora quanto das colaboradoras. O professor, então, deixou de ser apenas o sujeito pesquisado e passou a compartilhar com o pesquisador a tarefa de transformar as práticas e a sociedade. Nessa direção, conforme afirmam Ibiapina e Ferreira (2007, p. 21) “[...] há legítima e assumida dualidade de interesses, o da pesquisa e o da formação, mas que podem enriquecer-se mutuamente [...]”.

Além do princípio dupla função: pesquisa-formação, compreendemos a relevância de adotarmos um segundo princípio: a reflexão crítica compartilhada. Segundo Ibiapina (2008), os partícipes precisam refletir juntos para que sentidos e significados sejam externalizados e, conseqüentemente, haja redefinição dos sentidos e significados das práticas adotadas nos processos educativos. A reflexão compartilhada realizada por meio do diálogo possibilitou que as partícipes superassem antigas práticas realizando uma retrospectiva de suas ações e conscientizando-se das mesmas. Assim, visando atender ao princípio proposto, realizamos ações formativas que se organizaram para promover condições que instrumentalizassem a

reflexão crítica, conforme propõe Liberali (2008). Para a referida autora, é necessário instrumentalizar os docentes para agir de maneira a compreenderem o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas por meio de ações formativas organizadas.

Dessa forma, criamos espaços de colaboração, de forma que, as partícipes negociassem sentidos e compartilhassem significados acerca das práticas avaliativas dinâmicas, possibilitando que viessem à tona as contradições. A zona de conflito criada pelas contradições no contexto da colaboração permitiu a transformação de sentidos e significados internalizados, possibilitando negociação e produção de novos sentidos.

Nesse contexto, fizemos desta Pesquisa Colaborativa instrumento que oportunizou encontros produtivos, que proporcionaram ao grupo transformação e desejo em resolver conflitos, partilhar conhecimentos e experiências, expandindo, dessa forma, o sentido e o significado de suas ações.

Sobre a Pesquisa Colaborativa, Magalhães (2009, p. 236) afirma que:

A pesquisa colaborativa deve ser entendida como um espaço para o autoconhecimento, para questionamentos de conceitos científicos rotinizados e alienados dos interesses a que servem, de forma a permitir a todos a atribuição de novos sentidos e produção de significados compartilhados, isto é, um contexto de empoderamento.

Para desenvolver colaborativamente esta investigação, apresentamos previamente ao grupo nossa proposta de pesquisa, bem como os objetivos da mesma e o referencial teórico-metodológico a ser seguido. Negociamos conjuntamente os temas a serem discutidos nas sessões reflexivas, destacando pontos relevantes sobre o objeto investigado, planejamos o trabalho de campo, definimos o cronograma para a realização dos encontros e discutimos sobre as responsabilidades de cada componente do grupo no desenvolvimento desta pesquisa.

Ressaltamos que, antes dessa etapa de planejamento, fizemos levantamento dos conhecimentos prévios relacionados à pesquisa por meio de entrevista diagnóstica, de forma a conhecer e aproximar o grupo. Para isso, tomamos como base Ibiapina (2008, p. 34), ao afirmar que:

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática.

Dessa maneira, colaboramos com as professoras de Direito quando proporcionamos, por meio do encontro colaborativo, da entrevista reflexiva e da sessão reflexiva o desenvolvimento profissional do grupo. Por meio destas ações, ajudamos as partícipes a enfrentarem a complexidade dos processos avaliativos que realizam. Assim, reinterpretamos a teoria com base na prática, compreendendo e analisando criticamente situações conflituosas que são inerentes a esses processos.

Para sintetizar a estrutura do referencial teórico-metodológico que projetamos para consolidar esta pesquisa mostramos na Figura 1 os elementos que consolidaram e sustentaram essa parte da investigação:

Figura 1 – Síntese do referencial teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Dados obtidos a partir dos estudos de Vigotski (2007), Ibiapina (2008) e Magalhães (2007).

Em síntese, afirmamos que, com base no Materialismo Histórico Dialético, optamos por utilizar a Abordagem Sócio-histórica para orientar esta Pesquisa Colaborativa, em que selecionamos como princípios básicos a reflexão crítica compartilhada e a dupla função do pesquisador, utilizando como procedimentos metodológicos a entrevista diagnóstica, o encontro colaborativo, a entrevista reflexiva e a sessão reflexiva.

A pesquisa foi desenvolvida com três professoras do Curso de Bacharelado em Direito de uma IES Privada de Teresina-PI. A instituição foi escolhida por ser a primeira instituição de ensino superior privada da capital piauiense a oferecer o curso de Bacharelado em Direito, aberto oficialmente em 1994, e por contar com reconhecimento social de qualidade do corpo docente e dos profissionais que forma. O resultado do esforço da IES é reconhecido pelas aprovações dos alunos em concursos públicos, pelo sucesso e desempenho que seus egressos vem demonstrando nas funções que estão ocupando no mercado de trabalho e ainda pela primazia na qualidade dos seus cursos, refletida em prêmios e reconhecimento da sociedade local e nacional.

Para a formação do profissional do Direito, a IES conta com salas de aula amplas e climatizadas, biblioteca atualizada, seis laboratórios de informática, Núcleo de Prática Jurídica, onde os alunos elaboram peças processuais, assistem e atuam em audiências, além de anexos da Defensoria Pública e de Juizado Especial Cível e Criminal para estágio dos alunos, Centro de Mediação e Cidadania, dentre outros ambientes. As professoras foram convidadas pela pesquisadora com autorização prévia das Diretorias Acadêmica e Geral e pela Coordenação do Curso de Bacharelado em Direito da referida IES.

Acrescentamos que, o documento utilizado na etapa de convite teve a função de informar aos possíveis partícipes da pesquisa, os objetivos, metodologia, entre outros aspectos inerentes à investigação que pretendíamos realizar, além de estabelecer alguns critérios inerentes à adesão à pesquisa, como: 1 – Ser professor do curso de Bacharelado em Direito de uma IES Privada; 2 – Ter experiência de pelo menos 1 ano como professor no Ensino Superior; 3 – Demonstrar interesse em participar da pesquisa proposta.

Inicialmente, realizamos entrevista diagnóstica de forma semiestruturada para o levantamento de informações que compuseram o perfil das colaboradoras, como formação, disciplinas ministradas, tempo de docência, entre outros aspectos relacionados à compreensão das professoras a respeito dos processos avaliativos inerentes à sua prática.

Para a produção de dados no decorrer da pesquisa fizemos uso do encontro colaborativo, da entrevista reflexiva e da sessão reflexiva. Asseguramos que esses procedimentos permitiram o alcance dos objetivos estabelecidos. Nas subseções que se seguem ampliamos as discussões acerca do desenvolvimento destes procedimentos na pesquisa.

2.4.1 Procedimentos metodológicos

Selecionamos procedimentos que contribuiriam na realização desta pesquisa, possibilitando a compreensão do fenômeno investigado. Optamos por instrumentos que possibilitaram às partícipes a oportunidade de colocarem suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outras partícipes e ao seu próprio discurso acerca das práticas avaliativas dinâmicas. Assim, para possibilitar a produção dos dados, realizamos uma entrevista diagnóstica, um encontro colaborativo, uma entrevista reflexiva e quatro sessões reflexivas.

Dessa forma, por meio desses procedimentos, compreendemos a realidade do objeto em estudo, possibilitando ao grupo meios de interpretar sua prática avaliativa. Assim,

propiciamos espaço para compreensão crítica e, conseqüentemente, para a desconstrução de ações rotineiras, com possibilidades de reconstruí-las.

No Quadro 1, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos nesta pesquisa, bem como a relação destes procedimentos com os objetivos propostos. Após o Quadro, caracterizamos a trajetória da produção de dados e justificamos a escolha dos instrumentos que utilizamos no processo de investigação.

Quadro 1 – Procedimentos utilizados na pesquisa e objetivos propostos

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS DA PESQUISA	
Entrevista Diagnóstica Encontro Colaborativo Entrevista Reflexiva	Caracterizar as práticas avaliativas dos professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito de uma IES Privada	Investigar as práticas avaliativas de professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito colaborando para a produção de sentidos e significados sobre práticas avaliativas dinâmicas.
Sessões Reflexivas	Colaborar no sentido de propiciar a expansão de práticas avaliativas dinâmicas e dos sentidos e significados a elas atribuídos.	

Fonte: Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

Utilizamos a entrevista diagnóstica para estabelecer um contato prévio com as partícipes e colher informações relevantes para traçar o perfil das mesmas, como dados pessoais e dados relativos à profissão docente. O roteiro completo da entrevista diagnóstica consta no Apêndice A deste trabalho.

O encontro colaborativo foi utilizado a fim de apresentarmos e discutirmos a proposta de pesquisa, objetivos e referencial teórico-metodológico da mesma, bem como para fazer negociações, esclarecimentos sobre a pesquisa e promover o envolvimento do grupo.

Por meio das entrevistas reflexivas identificamos os sentidos e significados já internalizados atribuídos à colaboração e às práticas avaliativas dinâmicas e que foram reconstruídos no decorrer desta investigação.

Nas sessões reflexivas buscamos discutir e analisar, de forma aprofundada, práticas avaliativas desenvolvidas pelas professoras de Direito, bem como compreender as possibilidades de expansão ou utilização de práticas avaliativas dinâmicas. Essas sessões configuraram-se como espaços propícios aos diálogos produtivos e ao desenvolvimento da linguagem da reflexão crítica colaborativa no grupo, norteadas por questionamentos

relacionados às ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme propõe Liberali (2008).

A seguir esclarecemos sobre cada um dos procedimentos utilizados nesta pesquisa.

a) A entrevista diagnóstica

A entrevista diagnóstica foi o instrumento utilizado previamente com a finalidade de obter informações gerais que serviriam para traçar o perfil pessoal e profissional das partícipes e auxiliar na identificação dos conhecimentos prévios das mesmas acerca das práticas avaliativas dinâmicas, bem como favoreceu nossa compreensão em relação ao contexto sócio-histórico em que as professoras estavam inseridas.

Utilizando um roteiro de entrevista semiestruturada, as colaboradoras responderam na primeira parte da entrevista a questionamentos acerca de seus dados pessoais e profissionais e, na segunda etapa, uma entrevista autobiográfica, na qual relataram o processo de construção da sua profissão como docentes e descreveram suas práticas avaliativas. Com isso, as informações apresentadas na entrevista diagnóstica serviram de suporte para planejarmos as entrevistas e sessões reflexivas com o objetivo de negociar os sentidos e compartilhar os significados que contribuíram para que as ações reflexivas trouxessem à tona aspectos relacionados às práticas avaliativas dinâmicas.

A partir das informações colhidas na entrevista diagnóstica, organizamos o perfil das partícipes da pesquisa. Os codinomes, cuja finalidade foi preservar a identidade das professoras assegurando o anonimato, foram inspirados em nomes de flores em virtude da utilização da metáfora do florescimento nesta pesquisa. As flores carecem de tempo para que floresçam bonitas. Assim também, nós docentes, precisamos percorrer um caminho formativo de florescimento. Esse caminho requer tempo, disposição e paciência. Na Pesquisa Colaborativa realizada estivemos juntas semeando conhecimentos para a o florescimento mútuo, tornando-se a pesquisa, um jardim no qual aprendemos que, nesse processo de florescer, precisaríamos ser podadas em nossos comportamentos fossilizados e desabrochar para as possibilidades de transformação, para o surgimento de uma nova prática avaliativa.

A simplicidade vegetal inspirou o trabalho colaborativo fazendo-nos compreender que, tornamo-nos responsáveis pelo florescimento docente umas das outras. As partícipes identificaram-se com esse processo de florescimento e, a convite da pesquisadora, escolheram nomes de flores pelas quais gostariam de ser identificadas na pesquisa: Girassol, Margarida, Rosa e Orquídea.

Na Figura 2, apresentamos o grupo composto pelas partícipes, destacando os codinomes, a faixa etária, a titulação, o tempo de exercício na docência e a informação pertinente à exclusividade ou não da profissão docente.

Figura 2 – Perfil das partícipes da pesquisa



Fonte: Dados coletados junto às partícipes (2013).

A ação que desenvolvemos para conhecer o que pensam e sentem as partícipes, logo no início desta pesquisa, pode ser embasada por Ibiapina (2008, p. 44) ao afirmar que:

[...] nada começa do zero, é de fundamental importância estimular a expressão dos conhecimentos prévios, visto que eles ajudam os docentes a perceber que todo conhecimento se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados com os significados construídos socialmente.

Nesse sentido, as respostas dadas pelas partícipes durante os questionamentos tornaram-se instrumentos de análise e discussão entre o grupo, o que contribuiu significativamente para ampliarmos conhecimentos no decorrer desta pesquisa. A seguir, discorreremos sobre o encontro colaborativo.

b) O encontro colaborativo

Durante a pesquisa, realizamos um encontro colaborativo que se constituiu em momento de informação, negociação, interação, compartilhamento de ideias e fortalecimento de vínculos entre o grupo. Foi por meio desse encontro que as partícipes conheceram a Pesquisa Colaborativa e o fenômeno investigado, o que permitiu que estas se sentissem parte do processo e, conseqüentemente, compreendessem a importância do trabalho realizado em colaboração para o crescimento de si mesmas e do outro.

O encontro colaborativo foi realizado no Núcleo de Prática Jurídica da IES privada na qual as colaboradoras lecionam, no dia 25/04/2013, das 18h às 19h, ocasião em que compartilhamos os objetivos da pesquisa, com a finalidade de torná-los coletivos.

Ressaltamos que, nessa oportunidade, ficou acordado que todos os encontros aconteceriam no Núcleo de Prática Jurídica da IES privada na qual as partícipes trabalham, em dias e horários a combinar ao final de cada encontro. Foi acertado que teríamos uma entrevista reflexiva e quatro sessões reflexivas.

As professoras foram convidadas tendo em vista o fato de atenderem aos critérios exigidos para participação na pesquisa e por terem relação de afinidade com a pesquisadora, o que facilitou a adesão voluntária das partícipes bem como a confiança mútua existente no grupo.

Iniciamos o encontro dando as boas vindas e acolhendo cada uma das professoras com um caloroso abraço. Em seguida, cada colaboradora recebeu uma pasta contendo a proposta de pesquisa, os objetivos e os procedimentos a serem realizados. Discutimos cada um dos tópicos e passamos à negociação das tarefas a serem realizadas pela pesquisadora e pelas colaboradoras no decorrer da pesquisa como consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Atribuições dos envolvidos na pesquisa

ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	
COLABORADORAS	PESQUISADORA
Participar ativamente da entrevista e das sessões reflexivas.	Mediar as discussões durante a execução dos procedimentos.
Ler com antecedência os textos a serem discutidos nas sessões reflexivas.	Fazer o diagnóstico dos conhecimentos prévios.
Colaborar com os pares na expansão de sentidos e significados durante as sessões reflexivas.	Selecionar e providenciar os textos para o estudo sobre os eixos temáticos
Divulgar os resultados do estudo em parceria com a pesquisadora.	Planejar as atividades a serem desenvolvidas.
Colaborar para o diagnóstico dos conhecimentos prévios.	Gravar as sessões reflexivas.
Ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas.	Transcrever os dados da pesquisa.
	Divulgar os resultados dos estudos em parceria com as partícipes
	Esclarecer dúvidas em relação à pesquisa realizada e aos procedimentos metodológicos.

Fonte: Informações obtidas por meio de discussão no encontro colaborativo.

Após essa negociação, solicitamos que as colaboradoras assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sinalizador fundamental para legalizar esta pesquisa, exposto no Anexo desta dissertação.

Depois da assinatura dos respectivos termos, realizamos uma dinâmica em que cada partícipe recebeu uma folha em branco e foi pedido que desenhassem uma flor fincada no chão. Em suas raízes deveriam responder: Como me tornei professora? No caule: Experiências marcantes da profissão / Quais as maiores dificuldades e motivações? Na flor: Sua expectativa com a pesquisa. Ao final, todas compartilharam suas respostas e a expectativa de todas em relação à pesquisa foi satisfatória com desejo de desenvolvimento profissional e de expansão de conhecimentos. Os desenhos das partícipes com suas respectivas respostas encontram-se no Apêndice B deste trabalho.

A discussão foi bastante produtiva, surgindo o desejo de prolongá-la e aprofundá-la, porém o tempo disponível não era suficiente. Então, ficou combinado que, em nossa primeira sessão reflexiva, dialogaríamos mais sobre colaboração, na segunda sessão reflexiva trabalharíamos sentido e significado de prática avaliativa e, nas duas últimas sessões, refletiríamos acerca das práticas avaliativas dinâmicas. Essa atividade foi determinante para o envolvimento das colaboradoras neste trabalho, pois manifestaram vontade em participar da

pesquisa e interesse pelos temas a serem abordados. A seguir, dialogamos sobre a entrevista reflexiva.

c) A entrevista reflexiva

Na entrevista reflexiva privilegiamos o contato direto com as partícipes, que estavam todas presentes, todas escutavam atentamente o discurso da outra e tinham liberdade para intervir, concordando ou discordando da posição expressada. A pesquisadora introduzia gradualmente as questões preparadas e não se limitava a gravar as respostas, mas, a partir da resposta das colaboradoras, estimulava novas perguntas ou debates, produzindo novas respostas, sem interrupção do fluxo de troca livre de ideias (LURIA, 1990).

Na compreensão de Ibiapina (2008 p. 77-78):

As entrevistas constituem importante experiência tanto para o pesquisador quanto para os partícipes, já que elas oferecem meios para as pessoas falarem e escutarem-se umas as outras, bem como tem a vantagem de diluir ou diminuir a influência institucional e a linguagem produzida no grupo (o discurso), revelando autenticidade e favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional de todos.

Com base nessa afirmação, compreendemos que a entrevista ajudou na verbalização, trazendo à tona a reflexão e auxiliando na compreensão das práticas avaliativas realizadas pelas partícipes.

Nessa perspectiva, promovemos o desenvolvimento das ações da reflexão crítica propostas por Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir e salientamos que elas não ocorreram de forma linear, com o seguimento ordenado das perguntas previamente formuladas, mas, de forma dinâmica, adaptando as perguntas às respostas das partícipes, bem como adequando novos questionamentos de acordo com o movimento da entrevista. Assim, apresentamos no Quadro 3 as questões que serviram como suporte para o desenvolvimento da entrevista.

Quadro 3 – Questões para a realização da Entrevista Reflexiva

ROTEIRO DE QUESTÕES: ENTREVISTA REFLEXIVA	
<p>1. DESCREVER O que eu faço? Como desenvolvo minhas práticas avaliativas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como você elabora suas provas? Existem critérios? • Qual a contribuição da prova para sua prática avaliativa? • Como os alunos contribuem para a elaboração de sua prova? • O que você entende por prática avaliativa dinâmica? Como você realiza essa prática? • Que critérios você utiliza para a correção das provas? • Costuma dar suporte ao aluno no momento da avaliação? De que forma? • Como você dá o <i>feedback</i> aos alunos da sua correção?
<p>2. INFORMAR O que a prática avaliativa significa? Qual a finalidade das práticas avaliativas que eu desenvolvo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de prática avaliativa você considera tradicional? Sua avaliação se enquadra nesse padrão? • Que questões você utiliza em suas provas? • Qual a finalidade das questões que você elabora em suas provas? Como você definiria suas práticas avaliativas?
<p>3. CONFRONTAR Como cheguei a avaliar ser assim? Como deveria ser a minha prática avaliativa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por que você elabora suas provas da forma como diz e não de outra forma? • Como você construiu suas avaliações ao longo do tempo? Que aspectos mudaram? • Pra que serve avaliar assim? • Que aluno você forma avaliando assim?
<p>4. RECONSTRUIR Como posso agir diferentemente em relação às práticas avaliativas que desenvolvo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que iniciativas tomaria para combater os obstáculos inerentes à implementação de práticas avaliativas dinâmicas? • Como sua prática avaliativa poderia ser melhor? • O que falta na sua prática avaliativa? • Você adotaria outra postura em relação à sua prática avaliativa?

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Liberali (2008).

Iniciamos a entrevista reflexiva adotando a ação da reflexão crítica que se refere ao ato de descrever que, de acordo com Liberali (2008, p. 47), pode ser “[...] compreendido como palavra própria, a voz do ator sobre a sua própria ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante para falar sobre sua própria ação [...]”. Nessa ação apreendemos a voz das professoras sobre suas práticas avaliativas a partir de questionamentos como: O que eu faço? Como desenvolvo minhas práticas avaliativas?

A ação da reflexão crítica correspondente ao ato de informar está relacionada ao entendimento das teorias e tendências formais que sustentam as ações e os sentidos construídos nas práticas avaliativas. Neste trabalho, visamos a compreensão das tendências pedagógicas que norteiam as práticas das partícipes. Pudemos compreender essas tendências com o auxílio de questionamentos como: O que a prática avaliativa significa? Qual a finalidade das práticas avaliativas que desenvolvo?

A ação da reflexão crítica que diz respeito ao ato de confrontar permitiu-nos contemplar as tendências adotadas pelas professoras, não por escolha ou preferência, mas por razões de normas culturais internalizadas historicamente. Nesse sentido, buscamos evidenciá-las por meio das questões que se seguem: Como cheguei a avaliar assim? Como deveria ser minha prática avaliativa?

Por fim, chegamos à ação da reflexão crítica correspondente ao ato de reconstruir. Compreendemos que, ao reconstruir suas práticas, as professoras planejaram as mudanças necessárias para a expansão ou utilização de práticas avaliativas dinâmicas. Quando, de acordo com Liberali “[...] pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades de fazer. Essa imagem gera uma tentativa de fazer sugestões, indicar novos caminhos, propor outras atividades [...]” (2008, p. 80). Visando atender também a essa etapa final da reflexão crítica articulamos a seguinte questão: Como posso agir de forma diferente em relação às práticas avaliativas que desenvolvo?

A entrevista reflexiva ocorreu no dia 11/05/2013 de 08h40min às 09h45min no Núcleo de Prática Jurídica da IES privada na qual as partícipes trabalham. Esse procedimento permitiu condição de horizontalidade entre as partícipes, oportunidade em que partilhamos, em processo reflexivo e crítico, os sentidos e significados socialmente e historicamente construídos sobre práticas avaliativas dinâmicas. Por meio do compartilhamento desses sentidos e significados, concebemos as possibilidades de reconstrução das práticas por nós realizadas, oportunizada pela formação do grupo em contexto colaborativo. A seguir, discutimos acerca das sessões reflexivas.

d) As sessões reflexivas

Segundo Magalhães (2007), as sessões reflexivas são *lócus* em que, cada um dos agentes, tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática. Dessa forma, visamos possibilitar que as professoras analisassem suas práticas avaliativas dinâmicas possibilitando um processo de colaboração no sentido de propiciar a expansão destas práticas.

A sessão reflexiva é um espaço de formação de profissionais críticos e reflexivos, que permitiu, não apenas uma reflexão sobre as práticas avaliativas, mas, também, acerca de questões políticas, ideológicas e de poder relacionadas à função do professor. Dessa forma, realizamos quatro sessões reflexivas, possibilitando situações de aprendizagem e vivência do exercício da reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas.

Promover sessões reflexivas significa propiciar o compartilhar de problemas, discutir e contratar pontos de vista teóricos, analisar os fatores que condicionam a prática pedagógica das partícipes, bem como, observar os significados e os sentidos emitidos pelos pares, reconstruindo a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro (IBIAPINA, 2008).

Para orientar as sessões reflexivas, utilizamos como recursos textos didáticos de caráter informativo e trechos das entrevistas diagnóstica e reflexiva. Como embasamento teórico, utilizamos durante as sessões questionamentos elaborados a partir das ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir, desenvolvidas por Liberali (2008).

A sessão reflexiva possibilitou que a investigação se desenvolvesse de forma colaborativa, por meio da mediação. A mediação, segundo Vigotski (2007), é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um elemento, a relação deixa de ser direta e passa a ser indireta. Assim, pela mediação da reflexão crítica e da colaboração, as partícipes identificaram e revisaram as tendências que norteiam suas práticas, possibilitando tomada de consciência de seus atos e colaborando para a reflexão sobre conhecimentos, habilidades e atitudes presentes em suas práticas avaliativas.

Nas sessões reflexivas realizadas, a linguagem verbal propiciou o desenvolvimento de relações inter e intrapessoais que possibilitaram o compartilhamento de significados e a negociação de sentidos, gerando oportunidades de reflexão crítica e colaboração. Dessa forma, como afirmam Ibiapina e Ferreira (2007, p. 33), “[...] no contexto de colaboração, as compreensões são trazidas para discussão e interpretadas pelo grupo de participantes com a intenção de desvelar as condições contraditórias distorcidas pelo senso comum”.

Nesse sentido, as sessões reflexivas nesta pesquisa tornaram-se instrumento que possibilitou a criação de espaços em que, todas as partícipes puderam expandir seus conhecimentos acerca das temáticas relacionadas às necessidades formativas do grupo. Sendo assim, as sessões foram oportunidade não somente de produção de dados da pesquisa, mas, também, de colaboração para o surgimento de um novo contexto de atuação que proporcionou emancipação profissional. Ressaltamos que, estas sessões foram gravadas e transcritas e, em seguida, selecionados episódios destas transcrições para serem analisados.

* Primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva, com o tema *Colaboração*, foi realizada no dia 21/06/2013, no local e horário previstos, tendo como objetivos compreender o significado de colaboração, conhecer as características da colaboração, identificar quando ocorre e quando não ocorre colaboração e diferenciá-la de cooperação, ajuda e participação.

A acolhida dessa sessão foi realizada por meio de uma dinâmica na qual as partícipes receberam flores de papel fechadas e, ao colocarem as flores em uma bacia com água, elas se abriam e revelavam os nomes: colaboração, cooperação, ajuda e participação. Assim, cada partícipe foi convidada a expor o que entendia da palavra que surgiu na flor. Em seguida, esclarecemos cada um dos termos e afirmamos que realizaríamos um trabalho de colaboração, bem como pedimos que cada partícipe expusesse seu sentido de colaboração. Partimos então para a discussão do texto “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” (FIORENTINI, 2004), utilizando o roteiro de perguntas pautadas nas ações reflexivas (informar, descrever, confrontar e reconstruir) de Liberali (2008), como ocorreu em todas as outras sessões. No Quadro 39, no Apêndice C, seguem as questões utilizadas para discutir o texto citado.

Depois, exibimos um pequeno vídeo com caráter humorístico, retratando pinguins, formigas e caranguejos em situações de colaboração e não colaboração e discutimos sobre ele a fim de que cada partícipe identificasse no vídeo essas situações.

No encerramento desta sessão reflexiva, tivemos um momento comum em todas as sessões, que denominamos *vivência colaborativa*, em que as partícipes partilhavam sobre os acontecimentos da semana em sala de aula, aconselhavam umas às outras, lanchavam e trocavam pequenas lembranças. Neste encontro, cada partícipe recebeu um pote em formato de flor com chocolates. Em seguida, discutimos sobre data e horário do nosso próximo encontro e encaminhamos as tarefas a serem realizadas e discutidas no encontro seguinte.

Ficamos felizes com o resultado desta sessão porque percebemos que a discussão foi bastante provocativa e as partícipes compreenderam o sentido e significado de colaboração que trabalharíamos na pesquisa, compartilhando de atitudes e valores para que ela se consolidasse.

* Segunda sessão reflexiva

A segunda sessão reflexiva aconteceu no dia 28/06/13 das 09h30min às 10h40min no Núcleo de Prática Jurídica da IES privada pesquisada. O objetivo desta sessão foi a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados acerca de prática avaliativa. A sessão iniciou-se com uma dinâmica que remeteu as partícipes à complexidade do processo avaliativo. Foi dito a cada colaboradora que deveriam tirar de dentro de uma caixa de papel o nome de uma pessoa a qual deveriam avaliar. No entanto, todos os papéis da caixa continham a palavra *Você*, de maneira que, cada partícipe teve que fazer uma avaliação de si como docente, ressaltando suas qualidades e imperfeições. A dinâmica possibilitou que as partícipes compreendessem a complexidade de avaliar e que a dinâmica realizada não revelou a essência de cada uma, assim como a avaliação concebida como teste também não revela todo o potencial do aluno. Dessa forma, pudemos compreender a necessidade de transformação do processo avaliativo que desenvolvemos.

Em seguida, discutimos sobre sentido e significado a partir de Vigotski (2007), a fim de compreendermos estas concepções que seriam fundamentais para o desenvolvimento da temática abordada na pesquisa. Logo depois, fizemos estudo compartilhado do texto “Práticas Avaliativas dos Professores de Direito: da concepção tradicional à perspectiva dinâmica” organizado por Orquídea e analisamos o Quadro 13, um comparativo com as principais características de práticas avaliativas tradicionais e práticas avaliativas dinâmicas (exposto na subseção 3.3 do Capítulo 3 deste trabalho). Iniciamos então uma discussão da temática abordada a partir das ações da reflexão crítica baseados em Liberali (2008), a partir do roteiro exposto no Quadro 40 do Apêndice C.

Logo após desenvolvermos estas tarefas, fizemos a seguinte pergunta “Qual o sentido que você atribui à prática avaliativa?” pudemos observar a expansão dos sentidos das colaboradoras enunciados no início da pesquisa por meio da entrevista diagnóstica e o sentido colocado ao final desta segunda sessão reflexiva. Participamos juntas de nosso momento de vivência colaborativa e em seguida acordamos sobre a data e o horário do nosso próximo encontro.

Para o encontro seguinte, planejamos inicialmente promover a discussão sobre práticas avaliativas dinâmicas, visando conhecer a concepção de prática que as partícipes tinham, bem como as tendências pedagógicas que as embasavam. No entanto, no final desta sessão, ao nos referirmos especificamente sobre o que faríamos no próximo encontro, as partícipes afirmaram não ter conhecimento destas tendências, pela carência de formação

pedagógica, o que nos fez realizar um novo planejamento, trazendo então uma breve discussão acerca das principais tendências pedagógicas.

* Terceira Sessão Reflexiva

A terceira sessão reflexiva ocorreu no dia 03/07/2013 de 16h30min às 17h45min no Núcleo de Prática Jurídica da IES privada que constituiu cenário da pesquisa, teve como tema *Conhecendo as Práticas Avaliativas Dinâmicas*, com o objetivo de que as partícipes compreendessem que tipo de prática avaliativa desenvolvem e a partir de então concebessem a possibilidade de utilização ou expansão de práticas avaliativas dinâmicas.

Iniciamos a discussão acerca do sentido e significado de prática adotado na pesquisa e da relação desta com uma determinada teoria. Fizemos um estudo compartilhado do texto “Compreendendo a prática: ação transformadora da realidade humana” (exposto na subseção 3.2 do Capítulo 3 deste trabalho) organizado por Orquídea, com base em Vazquez (2007). Conhecendo a visão de prática que norteava o trabalho, passamos então ao estudo das principais tendências pedagógicas para que pudéssemos situar nossas práticas. O estudo foi realizado a partir de um Quadro organizado pela pesquisadora com base em Libâneo (1993, 2005), Saviani (1999) e Luckesi (1993), contendo as tendências pedagógicas liberais: tradicional e tecnicista e as teorias pedagógicas progressistas: libertária, libertadora e histórico-crítica, exposto no Apêndice F deste trabalho.

Em seguida, utilizamos uma charge com a finalidade de fazer as partícipes refletirem acerca de suas práticas e compreenderem se realizavam o ato retratado, em que um professor transmitia por meio de uma máquina todo o conteúdo de livros aos alunos (exposta no Apêndice D). Comparamos a charge com a prática avaliativa em que, muitas vezes, exigimos dos alunos que apenas reproduzam o conteúdo transmitido em aulas e contido nos livros didáticos. A charge provocou um momento frutuoso de reflexão em que as partícipes puderam identificar-se com a atitude retratada na figura e despertaram o desejo de transformação de suas práticas.

Iniciamos a discussão sobre a temática desta sessão reflexiva a partir das ações da reflexão crítica já elencadas neste trabalho. O Quadro 41 contendo o roteiro de questões utilizado para nortear esta discussão encontra-se no apêndice C deste trabalho.

Encerramos a sessão com nossa vivência colaborativa, momento em que distribuímos às partícipes espelhos em formato de flores. Fizemos um lanche, decidimos sobre dia e horário da nossa próxima sessão e despedimo-nos.

* Quarta Sessão Reflexiva

A quarta sessão reflexiva ocorreu no dia 05/07/2013 de 09h30min às 11h na casa da partícipe Margarida. Nesta sessão discutimos a temática *Práticas Avaliativas Dinâmicas: possibilidades e desafios* e fizemos uma avaliação de todo o trabalho realizado.

Iniciamos analisando três trechos de discursos de professoras sobre suas práticas avaliativas (estes trechos foram extraídos de falas das próprias partícipes em encontros passados, no entanto, as mesmas não foram previamente avisadas deste fato, tendo em vista que, a intenção era fazer com que reconhecessem os trechos como seus). Lemos os trechos e, no decorrer da leitura, as partícipes foram identificando-se, ao passo em que, foram também incentivadas a reconhecerem o tipo de prática retratada no trecho, se poderia ser identificada uma prática avaliativa dinâmica e, caso esta não fosse identificada, apontar o que poderia ser feito para a efetivação desta prática.

Em seguida, estudamos e discutimos o texto intitulado “Práticas Avaliativas Dinâmicas: possibilidades e desafios” organizado por Orquídea. A partir dos trechos e do texto estudado refletimos criticamente a partir das ações elencadas por Liberali (2008). O roteiro das questões utilizadas encontra-se no Quadro 42 do Apêndice C.

Logo após, fizemos avaliação do trabalho realizado, utilizando um roteiro de questões preparado pela pesquisadora, exposto no Apêndice E. Discutimos as respostas e ficamos felizes ao ver que a pesquisa teve resultados satisfatórios, tendo em vista que, as partícipes encontraram ali um espaço de desenvolvimento docente, conscientizando-se de sua prática avaliativa, bem como das tendências que embasam suas práticas e da possibilidade de realizar práticas avaliativas dinâmicas. As professoras apresentaram alguns meios para viabilizar a integração desta prática ao processo avaliativo, o que nos trouxe a sensação de dever cumprido.

Ao final confraternizamos-nos com um lanche, distribuímos lembranças e tiramos fotografias, foi um momento marcante e significativo. O grupo criou laços afetivos fortes que facilitaram o trabalho colaborativo. A seguir apresentamos o plano de análise de dados.

2.5 Plano de Análise de Dados

Nesta seção apresentamos o plano de análise de dados da pesquisa. Utilizamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por Ramalho e Resende (2011), que a concebem como uma abordagem interdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social. Nessa perspectiva analítica, a premissa básica é compreender o processo de construção do discurso individual a partir das relações com outros discursos, observando a alteridade presente na formação individual, ou seja, compreender que um discurso não pertence exclusivamente a um indivíduo, tendo em vista que, foi formado por meio de suas relações com outros sujeitos.

Adotamos o discurso como dispositivo teórico desta investigação, utilizando-o como suporte para desvelar problemas sociais relacionados ao poder como controle, neste trabalho, o controle que é exercido pelas partícipes quando utilizam práticas avaliativas apenas como instrumento para medir a capacidade dos alunos em reproduzir os conteúdos transmitidos em aula. Nessa situação, a prática avaliativa torna-se um meio de controle do nível cognitivo dos alunos, medido apenas pela nota obtida nos testes. É necessário desvelar essas situações para a transformação de práticas avaliativas tradicionais com viés de controle.

Na visão de Ramalho e Resende (2011, p. 16), “[...] o discurso é o momento integrante e irredutível das práticas sociais que envolvem linguagem em articulação com os demais momentos das práticas”. Segundo as autoras, nas práticas sociais, a linguagem manifesta-se como discurso: como uma parte da forma como agimos e interagimos, identificamos a nós mesmos e a aspectos da realidade com a qual nos relacionamos. Dessa forma, concebemos o discurso como o modo particular de representar nossa experiência no mundo.

Para desvelarmos a relação entre os discursos das partícipes e o contexto social em que eles se inserem, faz-se necessário compreender esses discursos. Na visão de Pontecorvo (2005), para compreender o discurso é necessário compreender o contexto sócio-histórico-cultural e ideológico em que foi produzido. Segundo a autora, o discurso mostra como socialmente o pensamento é modelado como prática discursiva situada, isto é, como prática situada em um determinado contexto em que cada um dos sujeitos que interagem por meio do discurso carrega um conjunto de valores particulares.

Compreender o discurso é desvelar as muitas vozes (polifonia) e, conseqüentemente, os vários sentidos (polissemia) que ele carrega. Nesse sentido, visamos compreender o discurso das partícipes levando em consideração a natureza social, cultural e histórica em que esse discurso se formou, desvelando os outros sociais, as outras vozes que se encontram

mescladas ao discurso de cada partícipe, ressaltando o processo em que uma voz fala por meio de outras vozes (IBIAPINA, 2011).

O discurso é parte de toda prática social e traz uma relação dialética entre a vida social e aspectos particulares, uma vez que, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 7), “[...] questões sociais são, em parte, questões de discurso e vice-versa”. Dessa forma, o conceito de discurso nesta perspectiva de análise é central, pois se refere tanto ao sistema semiótico quanto ao seu uso contextualizado, sendo moldado de acordo com o contexto social em que foi produzido, refletindo valores, crenças e ideologias.

A análise do discurso das partícipes foi orientada por categorias linguístico-discursivas que auxiliaram na compreensão das relações dialéticas entre o social e o discursivo. Na elaboração das categorias, subsidiamo-nos na compreensão de Cheptulin (2004, p. 57), quando aduz que “O conhecimento começa precisamente com a prática que funciona e se desenvolve na prática e se realiza pela prática. É com base na prática que formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais de ser”.

Nesse sentido, subsidiados nas categorias propostas por Ramalho e Resende (2011), utilizamos: *interdiscursividade* e *modalidade* para analisarmos o discurso das partícipes.

Na *interdiscursividade* a atenção volta-se para os discursos que estão articulados e mesclados aos discursos das partícipes. Refere-se a maneiras particulares de representar aspectos do mundo, associados a determinadas práticas sociais. A perspectiva da interdiscursividade conduz à compreensão de que um mesmo discurso pode conter diferentes discursos, diferentes perspectivas de mundo, articulados ou relacionados uns com os outros de maneiras diferentes. Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 72), “A heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos é chamada de interdiscursividade. A análise interdiscursiva de um texto relaciona-se à identificação dos discursos articulados e da maneira como são articulados”.

Com base nessa categoria analítica, visamos analisar as outras vozes evidenciadas nos discursos das partícipes de forma explícita, quando os discursos são marcados por citações de autores ou fazem referência direta ao discurso de outra partícipe e de forma implícita, quando o discurso incorpora outro discurso sem que o último seja explicitamente sugerido, esse é posto implicitamente por meio de pressuposições, ecos, complementações, colocações ou metáforas.

A *modalidade* revela o grau de comprometimento das partícipes com o seu discurso, dessa forma, torna-se ferramenta essencial na compreensão dos sentidos e significados enunciados e do próprio perfil das partícipes, uma vez que, aquilo com que a pessoa se

relaciona é parte fundamental do que ela é. Portanto, as escolhas de determinada modalidade nos discursos revelam os valores que orientam o agir do locutor, fator importante para conhecermos aspectos relevantes do perfil das partícipes. A forma como a pessoa representa o mundo, aquilo com que ela se compromete, quem a pessoa é, torna-se uma questão de como ela se relaciona com o mundo e com outras pessoas (FAIRCLOUGH, 2001).

Fairclough (2001) classifica as modalidades como *epistêmicas, deônticas, subjetivas e objetivas*. A primeira refere-se ao comprometimento do locutor com a verdade do que diz, podendo afirmar ou negar suas colocações. Se o fato é considerado verdadeiro ou certo o locutor usa o modo indicativo e expõe sua credibilidade no que foi dito por meio de expressões como “sem dúvida”, “com certeza”, “realmente”, “indiscutivelmente”, entre outras. No caso de não acreditar no discurso proferido utiliza expressões como “não acredito”, “não é assim”. O locutor pode ainda colocar a posição como discutível ou possível, por meio de expressões como “possivelmente”, “não tenho certeza” ou utilizando o futuro do pretérito.

A modalidade deôntica, refere-se ao comprometimento do autor com a obrigatoriedade ou necessidade daquilo que foi dito utilizando expressões como “deve ser”, “tem que fazer”, “não pode”, entre outras expressões.

Na modalidade subjetiva, o discurso traz explicitamente o grau de afinidade do locutor com o que foi dito por meio de expressões como “eu penso”, “eu suspeito”, “eu duvido”, geralmente essas expressões revelam posições particulares, afetivas, reflexões ou crenças. Na modalidade objetiva, os posicionamentos de afinidade estão implícitos, o autor utiliza-se de expressões como “pode ser” para referir-se a determinados pontos de vista que não expressa diretamente no discurso. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 200):

No caso da modalidade subjetiva, está claro que o grau de afinidade do(a) próprio(a) falante com uma proposição está expresso, enquanto no caso da modalidade objetiva pode não ser claro qual ponto de vista é representado – por exemplo, o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo. O uso da modalidade objetiva frequentemente implica alguma forma de poder.

Dessa forma, a análise da modalidade objetiva permitiu-nos desvelar sentidos e significados implícitos no discurso das partícipes. A análise desta categoria permitiu-nos compreender o envolvimento das partícipes com o que dizem. Nos discursos, as partícipes se comprometem ou não com aquilo que dizem e, esse possível comprometimento, é uma questão de modalização que nos possibilitou compreender melhor as professoras a partir de suas posições colocadas explícita ou implicitamente em seus discursos.

No Quadro 4, apresentamos a síntese da análise do discurso das partícipes.

Quadro 4 – Síntese da análise do discurso das partícipes

DISPOSITIVO TEÓRICO	CATEGORIAS ANALÍTICAS	QUESTÕES QUE SUBSIDIARAM A ANÁLISE	INDICADORES INTERPRETATIVOS
DISCURSO	INTERDISCURSIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Que discursos são articulados ao discurso das partícipes? - Quais são os traços que caracterizam esses discursos (colocações, metáforas, traços gramaticais, etc)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Citações de autores ou referência direta a discursos de outros sujeitos (interdiscursividade direta). - Presença implícita de outros discursos por meio de <i>pressuposições, ecos, complementações, colocações ou metáforas</i>. (interdiscursividade indireta).
	MODALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Como as partícipes se comprometem em termos de verdade (modalidade epistêmica) e em termos de obrigação/necessidade (modalidade deôntica)? - Qual o grau de afinidade (subjativa ou objetiva) das partícipes com seus discursos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidade Epistêmica Fato verdadeiro/certo – expressões como “<i>sem dúvida</i>”, “<i>com certeza</i>”, “<i>realmente</i>”. Fato em que o locutor não acredita/incerto – “<i>não acredito</i>”, “<i>não é assim</i>”, “<i>possivelmente</i>”. - Modalidade Deôntica Obrigatoriedade/ Necessidade daquilo que foi dito – expressões como “<i>deve ser</i>”, “<i>tem que fazer</i>”, “<i>não pode</i>”. - Modalidade subjativa Grau de afinidade do locutor com o que foi dito manifesta-se explicitamente por meio de expressões como “<i>eu penso</i>”, “<i>eu suspeito</i>”, “<i>eu duvido</i>”. - Modalidade objetiva Grau de afinidade do locutor com o que foi dito manifesta-se implicitamente por meio de expressões como “<i>pode ser</i>”.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Fairclough (2001) e Ramalho e Resende (2011).

Embasados nos pressupostos da Abordagem Sócio-histórica, realizamos a análise desta dissertação considerando três princípios desenvolvidos por Vigotski (2007): analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e o problema dos “comportamentos fossilizados”. Por meio destes princípios podemos explicar, não somente os contextos sociais em que ocorre determinada situação interativa, mas, também, explicar a história de como ocorreu o processo de desenvolvimento do evento particular em estudo e as relações entre eles.

O primeiro princípio leva-nos a distinguir entre a análise de um objeto e a análise de um processo. A análise dos processos requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos, a tarefa básica da pesquisa torna-se uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo. Nesse sentido, utilizamos este princípio em nossa investigação ao conceber as professoras como sujeitos históricos, interagindo com o contexto no qual estão inseridas, influenciando-o e sendo influenciadas por ele.

Vigotski (2007, p. 81) acrescenta que:

[...] quando substituímos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais. [...] a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.

Outro princípio da abordagem de Vigotski (2007) visa a explicação em detrimento da descrição, visto que, a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais relativas ao fenômeno.

Fizemos uma análise genotípica de maneira que o fenômeno fosse explicado com base na sua origem e não na sua aparência externa. Dessa forma, subsidiamos nossa análise a partir da compreensão de que o estudo sobre as práticas avaliativas dinâmicas deveria abordá-las sob o ponto de vista do desenvolvimento, buscando expor sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Ou seja, a investigação dos sentidos e significados que as professoras de Direito atribuem às práticas avaliativas dinâmicas deveria considerar o dinamismo próprio das relações humanas.

O terceiro princípio de Vigotski (2007) mostra o problema do "comportamento fossilizado", ou seja, trata-se de processos que se tornaram mecânicos, automatizados ao longo do tempo, como as práticas avaliativas realizadas por grande parte dos professores do curso de Direito, que apenas reproduzem as práticas avaliativas que respondiam quando

graduandos. Visamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas, em seu próprio processo de estabelecimento.

Assim, como consequência dessa proposição, Vigotski (2007, p. 67) afirma que “[...] o pesquisador é frequentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica”.

Esse princípio contribuiu para que compreendêssemos as partícipes desta pesquisa como sujeitos históricos, de forma que concebêssemos os seus percursos formativos e, ainda, suas práticas avaliativas nessa trajetória.

Observando esses princípios, organizamos a análise interpretativa desta dissertação em duas unidades temáticas: Colaboração e Práticas Avaliativas.

Com o objetivo de analisar as situações descritas sobre Colaboração, recorremos a Ibiapina (2008), Magalhães (2011), Oliveira (2009) e Souza (2012) para definir categorias de análise interpretativa da colaboração: *Participação*, *Ajuda*, *Cooperação* e *Colaboração*, estas ações evidenciaram-se por meio dos discursos das partícipes, gerados no encontro colaborativo, entrevista reflexiva e sessões reflexivas. Dessa forma, as categorias utilizadas para análise da colaboração são frutos dos próprios discursos das partícipes desta pesquisa.

Para a análise da categoria *Participação*, destacamos a presença marcante do pronome pessoal “eu” nos discursos das partícipes e caracterizamos esta ação como a divisão de tarefas realizada no trabalho grupal em que as ações são realizadas em grupo, mas, cada um responsabiliza-se individualmente pelo que realizou.

Como suporte para categoria de *Ajuda*, utilizamos algumas expressões linguísticas empregadas durante os discursos para assumir pontos de vista e opiniões proferidas (OLIVEIRA, 2009). Estas formas linguísticas, de acordo com Galembeck e Lunaderli (2008), são representadas por duas classes gramaticais: (1) os verbos de opinião (achar, pensar, saber, ver, olhar); (2) os advérbios ou expressões adverbiais (eu penso que, em minha opinião, eu acredito, para mim).

Para caracterizar a *Cooperação* evidenciamos atitudes que revelassem relações hierárquicas entre as partícipes predominando nos discursos os pronomes pessoais “eu” e “ela(s)” em relações de autoridade dentro do grupo.

Na análise da *Colaboração*, ressaltamos atitudes e valores que demonstrassem apoio mútuo e objetivos comuns no momento de realização de determinadas atividades, revelando situações não hierárquicas entre os pares. Nesse sentido, destacamos o pronome pessoal “nós”

e expressões como “juntos”, “todos” e “grupo” como indicadores analíticos da categoria de colaboração.

No Quadro 5 demonstramos como organizamos as categorias interpretativas e indicadores analíticos para realizar a análise da colaboração nessa pesquisa.

Quadro 5 – Análise e interpretação da Colaboração

UNIDADE TEMÁTICA	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	INDICADORES ANALÍTICOS
COLABORAÇÃO	PARTICIPAÇÃO	- Divisão de tarefas. - Uso do <i>pronome pessoal</i> “eu”.
	AJUDA	- Ação de ajudar os pares. - Uso das expressões “ <i>eu penso</i> ”, “ <i>eu acho</i> ”, “ <i>na minha opinião</i> ”.
	COOPERAÇÃO	- Relações hierárquicas entre as partícipes. - Uso dos <i>pronomes</i> “eu” e “ <i>ela(s)</i> ”.
	COLABORAÇÃO	- Apoio mútuo, objetivos comuns, relações não hierárquicas. - Uso do <i>pronome pessoal</i> “ <i>nós</i> ” e das expressões “ <i>juntos</i> ”, “ <i>todos</i> ”, “ <i>grupo</i> ”.

Fonte: Produção da pesquisadora com base em Ibiapina (2008), Magalhães (2011), Oliveira (2009) e Souza (2012).

Na unidade temática Práticas Avaliativas, inicialmente formulamos a análise a partir de duas categorias interpretativas: Prática Avaliativa Tradicional e Prática Avaliativa Dinâmica.

No entanto, em momento de discussão com a orientadora desta pesquisa, compreendemos que, ao utilizarmos o método do Materialismo Histórico Dialético não poderíamos dicotomizar as práticas avaliativas, tendo em vista que, o método baseia-se no movimento da matéria, na alteração e no desenvolvimento, no surgimento do novo e o atrofamento do antigo. Assim, ao concebermos práticas avaliativas tradicionais e práticas avaliativas dinâmicas, não poderíamos considerá-las como contrárias no sentido de uma não permitir a existência da outra, mas, observando a Lei da Unidade e Luta dos Contrários da dialética materialista, afirmamos que, uma prática pressupõe a existência da outra e que ambas podem coexistir no mesmo objeto (AFANASIEV, 1985).

Dessa forma, compreendemos, pelos discursos das partícipes, que poderiam existir práticas avaliativas em que estivessem presentes elementos tanto das práticas avaliativas tradicionais quanto elementos das práticas avaliativas dinâmicas, o que nos fez adotar uma terceira categoria interpretativa, a qual denominamos de Prática Avaliativa Dialética, por concebermos que as práticas avaliativas realizadas pelas partícipes estão em processo constante de movimento, revelando-se assim, a dialeticidade do processo avaliativo por elas realizado.

Compreendemos que, as práticas avaliativas das professoras de Direito, por conta de seu desenvolvimento como sujeitos históricos e sociais, possuem características tanto das práticas avaliativas tradicionais quanto das práticas avaliativas dinâmicas. Estas, por sua vez, representam duas faces de um mesmo fenômeno: a prática avaliativa. A prática avaliativa dinâmica, ao negar aspectos da prática avaliativa tradicional, conserva e desenvolve seus traços positivos fazendo com que o desenvolvimento alcance um caráter progressivo.

Para realizarmos a análise relacionada às práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes, visando caracterizar estas práticas e colaborar no sentido de propiciar a expansão de práticas avaliativas dinâmicas e dos sentidos e significados a elas atribuídos, fundamentamo-nos nos estudos de Campione (2002), Lunt (2003), Daniels (2002), Sousa (2012), Behrens (2010), Hoffmann (2011), entre outros autores que discutem a temática da prática avaliativa. Essa fundamentação nos possibilitou a definição das categorias interpretativas e indicadores analíticos para orientar o processo de análise discursiva.

Diante do exposto, apresentamos no Quadro 6 as categorias de referência utilizadas para realizarmos as análises das modalidades de práticas avaliativas utilizadas pelas professoras de Direito de uma IES privada.

Quadro 6 – Análise e interpretação das práticas avaliativas

UNIDADE TEMÁTICA	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	INDICADORES ANALÍTICOS
PRÁTICAS AVALIATIVAS	PRÁTICA AVALIATIVA TRADICIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Foco no produto da aprendizagem; a prova reflete a capacidade intelectual geral. - Visa respostas prontas, contemplando questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão.
	PRÁTICA AVALIATIVA DINÂMICA	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase em avaliar os processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança. -A avaliação é contínua, processual e transformadora.
	PRÁTICA AVALIATIVA DIALÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> - A ênfase pode estar no processo e/ou no produto da aprendizagem. - A avaliação utiliza-se do teste, mas também é realizada de forma processual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Campione (2002), Lunt (2003), Daniels (2002), Sousa (2012), Behrens (2010) e Hoffmann (2011).

As categorias interpretativas e indicadores analíticos das unidades temáticas desta pesquisa evidenciaram-se a partir dos discursos apresentados pelas partícipes nos contextos do encontro colaborativo, entrevista reflexiva e sessões reflexivas. Entendemos que, essa forma de organização temática, permite a realização da análise de forma clara e compreensiva. A seguir, apresentamos algumas colaborações que foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação.

2.6 Colaborações que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa

Nesta parte da dissertação, visamos destacar colaborações que foram essenciais para que esta investigação se desenvolvesse. Corroborando com esta ação, Moita Lopes (1994, p. 333), lembra que a investigação deve ser “criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica”.

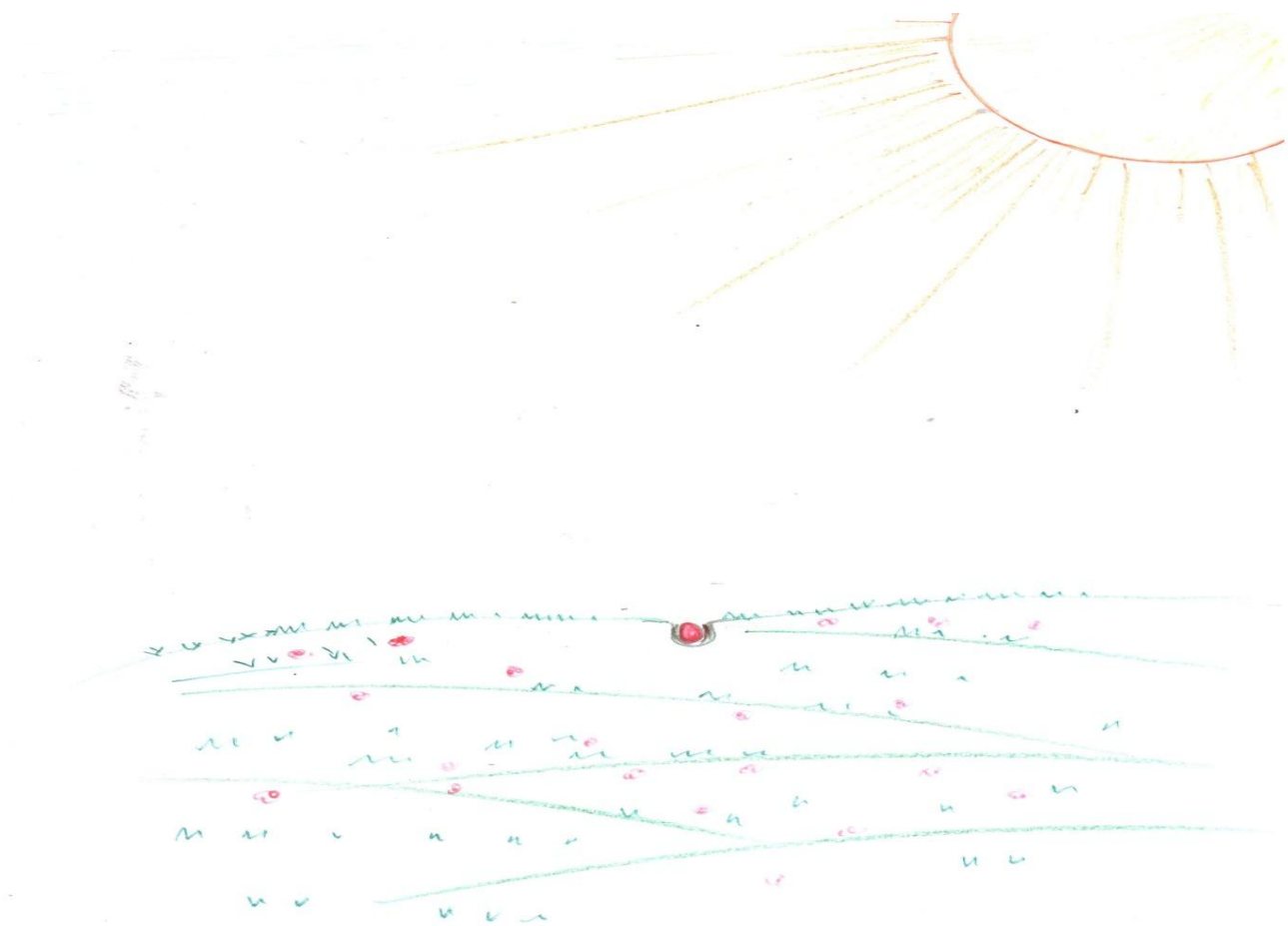
Compreendemos que a interação em atividades colaborativas com outros sujeitos em diferentes espaços, contribuiu de forma dinâmica no florescimento deste trabalho. Listamos a seguir algumas das atividades que foram compartilhadas com outros sujeitos, especificamente nos anos de 2012 e 2013, considerados fundamentais para a expansão deste trabalho, entre outras, destacamos:

- * As apresentações e discussões deste trabalho para colaboração dos integrantes do Núcleo de Pesquisa FORMAR – UFPI. O compartilhamento de ideias entre o grupo contribuiu para ampliar alguns conceitos e para que pudéssemos vislumbrar novas formas de compreensão. A colaboração realizada nestes encontros permitiu-nos vivenciar momentos de conflito e reflexão, essenciais para a construção do nosso conhecimento.
- * Discussões realizadas nas disciplinas de Pesquisa Colaborativa, Prática Pedagógica, Formação de Conceitos na Abordagem Sócio-histórica, Abordagem Sócio-histórica: fundamentos epistemológicos e Conceitos-Chave na Abordagem Sócio-histórica. Durante o mestrado estas disciplinas foram ofertadas para elucidar algumas questões referentes à pesquisa desenvolvida. As vivências e as discussões realizadas nestes espaços possibilitaram expansão de conhecimentos e orientaram-nos na produção deste trabalho.
- * Apresentação desta pesquisa em diversos eventos, entre os quais destacamos: VII Encontro de Pesquisa em Educação (UFPI – Teresina-PI); IV Encontro de Formação para a Docência Superior (ENFORSUP; UFPI – Teresina-PI); XX Encontro de Pesquisa do Norte e Nordeste (EPENN; UFPE – Recife-PE); Colóquio da AFIRSE – Sessão Brasil (UERJ – Mossoró-RN) e Exame de Qualificação (UFPI – Teresina-PI).

A participação nestes momentos permitiu-nos acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa. Podemos afirmar que, muitos sujeitos participaram deste trabalho a partir de suas ideias, contribuições e olhares diferentes que possibilitaram a produção desta dissertação. Estas diferentes apreciações proporcionaram-nos novas compreensões dos vários aspectos de nossa pesquisa e trouxeram outras visões, que se apresentam aqui como contribuições implícitas, mas, não menos importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Nossa participação em cada discussão apresentada oportunizou um novo olhar sobre a pesquisa e uma possibilidade de expansão do conhecimento construído.

Assim, asseguramos ter ratificado o cuidado que tomamos para garantir a credibilidade da pesquisa que ora apresentamos. No Capítulo 3, a seguir, trataremos sobre as unidades temáticas que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

3 O PLANTIO: *fundamentos e desenvolvimento das práticas avaliativas das partícipes*



A prática, enquanto fundamento do homem como ser histórico-social, capaz de transformar a natureza e criar assim um mundo à sua medida humana, é também o fundamento de sua relação estética com a realidade.

Vázquez

3 O PLANTIO: fundamentos e desenvolvimento das práticas avaliativas das partícipes

Neste capítulo discutimos acerca das unidades temáticas que fundamentam esta investigação: Colaboração e Práticas Avaliativas. O trabalho realizado nesta pesquisa-formação caracterizou-se pela colaboração, nesse sentido, tornou-se necessário que as partícipes compreendessem o significado de colaboração compartilhado na investigação para que aquela, de fato, se realizasse. Na primeira seção, expomos o significado de colaboração que compartilhamos a partir de Magalhães (2004, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), Sawyer (2003), John-Steiner (2000), entre outros, e apresentamos trechos do discurso das partícipes que foram produzidos na primeira sessão reflexiva para demonstrar como a colaboração possibilitou a expansão de sentidos e significados atribuídos a esta, bem como às práticas avaliativas no processo de investigação.

O trabalho com a temática das práticas avaliativas revelou a necessidade de apresentarmos a concepção de prática que adotamos nesta pesquisa, como apresentamos na seção dois deste capítulo, a partir da compreensão de prática em Vazquez (2007). A seção três destaca a historicidade das práticas avaliativas apresentando o movimento contínuo de desenvolvimento das mesmas e subdivide-se em três subseções: a) Práticas Avaliativas Tradicionais: o poder como controle; b) Práticas Avaliativas Dinâmicas: gênese, possibilidades e desafios; c) Práticas Avaliativas Dialéticas: o movimento do processo avaliativo. Nestas subseções apresentamos a fundamentação teórica de cada modalidade avaliativa, bem como a caracterização das práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes a partir dos discursos enunciados na entrevista reflexiva e sessões reflexivas.

3.1 Colaboração: emoções à flor da pele

[...] dois indivíduos inteiramente da mesma natureza se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente.

Baruch de Spinoza

A colaboração foi fundamental para que ocorressem as expansões de sentidos e significados atribuídos pelas partícipes às práticas avaliativas. Para fazermos a análise relacionada à categoria colaboração, recorreremos aos estudos de Magalhães (2004, 2009, 2011), Ibiapina (2007, 2008, 2009), Sawyer (2003), John-Steiner (2000), entre outros, a fim de fundamentarmos os discursos gerados na pesquisa. Com base nestas fundamentações,

compreendemos, analisamos e interpretamos os discursos que foram produzidos pelo grupo, especificamente, nas análises das situações de colaboração.

A epígrafe que abre esta subseção pode ser relacionada ao trabalho colaborativo, em que os participantes interagem numa relação de confiança mútua formando um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente, tendo em vista que, esses indivíduos constituem uma totalidade. O desenvolvimento dos sujeitos acontece por meio do encontro com outros indivíduos, ou seja, na interação, nas ações recíprocas presentes em situações de colaboração. Por esse motivo, intitulamos esta subseção relacionando a colaboração às emoções, uma vez que, nas interações com outros indivíduos, ocorrem relações de estima, divergência, afeto e contradições entre o agir e o pensar dos colaboradores que os levam a transformações interessantes e dolorosas ao mesmo tempo (JOHN-STEINER, 2000).

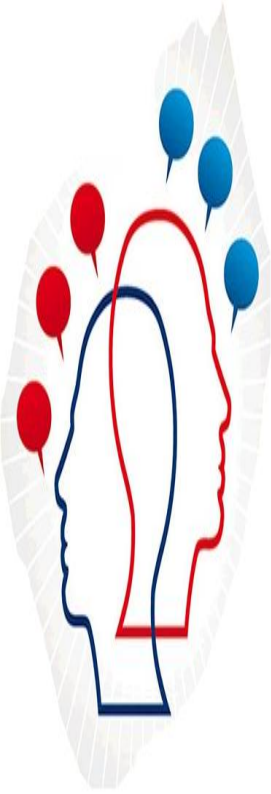
Relacionando as emoções à colaboração, achamos oportuno destacar o conceito espinozano de *conatus*: que corresponde a uma força vital, uma potência natural de autoconservação para permanecer na existência. Essa existência pressupõe em seu decorrer o acontecimento de vários encontros com outros indivíduos. Nesses encontros, a potência de agir do sujeito pode aumentar ou diminuir de acordo com as relações que os seres estabelecem entre si. Em situações de colaboração, um indivíduo tem possibilidades de encontrar outro que potencializa suas ações, e, então, pode experimentar um sentimento de alegria que aumenta seu *conatus*, oportunizando a produção do conhecimento e possibilitando transformações necessárias na realidade em que vive. Dessa forma, não há dúvida que o trabalho colaborativo fortalece o *conatus* individual de cada participante, pois ele não está isolado do mundo, está ligado ao outro e ao contexto sócio-histórico (FUGA; DAMIANOVIC, 2011).

Dessa forma, destacamos o caráter emocional da colaboração, enfatizado por John-Steiner (2000), segundo esta autora, a colaboração é complexa: envolve tanto aquilo que pertence ao campo do que é cognitivamente apreendido quanto emocionalmente. Esse compartilhar de experiências e afetividade permite que se crie zona de desenvolvimento emocional, fazendo com que os companheiros envolvidos na colaboração ajudem-se mutuamente, quando surgem necessidades a serem supridas.

Ao falarmos em colaboração, poderíamos reportar-nos ao significado apresentado pelo dicionário, que a concebe como: “trabalho em comum com uma ou mais pessoas” e, inclusive, traz o verbete “colaborar” como sinônimo de ajuda e cooperação (BUENO, 2006, p.146). Porém, o significado de colaboração utilizado nesta pesquisa vai muito além do que é trazido pelo dicionário, que de certa forma, restringe o sentido de colaboração por nós concebido. Na

primeira sessão reflexiva debatemos com as partícipes acerca da colaboração e do significado desta na pesquisa-formação que desenvolvemos. No início do encontro promovemos uma dinâmica (descrita na Subseção 2.4.1 do Capítulo 2 deste trabalho) em que as partícipes foram convidadas a apresentarem seus sentidos de *Ajuda*, *Participação*, *Cooperação* e *Colaboração*. Observamos que, antes do estudo compartilhado, as partícipes trocavam esses conceitos como delineado no Quadro 7.

Quadro 7 – Discussão acerca de participação, ajuda, cooperação e colaboração



ORQUÍDEA: Então, pra iniciar, vamos fazer uma dinâmica em homenagem a vocês. Temos aqui umas flores de papel que vão desabrochar na água, assim como nós vamos desabrochar juntas no decorrer da pesquisa. Dentro de cada flor tem uma palavra que vai ser revelada à medida que ela for desabrochando. Cada uma vai receber uma flor, vai colocar na água, ver a palavra que aparece e colocar o sentido dela pra você.

MARGARIDA: É... Cooperação. Cooperação é estar ajudando os outros porque a gente vive com outras pessoas e tem que haver essa relação de ajuda. [...] servir no sentido de ajudar e ser ajudado porque a gente também precisa de ajuda, né? Isso é uma coisa que deve ser uma constante na vida de todo mundo, essa atuação de cooperação e isso inclui nossa vivência no mundo do magistério.

ROSA: Sou eu agora! [risos] Ajuda. É, eu acho que assim, tem quase o mesmo sentido da cooperação, né? A questão da ajuda é o que falta em cada um de nós, às vezes a gente só pensa muito no eu, a gente quer muito ser ajudado, mas a gente não quer ajudar o outro. Quando a gente ajuda, parece que só tá ajudando na intenção de receber algo em troca [...]. Mas a questão da ajuda tem que ser mútua, ambas as partes e sem ter aquela pretensão de receber algo em troca. Embora a gente não receba, ainda que a gente não receba, mas ajudar de alguma forma sempre.

GIRASSOL: Agora eu.Humm.Colaborar. Colaborar é, o sentido que eu penso de colaborar é reunião de pessoas, um grupo de pessoas pra um objetivo comum, pra uma finalidade específica, um objetivo que um grupo queira alcançar. Colaborar pra fazer uma atividade, colaborar pra chegar a um resultado, colaborar pra fazer bem feito determinado projeto. Quando penso em colaborar, eu penso que é isso.

ORQUÍDEA: Vou pegar a última [risos]. Participação. Eu entendo como prestar uma ajuda, um serviço a alguém. Favorecer alguém, ser parte em algo. Então, a gente colocou essas quatro palavras que parecem bem próximas, como se fossem sinônimas, mas a gente vai ver aqui que o que vamos fazer é um trabalho de colaboração.

Fonte: Primeira sessão reflexiva ocorrida em 21/06/2013.

Margarida revela que confunde os sentidos de *cooperação* e *ajuda*. A *partícipe* caracteriza a cooperação como “ajudar e ser ajudado”, revelando uma situação de troca em que cada sujeito tem uma tarefa a cumprir. Dessa forma, o sentido evidenciado por Margarida identifica-se com a concepção de *participação*, em que se configura a divisão de tarefas em uma determinada situação, de maneira que, cada um responsabiliza-se individualmente pelas tarefas que realiza. Na sequência da dinâmica, Rosa retira a palavra *ajuda* e, ao enunciar seu sentido, assim como Margarida, também o confunde, aduzindo a semelhança de sentidos entre *ajuda* e *cooperação*. No entanto, Rosa expande a compreensão de Margarida ao conceber que a *ajuda* não implica em uma relação de troca, em que os sujeitos devam oferecer favores reciprocamente, mas, ressalta o aspecto da gratuidade do ato de ajudar, de oferecê-la “ainda que a gente não receba” algo em troca. A *partícipe* revela nesse discurso a característica da responsividade, de estar atendo às necessidades do outro, sem haver a obrigação da troca. A responsividade é marca característica da *colaboração*, no entanto, Rosa evidenciou que ainda não reconhecia o sentido de *colaboração*, agregando características desta ao seu sentido de *ajuda*.

Girassol revela em seu discurso que compreende o sentido de *colaboração*, evidenciando-a como situação de um grupo de pessoas que visa um objetivo comum, que o “grupo queira alcançar”. Na visão de Sawyer (2003, p. 82), “Colaboração é a criação compartilhada e a descoberta de dois ou mais indivíduos com habilidades complementares interagindo para criar um entendimento partilhado que nenhum deles tinha possuído antes ou poderia ter conhecido por si só”.

Na compreensão de Ibiapina (2008, p.18), colaborar não significa cooperar ou participar, "significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os *partícipes* tem vez e voz no processo de negociação de sentidos". A *colaboração* contribui para o compartilhamento de experiências entre os sujeitos, bem como para a tomada de consciência de suas ações e a expansão de sentidos e significados, no caso desta pesquisa, os sentidos e significados atribuídos às práticas avaliativas dinâmicas, oportunizando um processo de aprendizagem e enriquecimento da prática docente.

É importante apontar também que, para se efetivar a *colaboração*, é preciso que o tema a ser abordado seja de interesse de todos os participantes, o objetivo inicialmente de um integrante, passa a ser compartilhado por todos. Para que ocorra um encontro significativo, diz ainda Schaffer (2002), os colaboradores precisam perceber a relevância de um tópico para si próprios. A *partícipe* Girassol revela essa compreensão, uma vez que, na *colaboração*, os objetivos inicialmente do pesquisador são compartilhados e passam a ser objetivos do grupo,

condizentes com as necessidades de todos que dele fazem parte. Orquídea revela seu sentido de *participação* como favorecimento à alguém, de maneira que, sendo realizado em grupo, cada um responsabiliza-se individualmente pelas tarefas que realiza. Em seguida, Orquídea convida as partícipes a discutirem e compreenderem o sentido e o significado de colaboração adotado na pesquisa.

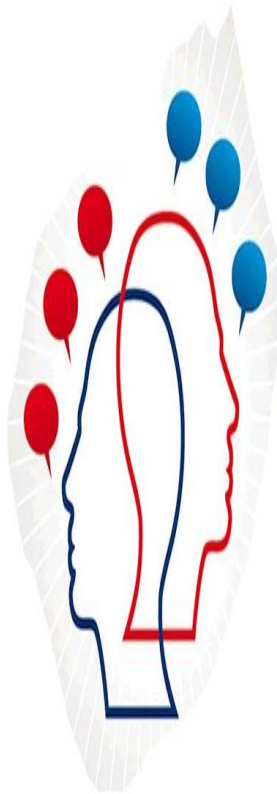
De acordo com o exposto, a colaboração não deve ser concebida como um mero somatório de vozes particulares, mas sim um compartilhamento de discursos que possibilita a expansão de conhecimentos, bem como a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados do tema em questão no grupo. Por meio da linguagem, os colaboradores podem alcançar uma reflexão crítica que envolva tensões e contradições levando à reconstrução de suas práticas.

Para Magalhães (2004, p. 56), “[...] colaboração pressupõe que todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias em relação aos discursos dos outros participantes e seu próprio”. Assim, procuramos no decorrer desta pesquisa, agir no sentido de possibilitar que todas as partícipes colocassem suas concepções para que fosse criado ambiente em que todos tivessem a liberdade de questionar, contradizer, apoiar ou divergir do posicionamento do outro gerando expansão de conhecimentos e de práticas.

A partir do estudo compartilhado do texto “Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?” (FIORENTINI, 2004), discutimos e refletimos visando possibilitar a expansão dos sentidos e significados de colaboração. Fez-se relevante a compreensão do sentido e significado de colaboração, uma vez que, a pesquisa-formação realizada constituiu-se em trabalho colaborativo e não mera ajuda, participação ou cooperação.

Dessa forma, foi necessário que as partícipes produzissem compreensão e compartilhassem o significado de colaboração a fim de possibilitar a expansão dos sentidos e dos significados desta. Após o estudo do texto, apresentamos um vídeo animado de caráter humorístico em que pinguins, caranguejos e passarinhos encontravam-se em situações de colaboração e de não colaboração. O objetivo da apresentação do vídeo foi que, a partir do estudo e da materialidade deste, as partícipes identificassem situações de colaboração e de não colaboração, chegando à compreensão do sentido e significado adotado na pesquisa como demonstramos no Quadro 8.

Quadro 8 – Identificando a colaboração



ORQUÍDEA: Então, a gente vai ver um vídeo e vamos fazer relação dele com o que vimos até agora, vamos identificar situações de colaboração ou não.

MARGARIDA: Um é líder, comanda os outros, né?

ORQUÍDEA: Então, o que a gente pode dizer aí que é e que não é colaboração? A (Margarida) parece que já identificou algo.

MARGARIDA: É, a formiga lá e o caranguejo comandam os outros. Não é colaboração.

ORQUÍDEA: Mas teve também momentos em que houve colaboração?

ROSA: Teve.

MARGARIDA: Teve o engajamento do grupo. Posso falar em colaboração nesse sentido.

ORQUÍDEA: Em que sentido?

MARGARIDA: No sentido de que teve um objetivo comum entre eles, né?

ORQUÍDEA: Então podemos dizer que foi isso que motivou eles a colaborarem?

ROSA: Foi.

MARGARIDA: Foi. Pela necessidade de algo que eles tinham, né? Se proteger.

ORQUÍDEA: E quais os resultados da colaboração para o grupo?

MARGARIDA: Eu acho que foi o grupo atingir os objetivos em conjunto, o grupo não ia conquistar aquilo se fosse individualizado, só conseguiu porque foi uma conquista do grupo.

ROSA: De alguma forma sempre é uma questão de sobrevivência. Tudo decorre da necessidade da sobrevivência. Se a gente pensar por exemplo, ali com os pinguins, quando eles viram a possibilidade de serem engolidos todos de uma vez só pela baleia, todos resolveram fazer algo que beneficiasse não só a um, mas a todos. Então, tudo que a gente faz é questão de sobrevivência, né? Nada é fácil, por isso que é bom a gente trabalhar sempre em conjunto, em colaboração com o outro.

MARGARIDA: Ou seja, é superação de dificuldades em grupo porque a gente não vai conseguir superar dificuldade sozinho, até pode, mas eu acho que superando em grupo é uma conquista do grupo.

ORQUÍDEA: Ou seja, o objetivo que era individual passa a ser do grupo não é isso?

MARGARIDA: É, é [diz assentindo com a cabeça].

Ao serem questionadas por Orquídea sobre a identificação de situações de colaboração e não colaboração no filme, Margarida relembra da formiga e do caranguejo, que no desenho exerciam funções de liderança dando ordens aos outros animais para que fossem cumpridas, sem questionamento. Margarida identifica a ação da formiga e do caranguejo como não colaboração, de maneira que, na situação de colaboração, evidencia-se a horizontalidade e a liderança compartilhada, sendo negociadas as atribuições de cada participante do grupo.

Orquídea incentiva as partícipes a evidenciem as situações de colaboração que encontraram. Margarida inicia respondendo e destaca o engajamento do grupo. Segundo Fiorentini (2004), o engajamento apresenta-se na vontade em querer participar de determinado grupo com o qual o sujeito se identifica e tem objetivos comuns. A partícipe relembra essa característica estudada no texto e ressalta o objetivo comum do grupo diante de uma necessidade vivenciada por todos que dele faziam parte. Dessa forma, a partícipe identifica o objetivo comum entre os personagens do desenho como indício evidente de colaboração.

Rosa e Margarida enunciam que foi a necessidade comum que moveu os personagens do desenho a agirem em colaboração. Ao serem questionadas acerca dos benefícios desta colaboração, as partícipes destacam o alcance dos objetivos, concebendo que os mesmos foram alcançados em virtude da atividade colaborativa do grupo.

Rosa destaca a necessidade de buscar objetivos comuns lembrando um episódio do desenho apresentado em que, os personagens, ao perceberem “a possibilidade de serem engolidos todos de uma vez só pela baleia, todos resolveram fazer algo que beneficiasse não só a um, mas a todos”. Sintetizando, Margarida confirma que, na situação de colaboração, o objetivo inicialmente particular passa a ser do grupo em virtude de uma necessidade em comum.

Larocque e Faucon (1997) destacam a diferença entre colaboração e cooperação, para os autores, em atividades de aprendizagem colaborativa, embora aprendizes tenham o mesmo objetivo, o processo é menos claramente definido, isto é, membros do grupo discutem e negociam o processo enquanto aprendem. Já na aprendizagem cooperativa, o processo é frequentemente recomendado ou imposto. Na aprendizagem colaborativa as relações são de interdependência, enquanto que na cooperativa, frequentemente, as tarefas no grupo são impostas, isto é, decididas pelo professor ou orientador do grupo.

Para a realização do trabalho colaborativo, é fundamental que haja a negociação de modos de agir e/ou de tarefas entre os envolvidos, uma vez que, todos buscam alcançar um objetivo comum. Já a cooperação envolve uma participação não tão comprometida com os

resultados da pesquisa, pode permanecer no âmbito da ajuda para o cumprimento de tarefas impostas por um dos participantes visando apenas atingir objetivos particulares.

Na colaboração, questões como responsabilidades, engajamento e disponibilidade são negociadas, tornando-se aspectos essenciais desse tipo de trabalho. A colaboração constitui uma forma especial de envolvimento entre os participantes, com trabalhos e tarefas realizados por todos os envolvidos, de modo que todos aprofundem seus conhecimentos.

Magalhães (1998, p.173), ao discutir colaboração, destaca a questão das divergências entre os sujeitos afirmando que “[...] não se pode considerar a simetria de conhecimentos, ideias, sentidos e representações, mas sim a presença constante de conflitos e tensões.”

Em sala de aula, esta situação evidencia-se nas decisões que precisam ser tomadas rotineiramente, por exemplo, a respeito da modalidade avaliativa a ser aplicada ou da escolha dos integrantes de trabalhos em grupo. Destacamos a importância do trabalho colaborativo entre professor e aluno, de maneira que, o professor não imponha as decisões em sala, mas compartilhe e negocie com os alunos a fim de despertar o interesse destes nas tarefas a serem realizadas.

Em reflexão crítica ocorrida na primeira sessão reflexiva, as partícipes discutiram acerca da colaboração na relação professor-aluno, oportunidade em que observamos a diversidade de entendimento e as contradições no discurso das professoras conforme observa-se no Quadro 9.

Quadro 9 – Colaboração na relação professor-aluno

ORQUÍDEA: E entre vocês e os alunos, existe colaboração?

GIRASSOL: Eu penso que sim, eu penso que sim Teve uma situação na sala uma vez que houve um bloqueio e teve um momento que eu tive que sentar com eles e disse “Gente, a gente precisa conversar, a gente precisa resolver um problema. Vocês sabem qual é o problema?” e eles disseram “O problema é esse” eu disse “Sim, e a solução? Qual a solução que vocês dão?”. Então eles apresentaram uma solução e essa solução chegou ao final do período.

ORQUÍDEA: Então houve negociação?

GIRASSOL: Sim, porque eu conversei com eles e juntos chegamos à solução do problema, né? Então todo mundo deu sua opinião, chegou num momento que nós chegamos num consenso. Em outra turma eu vivi uma situação diferente que acho que não houve colaboração porque eu tentei usar nessa turma uma estratégia que não deu certo, mas me serviu de aprendizagem e eu quis que eles também colocassem uma solução, que a gente negociasse a solução, mas eles não responderam, deixaram a solução a meu encargo e eu por uma imposição mesmo, porque eu não vi outra solução. Eu entreguei pra eles a oportunidade da gente resolver junto, eles não aceitaram porque eles entenderam que isso era dever do professor.

ORQUÍDEA: Na colaboração tem que ter o consenso?

GIRASSOL: Não, mas assim, não foi aquela relação hierárquica, eu não me impus, nem eles me impuseram. E o que me faz pensar que foi colaboração é que eles disseram “Professora, o que a senhora acha da gente fazer assim?” aí eu apresentei “Olha pra fazer assim pode acontecer isso, pra fazer assim pode acontecer aquilo. O quê que vocês acham?” Então houve esse compartilhamento. Então eu acho que era colaboração porque eles negociaram as decisões.

ORQUÍDEA: E os quais benefícios dessa colaboração?

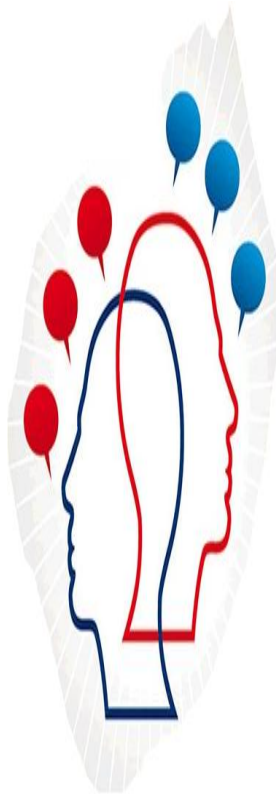
GIRASSOL: O comprometimento da turma, o comprometimento. Nessa experiência dessa turma como a proposta foi negociada, o benefício também foi pra eles, na vontade de fazer as atividades.

MARGARIDA: Olha eu acho que depende muito da turma. Porque as pessoas são diferentes, então tem turma que a gente vai fazer a colaboração e em outras não. Então é relativo. Muito relativo.

ORQUÍDEA: Por que não consegue fazer colaboração em todas?

MARGARIDA: Não é colaboração porque os alunos não têm interesse em participar daquele trabalho com você.

ROSA: Depende muito das turmas. Assim como tem turma que consegue fazer com que a gente esteja mais na situação da cooperação, tem ali o professor como líder e os alunos como aqueles que obedecem. Então, tem turmas que exigem que a gente seja mais operante na cooperação e tem turmas que realmente colaboram. Muitas turmas estão



lá só sendo lideradas, cooperando com o silêncio, não ficar no celular, não ficar atrapalhando a turma.

GIRASSOL: Aham,isso. E eles cooperam quando não divergem e só acatam o que eu digo, por exemplo. Mas eles divergem do que eu digo e aí a gente negocia.

ORQUÍDEA: Então no caso da cooperação não haveria um objetivo comum?

ROSA: Não, não.

MARGARIDA: Nesse caso aí é cada um por si, a gente vê uma repartição e não unidade. O professor exerce esse papel de líder.

Fonte: Primeira sessão reflexiva ocorrida em 21/06/2013.

Girassol inicia seu discurso com o modalizador subjetivo “eu penso” e repete-o, evidenciando alta afinidade e credibilidade com o discurso que enuncia. A partícipe utiliza um exemplo para sustentar sua afirmação, expondo uma situação em que houve negociação com os alunos para alcançarem um objetivo comum. A negociação é característica marcante da colaboração, uma vez que, não há imposição da vontade de um só sujeito, mas, todos têm oportunidade igual de se posicionarem.

Dessa forma, os discursos de cada partícipe precisam ser acolhidos com respeito pelo grupo, a atitude de ouvir o outro é muito importante no trabalho colaborativo, oferecendo ao locutor a confiança necessária para expor suas ideias. Esse ouvir possibilita que cada um deixe de se preocupar com assuntos e posicionamentos pessoais, para considerá-los como importantes para as reflexões produzidas no e com o grupo.

A partícipe também relembra uma situação de não colaboração, quando teve que impor uma decisão aos alunos, tendo em vista a ausência de negociação com a turma. Dessa forma, revela que compreende a diferença entre colaborar e não colaborar, identificando situações de negociação e imposição respectivamente. Ao falar em negociação, a partícipe enuncia que “nós chegamos num consenso”, no entanto, na colaboração não predomina o consenso, haja vista que o processo de colaboração é permeado de conflitos que, por sua vez, assumem o papel de provocar mudanças cognitivas nos envolvidos, em direção ao desenvolvimento. Essas mudanças só assumirão o caráter de transformação e só ocorrerão se a relação entre os sujeitos for sustentada pela aceitação de questionamentos, pela argumentação e por entendimento dos diferentes pontos de vista, que lhes permitam

reconsiderar os posicionamentos pessoais, para, então, projetar o ressignificado e o novo (NININ, 2011).

Em contexto colaborativo, as discussões visando a produção de conhecimento exigem a responsividade de cada um em relação às diferentes visões de mundo explicitadas no grupo. Novos significados são criados com base nas contribuições individuais e, para isso, cada participante posiciona-se criticamente frente às questões apontadas pelos outros colaboradores. O propósito das discussões é claro: os envolvidos ajudam-se mutuamente para que cada um alcance uma compreensão sobre o tópico em questão, sem deixar de conceber as tantas outras possibilidades de compreensão do mesmo tópico e sem que nenhum sintá-se constrangido em relação ao seu posicionamento pessoal.

Assim, Girassol, ao ser questionada por Orquídea se deveria haver o consenso na colaboração, contradiz-se e reconhece que não, mas destaca que não impôs uma conduta e que a decisão tomada foi compartilhada.

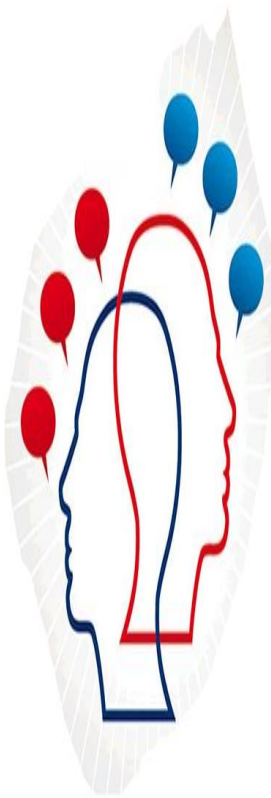
Sobre os benefícios da colaboração, Girassol destaca o compromisso da turma, tendo em vista que, podendo participar das decisões em sala pela negociação com o professor, despertam o interesse em participar das atividades negociadas. Margarida ressalta que, nem sempre a colaboração é possível e, ao ser questionada do porquê desta afirmação, a partícipe ressalta a característica da voluntariedade, o desejo de trabalhar em grupo, ela compreende que na ausência deste aspecto, não se realiza colaboração. Rosa também compreende que o trabalho colaborativo depende da turma, que há situações em que os alunos são liderados e o professor atua como líder caracterizando a cooperação. Girassol confirma o discurso de Rosa e entende que a cooperação se configura quando os alunos somente acatam o que o professor determina. Ao serem questionadas sobre a predominância de objetivos comuns na cooperação, Rosa e Margarida compreendem que não se observa objetivos comuns e que o professor age como líder, “é cada um por si” como aduz Margarida.

Compreendemos que colaborar é o agir que os indivíduos trabalham em conjunto e refletem criticamente sobre a realidade gerando possibilidade de transformação. Dessa forma, a colaboração ocorreu nesta pesquisa quando criamos oportunidades para que as partícipes refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas, tornando-se conscientes das práticas que realizam, gerando, por meio do diálogo, possibilidades de transformação em seus contextos de atuação.

O ato de colaborar exige a confiança entre os indivíduos no sentido de garantir a possibilidade de que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre elas. A colaboração existirá quando o tópico em questão tornar-se relevante a todos os

envolvidos e nessa perspectiva, todos devem trabalhar em prol de propiciar contextos para a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados. No final da primeira sessão reflexiva, as partícipes manifestaram expansão dos sentidos de colaboração compreendendo seu significado e possibilitando que o trabalho colaborativo se efetivasse na pesquisa, bem como em sala de aula, como observamos no Quadro 10.

Quadro 10 – Expansão dos sentidos de colaboração



ORQUÍDEA: Colaborar é um processo, né? É um processo. Muitas vezes a gente não vai conseguir essa colaboração fácil, como vocês exemplificaram. Isso até o texto mostra, ele diz que muitos grupos colaborativos iniciam seus trabalhos sendo cooperativos.

MARGARIDA: É verdade. Porque o cooperativismo é uma união liderada pra atingir uma finalidade que nem é de todos como acontece às vezes, né? Depois que atinge o fim pronto, acaba. Então, eu acho que a gente até passa por várias cooperações pra chegar na colaboração.

ORQUÍDEA: E de que forma vocês poderiam agir diferente e realizar um trabalho colaborativo com os alunos?

GIRASSOL: Olha, eu acho que tem que ter a negociação, né? Eu faço isso, eu levo sempre um cronograma, um planejamento no primeiro dia de aula, mas eu digo pra eles “Olha gente, isso aqui é uma proposta, se vocês tiverem algo que queiram divergir, a gente conversa e resolve”. Então isso também faz com que haja colaboração porque não tem uma imposição minha, eu levo a proposta pra negociar.

MARGARIDA: Eu acho que tem que ter objetivos comuns com os alunos. Quando a gente busca se inserir naquele grupo pra alcançar o mesmo objetivo que é atingir aquele conhecimento, só que nem sempre a gente consegue, não é uma coisa que se consiga com facilidade, né?

ROSA: Se aproximando deles pra criar laços e eles quiserem colaborar.

Fonte: Primeira sessão reflexiva ocorrida em 21/06/2013.

Orquídea relembra que o texto estudado destaca que alguns grupos, até chegarem a tornarem-se colaborativos, iniciam de forma cooperativa. Margarida confirma o discurso de Orquídea ressaltando que passamos por várias cooperações para chegar à colaboração, uma vez que, na cooperação há uma liderança e os objetivos a serem atingidos não são compartilhados por todo o grupo. Essa situação ainda acontece “às vezes”, segundo a partícipe. Assim, as partícipes são incentivadas a expressarem como poderia acontecer a colaboração.

Ao serem questionadas acerca de como poderiam realizar um trabalho colaborativo com os alunos, Girassol inicia seu discurso com o modalizador subjetivo “eu acho”, que evidencia sua afinidade com o que afirma, a partícipe ressalta a importância da negociação das atividades com os alunos e apresenta um exemplo de como realiza essa negociação. Girassol aduz que, no primeiro dia de aula da turma, leva uma proposta de planejamento e convida os alunos a negociarem as decisões para que as atividades não sejam impostas por ela.

Margarida destaca os objetivos comuns entre professor e aluno para que trabalhem em grupo e alcancem os objetivos propostos juntos. Rosa finaliza destacando a importância de criar “laços” afetivos com os alunos para que tenham interesse em participar do trabalho colaborativo.

Nesse âmbito, observando os sentidos apresentados pelas partícipes ao término da primeira sessão reflexiva, constatamos que houve mudança de concepção, bem como expansão do sentido e do significado de colaborar, que inicialmente era confundido pelas partícipes Margarida e Rosa com as ações de *ajuda e cooperação*. A expansão do sentido e do significado foi fundamental para que o trabalho realizado fosse caracterizado como colaborativo. A colaboração e a reflexão crítica no decorrer da pesquisa possibilitaram a formação das partícipes, bem como a expansão da utilização de práticas avaliativas dinâmicas e dos sentidos e significados a elas atribuídos. Antes de adentrarmos a discussão acerca de prática avaliativa, esclarecemos a concepção de prática adotada neste trabalho na próxima seção.

3.2 Compreendendo a prática: ação transformadora da realidade humana

Por trabalharmos com a temática prática avaliativa faz-se necessário apresentar nossa compreensão de prática. Partimos da concepção de Vazquez (2007), em que a prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo que tem como resultado uma transformação real deste, enquanto a teoria apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. O referido autor cita a existência de duas vertentes acerca do significado da prática: o pragmatismo e o Materialismo Histórico Dialético, vertente a qual nos filiamos neste trabalho.

Na visão pragmatista a prática é considerada como uma ação subjetiva do indivíduo, destinada a satisfazer seus interesses. A prática assume um sentido estritamente utilitário, contrapondo-se absolutamente à teoria. Em vez de formulações teóricas, temos o ponto de

vista do senso comum, que dita uma prática esvaziada de bases teóricas. O ponto de vista do senso comum é o praticismo, prática sem teoria, ou com um mínimo dela. O pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por relacionar o teórico ao útil.

Na concepção do MHD, a prática é concebida como ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é somente produção de uma realidade material, mas, sim, criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VAZQUEZ, 2007).

Nessa perspectiva, a prática exige uma relação consciente com a teoria, deve haver uma consciência da necessidade prática a ser satisfeita com a teoria. A prática não implica uma oposição à teoria, pelo contrário, pressupõe uma relação direta com ela. A relação teoria e prática somente é possível quando concebemos a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade social. Para que essa prática seja transformadora é necessário que atenda às necessidades práticas e pressuponha certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Nesse sentido, conhecer as bases teóricas da prática, ou seja, conhecer a teoria que origina essa prática é uma condição para que se compreenda as práticas avaliativas das partícipes.

Quando destacamos a autonomia relativa da prática, devemos reconhecer que ela não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos, a saber:

[...] a) Um conhecimento da realidade que é o objeto da transformação; b) um conhecimento dos meios, e de sua utilização, da técnica exigida por cada prática, com a que se leva a cabo a referida transformação; c) um conhecimento da prática acumulada, sob a forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em questão, já que o homem apenas pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, isto é, inserindo a sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de fins ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que estes fins para que possam cumprir a sua função prática terão de responder a necessidades e condições reais, terão de ser assimilados pela consciência dos homens, e contar com os meios adequados para a sua realização. (VAZQUEZ, 2007, p. 44)

Assim, ao concebermos a atividade humana teórico-prática sobre a matéria para a criação de uma nova realidade referimo-nos à práxis. Práxis é um termo grego derivado do verbo *prattein*, agir. Entre os gregos antigos, designava a atividade prática, em oposição à teórica. Para Marx e Engels (2002, p. 52) “práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”, ou seja, não basta conhecer e interpretar o mundo apenas teoricamente, é preciso transformá-lo em práxis. A práxis é então uma atividade

teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que por sua vez se modifica constantemente com a teoria.

Deprendemos que, práxis, compreendida como prática social transformadora, não se reduz ao mero praticismo, tampouco a pura teorização. Nessa compreensão, teoria e prática são indissociáveis. Em síntese, a relação entre teoria e prática implica um constante movimento entre esses dois planos, teórico e prático. A atividade prática conforma-se à teoria, do mesmo modo que a teoria se modifica em função das exigências e necessidades do próprio real.

A práxis, atividade que implica a unidade teoria e prática, apresenta-se como atividade material humana que transforma o mundo e o próprio homem. Essa transformação é orientada pela subjetividade consciente dos sujeitos, subentendendo a unidade indissolúvel da atividade objetiva e subjetiva, pois, de acordo com Vazquez (2007, p.241), a atividade do sujeito prático se nos apresenta nesta dupla vertente: “[...] por um lado, é subjetiva enquanto atividade de sua consciência, mas, num sentido mais restrito, é um processo objetivo na medida em que os atos ou operações que executa sobre uma determinada matéria existente independente de sua consciência, de seus atos psíquicos, podem ser comprovados inclusive objetivamente por outros sujeitos”.

Com base nas asserções de Vázquez acima expostas, pode-se afirmar que o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, uma vez que objetivava a caracterização das práticas avaliativas de professoras de Direito de uma IES privada, bem como colaborar no sentido de propiciar a expansão de práticas avaliativas dinâmicas e dos sentidos e significados a elas atribuídos, caracteriza-se como uma atividade teórico-prática. A pesquisa-formação realizada transformou não somente a consciência das professoras, como também constituiu-se em atividade prática transformadora das práticas avaliativas que desenvolvem. A perspectiva teórico-metodológica que utilizamos neste trabalho serviu como instrumento teórico de transformação das práticas avaliativas, possibilitando um modo direto de práxis.

Assim, o método por nós utilizado, Materialismo Histórico Dialético, a Abordagem Sócio-histórica e todo o referencial teórico-metodológico no qual nos fundamentamos estiveram em função da práxis, tornaram-se teoria a serviço da transformação efetiva das práticas avaliativas das professoras de Direito partícipes da pesquisa, possibilitando a práxis como fim da teoria.

Segundo Vazquez (2007, p. 236):

A teoria em si contribui para a transformação do mundo e para isso deve ser

assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Assim, por meio da entrevista reflexiva e sessões reflexivas houve um processo de educação das consciências e de planejamento dos meios de ação para que pudéssemos desenvolver práticas avaliativas dinâmicas. Ou seja, a teoria tornou-se prática, pois materializou, por meio da mediação da linguagem, da reflexão crítica e da colaboração as práticas avaliativas dinâmicas no contexto de atuação das partícipes desta pesquisa.

3.3 A historicidade das práticas avaliativas: o contraponto do real

Nesta seção trazemos alguns traços marcantes na história da educação para encontrarmos os indícios da origem das avaliações. Neste percurso, observamos que a prática avaliativa está presente há muito tempo na história humana, assumindo diferentes abordagens.

Ao utilizarmos o MHD como método desta pesquisa, cabe ressaltarmos que, nesta vertente metodológica, apresentar a historicidade do fenômeno investigado não significa expor uma sucessão de acontecimentos ao longo do tempo de forma linear, mas, compreender que os eventos ocorridos relacionam-se entre si de maneira que um não substitui o outro, mas, apresentam características mútuas. Ou seja, ao tratarmos da historicidade das práticas avaliativas compreendemos que, as modalidades avaliativas não apresentam uma caracterização pura, mas trazem elementos umas das outras, possibilitando o desenvolvimento das mesmas em um movimento contínuo, caracterizando a Lei da Negação da Negação do MHD como esclarece Afanasiev (1985, p.118):

Portanto, a evolução realiza-se por meio da negação do antigo pelo novo, do inferior pelo superior. Uma vez que o novo, negando o antigo, conserva e desenvolve os seus traços positivos, o desenvolvimento adquire um caráter progressivo. Ao mesmo tempo, a evolução segue a espiral sendo nas fases superiores repetidos alguns aspectos e traços das inferiores.

Esse desenvolvimento em espiral, como destacou Afanasiev (1985), revela-se no real, emergindo por meio do próprio discurso das partícipes quando apresentam características de práticas avaliativas tradicionais e dinâmicas, demonstrando a dialeticidade do processo avaliativo por elas realizado.

Nos tempos primitivos a educação estabelecia-se pela transmissão de ensinamentos dos mais velhos aos mais jovens, estes ensinamentos relacionavam-se a questões fundamentais para a sobrevivência no grupo como: os conhecimentos de caça e pesca, as artes da guerra, os rituais religiosos, lendas e histórias de seu povo.

Nos povos antigos, o Egito destacou-se como berço da cultura, proliferando conhecimentos que permitiram também o desenvolvimento de Grécia e Roma. Segundo Manacorda (1996, p.09) “[...] vem do Egito os testemunhos mais antigos sobre educação”. Embora não haja indícios de uma escola egípcia organizada, sabe-se que foram desenvolvidos conhecimentos em muitas áreas, como matemática, medicina, astronomia, política, agricultura e agrimensura, no entanto, a transmissão dessas ciências era reservada às classes dominantes.

Mais tarde, nos períodos correspondentes à Idade Feudal (2190 a 2040 a.C.), Médio Império (2133 a 1796 a.C.) e Novo Império (1552 a 1069 a.C.), observa-se uma organização maior na educação. Os escribas eram uma casta de intelectuais que nesse contexto destacaram-se pela arte de escrever por meio de hieróglifos, foram os pioneiros em promover avaliações, que consistiam em disputas para evidenciar a sabedoria de homens que se dispunham a competir.

Na Grécia Antiga, o ensino era caracterizado por seu caráter intelectualista, verbalista, dogmático, e pela valorização da memorização e da repetição dos conhecimentos transmitidos (LIBÂNEO, 2009). Na Grécia arcaica, citam-se as *Paideia* de Homero e Hesíodo, que disputavam para medir o detentor de maior sabedoria, tais disputas constituem uma fonte para nossa reflexão sobre a origem das avaliações, como observamos na seguinte citação:

Procurando entre os testemunhos mais antigos – sobre o conteúdo e os fins da educação-, poderíamos citar, em primeiro lugar, o Torneio de Homero e Hesíodo. Estamos na época anterior à escola dos *grámmata*; mas as provas daquele torneio quase se parecem aos exames escolares, com perguntas sobre moral, literatura e história; por exemplo, o que era melhor para o homem, a recitação mnemônica de versos, o número dos gregos em Tróia e, enfim, a declamação de versos próprios. (MANACORDA, 1996, p.55-56)

No período clássico, entre os séculos V e IV a.C., destacam-se as cidades de Creta, Esparta e Atenas, que ofereciam educação refinada e elitizada. A sociedade foi desenvolvendo-se e entre as novas questões a serem supridas pela educação surgiram as necessidades de falar bem e persuadir. Nesse contexto, destacaram-se os sofistas que se dedicaram a ensinar a arte da eloquência, por meio da oratória em lugares públicos apresentando suas opiniões e argumentações.

Ainda na Grécia, destacamos que, as escolas formais eram abertas apenas para os homens, que ingressavam por volta dos 6-7 anos de idade e eram acompanhados até os 18 ou até os 30 anos, onde aprendiam as disciplinas de lógica, gramática, retórica, desportos e artes da guerra. Para as mulheres existiam alguns poucos centros de iniciação que ofereciam ensinamentos diferenciados. A partir do século V as escolas expandiram-se e viraram centros de cultura física e intelectual, denominados *ginásios*, que eram destinados aos homens livres e destacaram-se pela difusão das atividades olímpicas, guerreiras e intelectuais (MANACORDA, 1996).

A educação grega expandiu-se e logo chegou a Roma, que teve a fundação de suas primeiras escolas sob a influência da cultura grega. No entanto, a didática repetitiva e mecânica, os conteúdos distantes da vida dos aprendizes e os castigos físicos afastavam os alunos que não se interessavam pela escola. Apesar das críticas, o modelo grego era o mais difundido pelo valor dado à eloquência, importante para a vida em sociedade. As escolas destinavam-se principalmente aos homens das famílias mais ricas, que aprendiam poesia, geometria, música, retórica e filosofia. Às mulheres permitia-se, de certa forma, o estudo da música, como arte recreativa. Em Roma também surgiram as primeiras escolas cristãs na metade do primeiro século d.C. seguindo o modelo hebraico de educação, eram abertas a crianças das classes mais baixas. A educação em mosteiros era rígida, hierarquizada e controlada pelos interesses da igreja (MARROU, 1990).

Por volta do ano 1000, surgem as primeiras universidades na Europa onde também encontramos indícios de avaliações conhecidas como *disputationes*, situações em que colocavam à prova a capacidade de mestres e alunos. Nesse período passou-se a valorizar a educação prática, profissional, ligada aos diferentes ofícios impulsionados pelo desenvolvimento comercial. Surgiram, assim, novas formas de ensino e pedagogias direcionadas para tais profissões.

Os movimentos da Reforma, por volta de 1400-1500, pregavam uma escola mais democrática e pragmática visando o acesso de ricos e pobres e a formação de pessoas úteis à sociedade. Na Contrarreforma católica destacaram-se as escolas jesuítas, que eram dirigidas aos leigos e expandiram-se com as Cruzadas e com as descobertas marítimas, levando a novos povos a educação catequética, baseada em perguntas e respostas.

No Brasil, o predomínio dos jesuítas na educação perdurou por dois séculos e meio, perdendo esse poder com as reformas pombalinas no séc. XVIII. A educação jesuítica tinha como objetivo principal a conversão e foi estruturada em dois planos: a escola era dirigida às crianças, inicialmente aos pequenos indígenas e tinha como finalidade ensiná-los a ler,

escrever e contar. Já os colégios eram dirigidos aos adolescentes, e baseavam-se no aprofundamento do ensino jesuítico (MARIANO, 2007).

Já na Europa, nos anos de 1600, destaca-se o trabalho de Comenius, que se esforçou para alcançar “[...] uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportunos métodos didáticos às crianças através do velho instrumento da língua latina [...]” além de iniciativas das escolas inglesas de preparar os alunos para novas profissões “[...] ligadas às mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção”. As novas escolas, de ideais iluministas, reformadores e revolucionários, tinham como objetivo levar a educação a todos os homens (MANACORDA, 1996, p.227).

Em meados de 1700, há a continuidade das escolas cristãs, tanto católicas quando reformadas, agora dedicando-se ao ensino técnico-profissional. Segundo Libâneo (2009), data do século XVIII, o aparecimento da Didática como teoria de ensino, surgida da necessidade de planejamento, estruturação e organização. Neste período, as mulheres passaram a ser aceitas nas escolas, mas em turmas separadas dos meninos e os castigos físicos ainda eram praticados como forma de correção da disciplina.

Ainda em meados de 1700, o surgimento das enciclopédias e de novas ideias políticas, culturais, pedagógicas, religiosas, morais, entre outras, que nascem na Europa, especialmente na França, culminam na Revolução Francesa em 1789 e se disseminam para todo o mundo por meio dos universitários que lá buscavam a fonte dos novos conhecimentos.

Dias Sobrinho (2002) lembra que a Revolução Francesa foi responsável pela ampliação do acesso à educação básica e pela criação do sistema de classes. A escola tinha agora a função de preparar os indivíduos para os serviços públicos que se organizavam. A avaliação aparecia como forma de seleção para a demanda dos postos de trabalho.

A Revolução Industrial, ocorrida a partir do século XVIII, conduziu à institucionalização das escolas públicas, organizando-as em escolas infantis, escolas técnicas e de ofícios e artes, mas, contraditoriamente, ao mesmo tempo, tirou crianças da escola para o trabalho nas fábricas contribuindo para a predominância das classes dominantes no acesso à educação. A avaliação também passou por mudanças para adaptar-se à nova realidade, passou-se a utilizar os testes ou provas escritas e o sistema de notação, próprios da escola moderna, que pediam objetividade e transparência. O foco passou a ser a seleção da mão-de-obra para suprir as novas necessidades da indústria e do comércio (MARIANO, 2007).

Entretanto, a avaliação praticada de forma estruturada e constante, como a conhecemos hoje, surge no século XVIII, especialmente na França, quando foi criado o *baccalauréat*, um exame existente ainda hoje realizado na passagem do ensino médio para o

superior. Para Dias Sobrinho (2002), a avaliação faz parte do cotidiano dos homens antes mesmo dessa institucionalização das escolas no mundo moderno, ela está ligada às escolhas, à seleção social, à distribuição dos indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio como destaca a seguir:

De um lado, os instrumentos de testes, provas e exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e seleção. Por outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógica que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e controle através dos testes. Assim, a avaliação interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios. Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que “de direito” e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade (p.19).

Na metade do século XIX destacam-se os escritos de Marx, que fala em pedagogia social e na possibilidade de garantir o acesso ao ensino e o enriquecimento cultural e intelectual dos homens em geral. Sua obra, *Manifesto Comunista*, refere-se à educação pública e gratuita e a abolição do trabalho infantil nas fábricas, fatores que influenciaram e modificaram a história da educação.

No século XX, houve desenvolvimento social e pedagógico significativo, influenciando o surgimento de novas abordagens do ensino. Soeiro e Aveline (1982) relatam que o início do século XX trouxe valiosas contribuições ao estudo das avaliações de aprendizagem, a primeira obra a tratar da avaliação educacional foi a de Daniel Starch, publicada nos Estados Unidos em 1916 tratando da avaliação como prática de coleta de dados para fundamentação de decisões políticas que afetavam a educação.

A avaliação ganhou relevância no cenário educacional a partir de 1931 com o trabalho de Ralph Tyler e Smith: o “Estudo dos Oito Anos”. Esse estudo causou grande impacto ao defender a inclusão de vários procedimentos avaliativos, tais como: testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamentos e outras formas de coleta de dados sobre o rendimento dos alunos visando a consecução de objetivos curriculares.

Segundo Dias Sobrinho (2002), até 1930 os testes objetivavam medir a inteligência e o desempenho, depois disso, passaram a tentar medir o aproveitamento dos programas que eram transmitidos aos alunos. De acordo com Saul (1999), até 1960 a nível internacional e até 1980, em nível nacional, a literatura sobre avaliação restringia-se aos estudos influenciados pelas ideias positivistas de Ralph Tyler, considerado o “pai da avaliação”, que defendia uma avaliação pautada nos objetivos educacionais traçados no currículo.

O pensamento positivista expandiu-se no cenário da avaliação educacional no Brasil principalmente por meio de publicações como “As Provas Objetivas: Técnicas de Construção” de autoria de Medeiros (1971), “Planejamento de Ensino e Avaliação”, organizado por Turra (1975) e “Testes em Educação”, publicado por Viana (1982). Nesta perspectiva, a avaliação assumia uma função meramente classificatória, visando medir o sucesso ou o fracasso do aluno privilegiando-se os recursos que realizassem a avaliação com base nesse enfoque.

Já na década de 1960, evidenciavam-se posicionamentos na tentativa de romper com a avaliação numa perspectiva quantitativa e progredir em direção às propostas de avaliação numa perspectiva qualitativa. No entanto, tais posicionamentos somente começaram a ser vislumbrados nas publicações acadêmicas brasileiras a partir de 1978, sendo o primeiro artigo publicado a “Abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional” de André (1978). Após os anos da década de 1970, as novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos alunos no Brasil por meio de formas variadas de acesso à educação como programas de TV e as gravações em áudio e vídeo. Nesse cenário, a avaliação aparece como um componente do processo ensino-aprendizagem, o que não se concebia até os séculos XVIII ou XIX (SAUL, 1999).

A partir da década de 1980 é possível identificar publicações, com preocupação em discutir e aprofundar a abordagem qualitativa para avaliação por meio de trabalhos, como por exemplo, “Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios”, de autoria de Golberg e Souza (1982).

Assim, além da perspectiva positivista, a avaliação caracterizou-se também por uma perspectiva de natureza dialógica, voltada para a transformação, tanto no cenário escolar quanto no social. Essa perspectiva concebia a avaliação com caráter contínuo, supondo trocas constantes entre aluno e professor, em que o foco avaliativo deixa de ser apenas a preocupação técnica de medir o rendimento do aluno e passa-se a centrar as atenções em torno das condições de trabalho.

Para Villas Boas (2005), tratar de avaliação requer analisá-la mediante uma relação de parceria entre professor e aluno no trabalho pedagógico. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma avaliação não apenas como atividade exclusiva do professor, mas também do aluno, que, ao realizar sua auto-avaliação reflete sobre seu papel enquanto partícipe no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se corresponsável pela organização e pelo desenvolvimento do trabalho.

Nessa perspectiva insere-se o significado de prática avaliativa adotado nessa

investigação, tendo em vista que, compreendemos prática avaliativa como um processo de acompanhamento e apreciação qualitativa. O professor realiza avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem, o que lhe possibilita tomada de decisão em relação às atividades didáticas seguintes. Assim, a avaliação volta-se tanto para o desenvolvimento do aluno quanto para a ação pedagógica.

Dessa forma, ao apresentarmos a historicidade das práticas avaliativas, observamos que essa prática pedagógica não se manifesta em uma sucessão linear mas uma ligação entre o novo e o velho no processo de desenvolvimento, de maneira que, as novas abordagens de prática avaliativa contemplam elementos de práticas tradicionais caracterizando a dialeticidade do desenvolvimento das avaliações ao longo do tempo. Nesse movimento é necessário ressaltar que o novo nunca assimila o velho na íntegra, na sua forma anterior, toma somente alguns dos seus elementos e não os une mecanicamente a si, mas, assimila e transforma de acordo com a sua própria natureza.

Nesse sentido, compreendemos que a dialética do MHD exige uma atitude crítica do pesquisador em relação à experiência passada da humanidade e indica a necessidade de utilização criadora desta experiência e de rigorosa consideração das novas condições para o agir e para o desenvolvimento das práticas avaliativas (AFANASIEV, 1985). Nas subseções seguintes apresentamos as modalidades de práticas avaliativas: a tradicional e a dinâmica, bem como a prática avaliativa concebida por nós como dialética e destacamos trechos dos discursos das partícipes durante a pesquisa para caracterizar as práticas que realizam a partir das modalidades apresentadas.

a) Práticas Avaliativas Tradicionais: o poder como controle

Segundo Saul (1999) é possível situar a avaliação dentro de duas abordagens: a quantitativa, ancorada em pressupostos metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista; e a qualitativa, que se propõe compreender e intervir na situação de modo mais adequado. Demo (2002, p.17) acrescenta que “A avaliação qualitativa equivale à avaliação participante, que é um processo que se constrói na cultura e na história, para além dos levantamentos quantitativos usuais.”

De forma geral, apesar de existirem diversas correntes e nomenclaturas para identificar as práticas avaliativas nos meios escolares, destacamos duas tendências predominantes: a classificatória e a emancipatória.

Na avaliação com caráter classificatório o aluno tem sua capacidade intelectual

medida pela habilidade em reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor. Nessa perspectiva, a avaliação é mero instrumento de coleta de nota realizada apenas no final do processo de aprendizagem, a fim de medir seu produto final sem considerar o processo de reflexão e a autonomia do indivíduo na produção desse agir. A avaliação classificatória é pautada no ensino tradicional em que se tem como base a reprodução de conteúdos, a preocupação do professor é avançar no conteúdo previsto nas unidades do livro (LUCKESI, 2006). A prática avaliativa de caráter classificatório tem base na influência positivista que chegou ao Brasil por meio das obras de Ralph Tyler publicadas no Brasil. Saul (1999, p.32) constata que:

A influência do pensamento positivista no tocante à avaliação da aprendizagem impregnou o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através de autores cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de professores e figuram inclusive na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional. Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação, Lei nº 5692 de agosto de 1971; Resolução Secretaria da Educação/ SP nº 134/76, sobre avaliação, tanto em nível federal como estadual [...].

O pensamento positivista expandiu-se também no âmbito das práticas avaliativas realizadas no ensino jurídico brasileiro. Nesse campo, a avaliação tradicional ganhou espaço, assumindo a função classificatória, visando medir o sucesso ou o fracasso do aluno privilegiando-se os recursos que realizem a avaliação com base nesse enfoque, como as provas objetivas.

Na prática avaliativa tradicional, conforme Sousa (2012), o professor utiliza-se de provas ou testes nos quais os alunos são solicitados a resolverem problemas escolares convencionais e é esperado deles que estes problemas também sejam resolvidos da forma convencional e sem *feedback*. O resultado final é, quase sempre, a soma da pontuação dos itens resolvidos corretamente, sendo comum o desconto de pontos nas questões em cuja resposta o aluno não tem segurança.

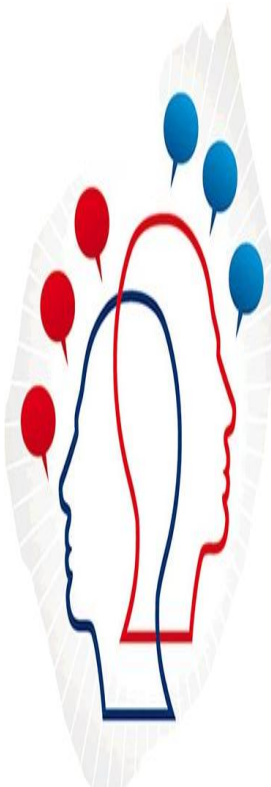
Dessa forma, a prática avaliativa tradicional caracteriza-se como modalidade de caráter classificatório utilizada como instrumento de poder pelos docentes para medir a capacidade dos alunos em reproduzir os conteúdos transmitidos em aula, tornando-se um meio de controle do nível cognitivo, medido pela nota obtida nos testes.

Na metodologia avaliativa da abordagem tradicional ausentam-se práticas de discussão em sala de aula e trabalhos em grupo, bem como a utilização de termos como *justifique*, *argunte*, *comente*, *explique*, na medida em que podem suscitar a opinião dos alunos.

Apesar de identificada já na Idade Média e no Renascimento, predominantemente é a abordagem mais utilizada pelos professores atualmente, mesmo que de forma inconsciente ou não assumida e mesmo sem ter como base uma teoria propriamente dita (MIZUKAMI, 1986).

Nesse sentido, compreendemos que predomina essa perspectiva nas práticas avaliativas realizadas nos cursos de Bacharelado em Direito, em que o teste é utilizado como mecanismo para aferição de resultados, avaliando apenas a capacidade do aluno em reproduzir o conteúdo transmitido pelo professor, conforme caracterização das práticas avaliativas das partícipes expostas no Quadro 11.

Quadro 11 – Práticas avaliativas tradicionais no discurso das partícipes



ORQUÍDEA: Então agora a gente vai fazer o estudo compartilhado desse texto sobre práticas avaliativas pra que a gente compreenda bem as características das práticas avaliativas tradicionais e das práticas avaliativas dinâmicas e a partir disso a gente possa identificar e caracterizar o que a gente faz, né? Quem pode iniciar a leitura do texto?

Margarida inicia a leitura do texto. Ao ler a definição de prática avaliativa tradicional diz:

MARGARIDA: É, acho que é isso que a gente faz com mais frequência, né? É, com certeza é essa mesmo que a gente usa.

ROSA: É a que a gente utiliza.

Ao final da leitura Orquídea questiona:

ORQUÍDEA: E aí gente, que tipo de prática avaliativa a gente realiza?

MARGARIDA: Eu quase sempre faço a tradicional, né?

ROSA: A tradicional. A minha tem sido mais tradicional.

GIRASSOL: A minha primeira avaliação é.

ORQUÍDEA: E por que é tradicional?

ROSA: Ah, porque a gente usa mais mesmo é a questão da prova, né? A prova é que mostra pra gente o que esse aluno sabe.

MARGARIDA: É, pra mim a escrita é o meu convencimento.

GIRASSOL: Na primeira é porque eu uso mesmo só a prova, mas na outras já faço diferente, faço várias atividades. Mas aqui no curso de Direito se encaixa bem direitinho essa questão que a gente leu aí de formar pra fazer concurso. Mas eu penso que o sistema de avaliação na graduação deveria ter uma outra cara.

ROSA: Não é nem concurso é preparatório pra fazer o exame da OAB.

MARGARIDA: Eu digo que é tradicional porque a gente faz isso mesmo (lê um dos pontos característicos das práticas avaliativas dinâmicas que está no texto) avaliação como verificação do conhecimento adquirido pelo aluno, é o que a gente faz.

Fonte: Segunda sessão reflexiva ocorrida em 28/06/2013.

O trecho do diálogo exposto no Quadro 11 ocorreu na segunda sessão reflexiva. Planejamos aprofundarmo-nos nas características das práticas avaliativas com a finalidade de identificar o que fazemos e caracterizar nossas práticas avaliativas, atendendo a um dos objetivos da pesquisa. A discussão iniciou com o estudo compartilhado do texto “Práticas

avaliativas dos professores de Direito: da concepção tradicional à perspectiva dinâmica”, organizado por Orquídea. O texto apresentou características das práticas avaliativas tradicionais e práticas avaliativas dinâmicas. Durante o estudo, ao ler a definição de práticas avaliativas tradicionais, a participante Margarida utiliza a expressão de modalidade subjetiva “eu acho”, indicando explicitamente sua afinidade com o que diz. Logo em seguida, utiliza o modalizador epistêmico “com certeza” para confirmar sua prática como tradicional, seguida pela confirmação de Rosa.

Findo o estudo e compreendidas as características das duas modalidades avaliativas, Orquídea questiona o grupo a fim de que cada uma caracterize sua prática avaliativa. Margarida e Rosa confirmam seus posicionamentos expostos inicialmente de que realizam uma prática avaliativa tradicional. Girassol admite que realiza a prática avaliativa tradicional apenas no primeiro momento de avaliação. Logo em seguida, Orquídea questiona as participantes para que justifiquem o motivo de compreenderem que realizam uma prática avaliativa tradicional.

A participante Rosa pontua em seu discurso a utilização predominante da prova para a verificação do que “esse aluno sabe”. Dessa forma, o sentido de prática avaliativa exposto inicialmente por Rosa é coerente com a prática tradicional que diz realizar e a caracterização desta. A prática avaliativa da professora Rosa caracteriza-se como predominantemente tradicional, tendo em vista o aspecto de centrar-se na prova como instrumento capaz de aferir o conhecimento do aluno.

A avaliação tradicional pressupõe uma determinação de medida da capacidade intelectual de um indivíduo com base no desempenho em situação de teste. Os testes pressupõem a existência de características mensuráveis no sujeito, que se desenvolvem de maneira previsível. Na verdade, estas avaliações são baseadas na ideia de aptidão do indivíduo que, em grande medida, determinará a aprendizagem futura, “[...] isto pode, nos exemplos mais negativos, levar os sujeitos a serem, arbitrariamente, identificados como alguém a quem falta inteligência ou aptidão, com a consequência inevitável de que as expectativas para sua aprendizagem futura sejam baixas” (SOLITY, 1991, p.15).

Margarida confirma a posição de Rosa ao proferir que “a escrita é meu convencimento”. Utilizando-se da voz do discurso jurídico em que o operador do Direito necessita de provas para o seu convencimento acerca da ocorrência ou não de determinado fenômeno. Nesse caso, Margarida demonstra no discurso que valoriza a prova enquanto meio hábil a fornecer-lhe as informações necessárias para formar seu convencimento sobre o conteúdo aprendido pelo aluno.

No final do diálogo apresentado no Quadro 11, Margarida corrobora a modalidade avaliativa tradicional ao ler um trecho do texto estudado na sessão, que caracterizava a avaliação na perspectiva tradicional como “verificação do conhecimento adquirido pelo aluno” e finaliza “é o que a gente faz”. Ao utilizar a expressão “a gente”, a partícipe refere-se ao grupo, afirmando que a prática avaliativa tradicional é realizada por todas.

Dessa forma, a prática avaliativa de Margarida também se caracteriza como predominantemente tradicional pois a avaliação centra-se no produto, tornando-se instrumento de coleta de nota realizado apenas no final do processo de ensino-aprendizagem a fim de medir seu produto final sem considerar o processo de reflexão autônoma (BEHRENS, 2010).

A partícipe Girassol confirma que realiza a prática avaliativa tradicional em seu primeiro momento avaliativo e assim entende porque utiliza-se apenas da prova como instrumento avaliativo. No entanto, a partícipe destaca que se afasta da perspectiva tradicional, pois utiliza outras atividades para a avaliação do aluno e não somente o teste.

Girassol destaca um dado importante nos cursos jurídicos que foi contemplado no texto estudado na sessão reflexiva, trata-se da prova como forma de preparar os alunos para a aprovação em concursos públicos e no exame da OAB, como frisa a partícipe Rosa. Ribeiro Junior (2001), alerta para esse fato destacando que, em grande parte dos cursos jurídicos, os professores são orientados a prepararem os alunos para provas de concursos, em especial o exame da OAB. Dessa forma, a avaliação volta-se apenas para o produto, para a capacidade do aluno em memorizar e reproduzir as leis postas.

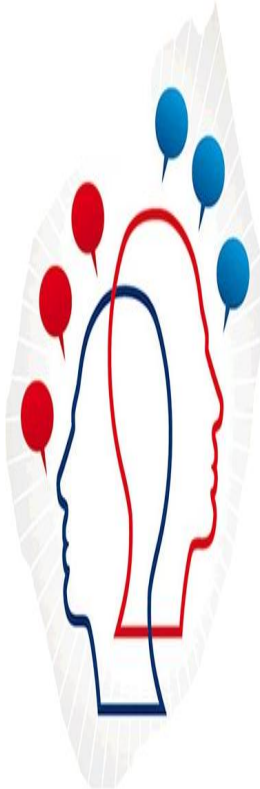
Assim, a partícipe Girassol revela consciência desta situação e demonstra o desejo de mudança, uma vez que já se afasta da perspectiva tradicional, realizando atividades diversas e não apenas a prova. No final do seu discurso Girassol frisa “eu penso que o sistema de avaliação na graduação deveria ter uma outra cara”, o modalizador subjetivo “eu penso”, revela a afinidade da partícipe com o que fala, demonstrando que acredita e se compromete com o discurso proferido. Além disso, ao utilizar o modalizador deôntico “deveria”, a partícipe destaca a necessidade da realização de uma nova forma de avaliar.

Compreendemos que, a prática avaliativa de Girassol caracteriza-se como predominantemente dinâmica, tendo em vista que, nessa perspectiva, a prática avaliativa visa atingir não só o conhecimento já adquirido ou acumulado, expresso pelo desempenho nos testes, entendido como produto consolidado, mas, principalmente, os indicadores de potencial de aprendizagem do indivíduo identificados em diversas situações ao longo do processo de ensino-aprendizagem (LINHARES, 1995).

A prática avaliativa tradicional contribui para a formação de um bacharel como mero técnico na utilização de leis, sem no entanto considerar a possibilidade de refletir criticamente sobre o conteúdo das mesmas. O modelo de avaliação tradicional, predominante nos cursos jurídicos, prima pelo domínio do Direito sob o prisma positivista, ou seja, o ensino restringe-se à memorização da lei e a avaliação à reprodução dessas leis contribuindo para uma abordagem tecnicista e dogmática do Direito, afastando-se de uma reflexão crítica que leve em consideração o impacto social do fenômeno jurídico.

Dessa forma, por meio da reflexão crítica instrumentalizamos o pensar e o agir das partícipes para que, conscientes da postura metodológica que assumiram, considerassem as possibilidades de transformação da mesma. O Quadro 12 apresenta processo de reflexão crítica desenvolvido com as partícipes para que apresentassem as razões da predominância da prática avaliativa tradicional, a finalidade desta, bem como que cidadão é formado ao avaliar dessa maneira e formas de melhorar a prática avaliativa que realizam.

Quadro 12– Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas realizadas pelas partícipes



ORQUÍDEA: Qual a finalidade da nossa prática avaliativa?

GIRASSOL: A minha finalidade, a finalidade sempre é isso que eu digo, eu faço uma abordagem de todo o conteúdo então eu quero ver se eles fixaram o que eu disse. [...] a finalidade das minhas práticas eu penso que estou fazendo dessa forma pra que eles vivenciem o processo, pra que eles participem das aulas, pra que eles questionem.

MARGARIDA: O que eu quero é saber se eles lembram do que eu disse, se eles lembram do que eu abordei, se fixou o que eu tava conversando na sala de aula, né? E é conversa mesmo, eu não passo só conteúdo, eu digo: “Gente, olha, vamo ver o exemplo”. Ou seja, eu procuro referenciar embora, vou dizer de novo, isso seja muito difícil em Direito Tributário.

ORQUÍDEA: Por que avaliar dessa forma?

MARGARIDA: Primeiro porque é mais prático.

GIRASSOL: É, eu acho que avaliar de outro jeito dá mais trabalho.

MARGARIDA: Eu acho que mais por praticidade a gente utiliza o tradicional [...].

ORQUÍDEA: E que tipo de cidadão formamos avaliando assim?

MARGARIDA: O tecnicismo prevalece.

ROSA: Tecnicista totalmente.

GIRASSOL: É.

ORQUÍDEA: E em que poderíamos melhorar nossa prática avaliativa?

GIRASSOL: Em mecanismos de assim, não digo compreensão, mas mecanismos que agilizem a forma pragmática mesmo do sistema porque assim, às vezes eu penso, quero fazer muitas coisas mas na hora de sentar eu digo assim “pronto, agora eu vou botar as notas”. Para mim, para mim se fosse possível eu chegaria para o grupo de alunos e dizia assim ‘Gente vamos pensar aqui, vamos conversar’ e eu perceber, né?

MARGARIDA: Acho que fazendo mais essa prática avaliativa dinâmica, né? Agora como eu não sei. Eu queria mesmo era uma forma de avaliar que não precisasse fazer prova, nem corrigir [risos]. Que eu fizesse um processo avaliativo sempre e que eu não precisasse fazer prova. Eu acho prova cruel prova é tenso, prova estressa, prova existe o decoreba, prova [diz batendo na mesa], prova é uma coisa terrível!

ROSA: É verdade. A prática avaliativa é necessária, mas a gente poderia tentar buscar novos meios.

MARGARIDA: O problema são esses meios porque eu não sei.

Nas sessões anteriores, as partícipes descreveram as práticas avaliativas que realizam permitindo a caracterização destas práticas. Na discussão ocorrida na segunda sessão reflexiva, exposta no Quadro 12, as partícipes puderam refletir criticamente chegando à reconstrução das práticas que desenvolvem por meio de questionamentos que materializaram as ações da reflexão crítica propostas por Liberali (2008).

Ao serem questionadas com o objetivo de informarem acerca da finalidade de suas práticas avaliativas, Girassol inicia respondendo “eu quero ver se eles fixaram o que eu disse”. Por meio do modalizador subjetivo “eu quero”, a partícipe evidencia sua afinidade e comprometimento com o que diz, ao tempo em que, repete várias vezes em seu discurso o pronome “eu” demonstrando uma situação não colaborativa com os alunos em relação à avaliação, pois, são levados em consideração apenas os objetivos da partícipe na avaliação, se eles fixaram o que ela disse.

O referido discurso revela predominância da prática avaliativa tradicional, bastante comum nos cursos jurídicos, em que os alunos são cobrados a fixarem o conteúdo transmitido pelos professores. Segundo Ribeiro Junior (2001), o ensino jurídico no Brasil tem contribuído para a formação de profissionais acríticos em relação às normas postas, uma vez que, são preparados para memorizar e reproduzir o conteúdo das leis, sem, no entanto, refletirem criticamente sobre as mesmas. Dessa forma, as práticas avaliativas tradicionais predominantes nos cursos jurídicos contribuem para a formação de técnicos reprodutores do Direito, em detrimento da formação de um cidadão comprometido com a transformação da realidade em que se insere.

Girassol, no entanto, entra em contradição em seu discurso, uma vez que, inicia-o evidenciando a finalidade marcante de uma prática avaliativa tradicional, ou seja, observar se os alunos fixaram o que a partícipe disse em aula e finaliza-o afastando-se da perspectiva tradicional, vez que, fala na vivência do processo avaliativo, na participação e no questionamento, características de uma prática avaliativa dinâmica. Dessa forma, Girassol articula finalidades de prática avaliativa tradicional e de prática avaliativa dinâmica, demonstrando a dialeticidade do processo avaliativo realizado por ela, que se movimenta entre as perspectivas tradicional e dinâmica.

Margarida confirma a predominância da prática avaliativa tradicional demonstrando a finalidade de absorção de conteúdo pelo aluno. O discurso da partícipe revela situações hierárquicas em que exige dos alunos a reprodução e a memorização do conteúdo abordado em aula “se eles se lembram do que eu abordei, se fixou o que eu tava conversando”

caracterizando uma situação de cooperação e não colaboração. Nessa perspectiva, segundo Lunt (2003), considera-se frequentemente que o resultado da avaliação fornece uma caracterização do que foi aprendido pelo indivíduo. Dessa conclusão resulta a nota que reflete a capacidade intelectual geral do aluno. Apoiando-se na abordagem avaliativa baseada puramente no produto, deixa-se de observar os processos implicados na aquisição desses produtos. Há várias trilhas para chegar-se à resposta correta ou incorreta no teste e é preciso considerar essas trilhas, os caminhos percorridos pelos alunos para chegarem a uma resposta. Caso contrário, ao considerar apenas a resposta em si, o professor corre o risco de enfatizar informações acerca do produto, em oposição ao processo, ocasionando equívocos de interpretação.

Ao serem indagadas acerca do porquê de avaliarem da forma que avaliam, as partícipes são incentivadas a refletirem sobre a contribuição destas práticas na formação dos alunos. Margarida aduz que realiza a prática avaliativa que descreveu antes, predominantemente tradicional, porque “é mais prático”, utilizando-se da interdiscursividade pela relação ao discurso pragmatista. Segundo Vazquez (2007), na perspectiva pragmatista a prática é considerada como uma ação do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses. Nessa perspectiva, o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por relacionar o teórico ao útil. A partícipe confirma que “mais por praticidade” utilizam a avaliação tradicional e faz uso da expressão “a gente” indicando uma ação desenvolvida pelo grupo.

O discurso de Margarida é confirmado por Girassol que diz “eu acho que avaliar de outro jeito dá mais trabalho”. Pelo modalizador subjetivo “eu acho”, Girassol evidencia sua posição de forma explícita e aduz que, pelo “trabalho” demandado, opta pela avaliação tradicional.

O discurso em foco prevalece nos docentes do ensino jurídico, conforme Martinez (2006). Considerando a rápida proliferação de cursos de Direito em todo o país, observamos neste contexto uma preocupação das instituições em formar profissionais meramente técnicos, sem condições necessárias de ingresso no mercado de trabalho tendo em vista a falta de preparação durante a graduação, caracterizada muitas vezes por práticas avaliativas tradicionais que não levam o aluno a refletir criticamente sobre os conteúdos abordados, transformando-os em meros reprodutores tecnicistas do que foi estudado.

No questionamento “Em que poderíamos melhorar nossa prática avaliativa?”, as partícipes são conduzidas à reconstrução de suas práticas avaliativas. Girassol pontua a necessidade de superar o aspecto pragmático do sistema em que está inserida, que exige as

“notas” para avaliar os alunos e demonstra a vontade de perceber o desenvolvimento dos alunos por meio da “conversa”, evidenciando a vontade de realizar prática avaliativa em que pudesse acompanhar os alunos.

Margarida revela que “queria mesmo era uma forma de avaliar que não precisasse fazer prova nem corrigir” e pontua “eu acho prova cruel prova é tenso, prova estressa”. Nesse discurso a partícipe também utiliza predominantemente o pronome pessoal “eu”, evidenciando posições particulares, não compartilhadas pelo grupo. Ao dizer que queria realizar “um processo avaliativo sempre”, a partícipe confirma que nem sempre avalia em processo e que esse processo deveria ocorrer de forma contínua. A professora demonstra sua afinidade com o que diz pelo modalizador subjetivo “eu acho” e, ao bater na mesa quando proferiu este discurso, revela seu sentimento de inconformismo com a prática avaliativa que realiza. Rosa confirma o discurso de Margarida e diz que a prática avaliativa é necessária, mas que é preciso buscar novos meios de realizá-la. Assim também acredita Margarida e frisa não ter conhecimento de que meios usar para mudar a prática que desenvolve.

O curso de Bacharelado em Direito foi implantado no Brasil em 1827, quando em São Paulo e em Recife instalaram-se as primeiras escolas de Direito no país. Os cursos jurídicos desde sua implantação no país tiveram como característica principal a transmissão de um ensino jurídico meramente reprodutor, primando em preparar um profissional tecnicista. A partir do começo do século XX, houve uma expansão indiscriminada dos cursos de Direito, ocasionando no país o fenômeno conhecido como “fábrica de bacharéis” (RIBEIRO JUNIOR, 2001).

A ênfase na informação do produto resulta na tendência de supor que possuir este dado é equivalente a mensurar a competência do aluno dentro da disciplina. No entanto, essa perspectiva gesta a crescente conscientização dos educadores acerca dos problemas inerentes aos procedimentos de avaliação estática tradicional, no que diz respeito a suas funções, fazendo com que a avaliação dinâmica ganhasse destaque no cenário educacional como modalidade avaliativa que permite a avaliação de processos mais do que produtos de aprendizagem. As partícipes corroboram esse entendimento como podemos observar no Quadro 8, quando Margarida aduz que necessitam encontrar novos meios de realizar a prática avaliativa, que esta pudesse ser um “processo sempre”.

A carência de formação pedagógica evidencia-se na prática dos professores dos cursos jurídicos, dificultando a realização de práticas avaliativas dinâmicas, nas quais ocorre a construção de conhecimento significativo. Nesse sentido, Ribeiro Junior (2001) afirma que 90% do corpo docente dos cursos de Direito é formado por juristas e apenas 10% desses

profissionais possuem algum tipo de formação na área pedagógica. Este dado revela que, para a maioria dos professores deste curso, saber o conteúdo é saber ensinar. Dessa forma, é preciso que haja um processo de formação destes docentes que lhes possibilite a apropriação de conhecimentos necessários a um melhor desempenho na área.

Utilizando-nos dos procedimentos propostos na e pela Pesquisa Colaborativa oportunizamos às partícipes espaço de formação em que refletiram criticamente sobre suas práticas avaliativas, de maneira que, foram concebidas não apenas como objetos de análise, mas, como sujeitos cognoscentes que contribuíram para a co-produção de conhecimentos. Dessa forma, a pesquisa realizada efetivou-se como prática que se voltou para a compreensão dos problemas vivenciados no curso de Bacharelado em Direito, especialmente no que tange às práticas avaliativas, contribuindo com a possibilidade de transformação dos contextos de atuação e formação docente das partícipes.

As mudanças necessárias na atuação do docente dos cursos de Direito tem sido objeto de estudo e discussão de diversos autores, como Martinez (2006), Mello (2007), Guimarães (2006), Rodrigues (1993), dentre outros, que alertam para o estabelecimento de uma prática alienante, historicamente construída por um sistema dominante, atingindo os dois lados do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor, que se tornam vítimas inconscientes desse sistema opressor, contribuindo por vezes para a manutenção desta situação. Nesse sentido, faz-se necessário ao docente de cursos jurídicos a reflexão crítica que possibilite a superação da “educação bancária” e da postura docente opressora, por uma postura na qual aluno e professor tornam-se sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987).

A esse respeito, considera Mello (2007, p. 66):

[...] a sala de aula deixará de se constituir em ponto único de convergência do ensino jurídico, transformando-se em ponto de partida de um processo qualificado de aprendizagem, num espaço dialógico e privilegiado para a implementação da racionalidade reflexiva, enquanto aporte valorativo para o novo operador jurídico.

Dessa forma, a concepção avaliativa emancipatória propicia a realização de práticas avaliativas dinâmicas, uma vez que, transforma a função do docente que atua como mero repassador de conteúdos, permitindo sua interação ativa com o aluno e transformando-o em guia, orientador, instigador e motivador nas atividades de avaliação.

Dessa forma, discutimos com as partícipes acerca das práticas avaliativas dinâmicas que seriam instrumento para suprir as necessidades das mesmas no que tange ao processo

avaliativo. É sobre as práticas avaliativas dinâmicas que dialogaremos a seguir.

b) Práticas Avaliativas Dinâmicas: gênese, possibilidades e desafios

Observando a historicidade das práticas avaliativas na seção anterior, compreendemos que essas práticas foram dominadas ao longo dos anos pelo paradigma tradicional derivado de uma tradição positivista e reducionista. Destarte, as práticas avaliativas caracterizaram-se pelo caráter “estático”, ou seja, a avaliação reduziu-se aos testes, priorizando o produto da aprendizagem, aquilo que o aluno é capaz de reproduzir do que foi ensinado pelo professor em detrimento de um processo avaliativo realizado durante a relação de ensino-aprendizagem.

O objetivo da avaliação dinâmica seria o de avaliar em mais detalhes a aprendizagem dos alunos observando-as no cotidiano da sala de aula. Assim, o professor teria como objetivo descrever as competências manifestadas pelos alunos em situação de testagem e que serviriam como base para a elaboração de atividades de aperfeiçoamento.

Na avaliação dinâmica, tem-se a aproximação e envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem com foco na atuação do estudante. Nessa perspectiva avaliativa o professor acompanha o aluno observando suas dificuldades na aprendizagem e colabora com aquele no sentido de auxiliá-lo a superar tarefas que sozinho não conseguiria resolver. De acordo com Meier (2007, p.130-131):

A Avaliação Dinâmica está baseada na crença de que o ser humano é “altamente plástico”, isto é, tem a capacidade, o potencial de modificar-se. Esse olhar é diferente do olhar da escola. Enquanto a escola está preocupada com o nível de funcionamento real, observável do sujeito, a avaliação dinâmica está centrada na possibilidade desse sujeito de aprender, de modificar-se, de aprender a aprender. A avaliação é denominada “dinâmica”, pois avalia o sujeito de forma não estática, pontual. Avalia seu *modus operandi*, na trajetória entre o não aprendido ao aprendido. Muito mais que uma lista de conteúdos aprendidos, a avaliação dinâmica possibilita ao professor conhecer quais de suas interferências possibilitaram *insights* ao aluno. Mais do que uma nota pelo conjunto de tarefas resolvidas, a avaliação dinâmica quer saber por que razão uma ou outra tarefa não foi possível de ser resolvida e, principalmente, como ajudar esse aluno a resolver tais tarefas, consideradas a princípio difíceis.

Segundo Meier (2007), a avaliação dinâmica permite ao professor e ao aluno conhecerem suas áreas de interesse maior e formas de raciocínio mais eficazes. Esse conhecimento a respeito do desempenho do aluno está em uma dimensão muito além da nota e das provas tradicionais, auxiliando-o a observar seu próprio progresso e seu estilo de aprendizagem.

Concebemos a relevância da avaliação dinâmica enquanto modalidade de caráter emancipatório capaz de promover o desenvolvimento cognitivo do aluno, especificamente, do aluno de ensino superior, vez que, nesse nível de ensino as práticas avaliativas tem tornado-se apenas um meio de preparar os estudantes para provas e concursos, valorizando tão somente os procedimentos de avaliação que “valem nota”.

O presente estudo mostra-se de suma importância, principalmente no que tange aos cursos de Bacharelado em Direito, em que os docentes assumem o magistério como atividade complementar às suas funções jurídicas, de maneira que não possuem o conhecimento pedagógico necessário à aplicação de avaliações dinâmicas. Nesse sentido, por meio de entrevista diagnóstica, entrevista reflexiva e sessões reflexivas realizadas com as partícipes, constatamos as dificuldades que as professoras encontram em incorporar essa nova modalidade avaliativa às suas práticas docentes.

Foi em reação às preocupações de educadores com o predomínio da avaliação tradicional que pesquisadores voltaram-se para métodos alternativos de avaliação. “Avaliação Dinâmica” é o termo geral usado para abranger uma série de abordagens distintas, os autores que trabalham essa temática utilizam termos diferentes: Budoff (1974, 1987) se refere a “avaliação do potencial de aprendizagem”; Carlson e Weidl (1978, 1979) a “abordagens de testagem dos limites”; Bransford (1987) a “avaliação mediada”; Meier (2007) e Campione (2002) referem-se à “avaliação dinâmica” e Hoffmann (2011) utiliza o termo “avaliação mediadora”. O aspecto comum em todos esses termos é a ênfase em avaliar os processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança do ato de conhecer. Contrasta-se isso com os métodos típicos de avaliação que recorrem à informação do produto. O argumento é que os indivíduos com pontuações diferentes em testes estáticos podem ter tomado trilhas diferentes para essas pontuações e que a consideração dessas diferenças pode fornecer informações valiosas para um diagnóstico mais completo da situação do aluno.

Essa modalidade avaliativa vem sendo desenvolvida desde a década de 1970, a partir dos trabalhos de Reuven Feuerstein e seus colaboradores, insatisfeitos com os métodos de avaliação tradicionais. A ideia de avaliação dinâmica desenvolveu-se a partir de concepções teóricas sobre a plasticidade da cognição humana e da necessidade de encontrar novos meios de avaliar os alunos que não se reduzissem apenas às provas (LINHARES, 1995).

Nesse sentido, a fim de sintetizar a discussão acerca das modalidades avaliativas tradicional e dinâmica, bem como facilitar a compreensão das partícipes acerca das características de cada modalidade, elaboramos o Quadro 13, discutido com as professoras na segunda sessão reflexiva.

Quadro 13 – Características das Práticas Avaliativas Tradicionais e Dinâmicas

PRÁTICAS AVALIATIVAS	
TRADICIONAIS	DINÂMICAS
Caráter classificatório; a prova reflete a capacidade intelectual geral.	Ênfase em avaliar os processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança.
Lidam com os produtos da aprendizagem, desconsiderando seus processos.	Avalia o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, traz informações sobre os processos que levam ao sucesso ou fracasso do aluno em tarefas cognitivas.
Não traz informações sobre a resposta do sujeito ao ensino, sobre suas estratégias cognitivas, sobre como ele produziu respostas corretas ou incorretas	Envolve uma interação dinâmica entre professor e aluno, com mais ênfase sobre o processo que sobre o produto da aprendizagem.
Visa respostas prontas, contemplando questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão.	Visa o crescimento gradativo e respeita o aluno como pessoa em suas inteligências múltiplas, com seus limites e suas qualidades.
O aluno tem sua capacidade intelectual medida pela habilidade em reproduzir os conteúdos transmitidos pelo professor.	Permite ao aluno perceber seu desenvolvimento durante o trabalho que está sendo realizado. O erro pode vir a ser um caminho de acerto.
A avaliação é instrumento de coleta de nota realizado apenas no final do processo de aprendizagem a fim de medir seu produto final sem considerar um processo de reflexão autônoma.	A avaliação é contínua, processual e transformadora.
A preocupação do professor é avançar no conteúdo previsto nas unidades do livro.	Há aproximação e envolvimento entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem, com foco na atuação do aluno.
Composta por provas ou testes nos quais as pessoas são solicitadas a resolver problemas escolares convencionais e é esperado delas que esses problemas sejam resolvidos da forma convencional e sem <i>feedback</i> .	Possibilita ao professor conhecer bem mais do que o conteúdo que o aluno aprendeu, mas possibilita saber quais interferências permitiram saltos qualitativos ao aluno.
Avalia o desempenho estático por meio da comparação com pares e faz uma predição de sucesso.	Procura compreender por que razão uma ou outra tarefa não foi possível de ser resolvida e, principalmente, como ajudar esse aluno a resolver tais tarefas.

Fonte: Referencial organizado pela pesquisadora com base em Meier (2007), Campione (2002), Lunt (2003), Daniels (2002), Sousa (2012), Behrens (2010) e Hoffmann (2011).

Dessa forma, a partir das características apresentadas pelo Quadro 13, compreendemos que, as técnicas de avaliação estáticas predominantes na prática avaliativa tradicional, concentram-se no que o aluno já sabe e, portanto, no produto da aprendizagem e no que ele sabe por si mesmo. Por outro lado, os procedimentos da avaliação dinâmica, envolvem uma exploração dos processos de aprendizagem e pensamento do aluno, tem como objetivo

investigar suas estratégias para aprender e as formas como isso pode ser ampliado e melhorado. Já que oferece aos alunos uma oportunidade para aprender, a avaliação dinâmica tem potencial para revelar informações importantes sobre as estratégias e processos de aprendizagem individuais e, portanto, para oferecer sugestões potencialmente úteis sobre o ensino

A prática avaliativa dinâmica visa atingir não só o conhecimento já adquirido ou acumulado, expresso pelo desempenho nos testes entendido como produto consolidado, mas, principalmente, os indicadores de potencial de aprendizagem do indivíduo identificados em diversas situações ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva avaliativa dinâmica permite ao professor acompanhar o aluno e observar suas necessidades com a finalidade de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da avaliação para que o examinando possa atingir grau crescente de autonomia em situações de aprendizagem (LINHARES, 1995).

As práticas avaliativas dinâmicas desenvolveram-se pela limitação das abordagens tradicionais no fornecimento do tipo de informação que os educadores precisam para facilitar o desenvolvimento psicológico e educacional dos indivíduos. Além do exposto, Minick (1987) sugere que todos aqueles que participam do movimento de avaliação dinâmica reconheçam a necessidade de desenvolver mecanismos de avaliação que ofereçam: medidas diretas do potencial de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, informações sobre os processos que levam ao sucesso ou ao fracasso do sujeito na execução de tarefas cognitivas e informações sobre o que poderia ser feito para facilitar a educação e o desenvolvimento do mesmo.

Em grande parte dos cursos jurídicos, os professores são orientados a preparar os alunos para provas de concursos, em especial o exame da OAB, fazendo com que a avaliação volte-se apenas para o produto, para a capacidade do aluno em memorizar e reproduzir as leis postas. Dessa forma, predomina nos cursos de Direito a avaliação tradicional e, mesmo diante das limitações desta modalidade avaliativa na formação do futuro jurista, os professores ainda encontram barreiras para a utilização de uma prática avaliativa dinâmica. Em pesquisa realizada com professores do ensino superior, Hoffmann (2011) apresenta os principais questionamentos e hipóteses de concepções de professores para a não utilização de práticas avaliativas dinâmicas, que destacamos e identificamos nas partícipes de nossa pesquisa. O Quadro 14 apresenta questionamentos e hipóteses de concepção das partícipes para a não utilização de práticas avaliativas dinâmicas.

Quadro 14 – Questionamentos e hipóteses de concepções dos professores para a não utilização de práticas avaliativas dinâmicas

QUESTIONAMENTO DOS PROFESSORES	HIPÓTESES DE CONCEPÇÕES
Como é possível transformar nossa prática avaliativa considerando o número de alunos com que trabalhamos e o reduzido tempo em que permanecemos com as turmas?	A avaliação dinâmica exige do professor estabelecer diálogo com todos os alunos.
Não é necessário, nesta proposta, uma enorme disponibilidade do professor para acompanhamento aos alunos?	A avaliação dinâmica exige atendimento direto e individualizado ao aluno.
Em que medida formaremos o profissional do Direito sem uma prática avaliativa exigente e classificatória (competitiva)?	A avaliação dinâmica não forma um indivíduo apto a ser aprovado na OAB e nos concursos públicos, capaz de enfrentar a sociedade competitiva.

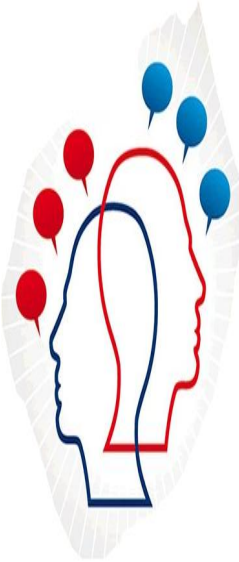
Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora com base em Hoffmann (2011).

As hipóteses de concepções apresentam-se em virtude da necessidade de compreensão da prática avaliativa dinâmica e suas peculiaridades. As partícipes evidenciaram algumas dessas hipóteses em seus discursos, como apresentamos nos Quadros 15, 16 e 17. Considerando a diferença de concepções nos termos “diálogo” e “acompanhamento” e na dimensão de “formação do aluno” na perspectiva da avaliação dinâmica, apresentamos breve discussão acerca destes termos.

*** Diálogo**

As hipóteses apresentadas acerca do diálogo dizem respeito à compreensão equivocada de que os professores estariam considerando a perspectiva de avaliação dinâmica como de uma prática impossível, ou difícil, porque esta prática exigiria do professor uma relação direta e prolongada com seus alunos como observamos no trecho do Quadro 15.

Quadro 15 – Concepção de diálogo das partícipes



ORQUÍDEA: Como você elabora suas provas? Que critérios utiliza?

MARGARIDA: Eu faço mais a prova tradicional mesmo.

ORQUÍDEA: Certo. Então é uma escolha sua mesmo, né?

MARGARIDA: É. É tempo. Porque você precisa ter, tem um prazo pra você corrigir as provas e entregar as notas, então demanda muito tempo pra avaliar de outra forma.

ORQUÍDEA: Você utiliza alguma outra forma de avaliação diferente da prova?

MARGARIDA: Avalio. Eu avalio porque eu sempre dou qualitativos. Então como eu sempre faço GD em sala de aula, como eu faço atividades paralelas à formação do conteúdo, então, termino dando pontos extras além do valor da prova, ou seja, eles têm dez pontos da prova, mas eles tem participação em pelo menos duas atividades em sala e essa participação em atividades em sala eu digo “Ó só vai ganhar ponto quem conversar comigo [diz batendo com a mão fechada na mesa] pode ter certeza, porque eu não sei o que você tá pensando, muito menos eu vou ter como avaliar”. Na verdade o que eu quero [...].

GIRASSOL – Diálogo.

MARGARIDA – [Assente com a cabeça] Diálogo sabe? Então eu digo “Bora ver [diz batendo na mesa], fulano abre a boca! O que é que tu tá pensando? Ciclano tu não abriu a boca ainda hoje. O que foi que tu disse aí? Vocês tão conversando só paralelo pode vir pra cá pra conversar comigo”. Então eu provo pra eles dizerem o que eles estão pensando. Mas ainda é muito difícil porque não dá pra dialogar com todo mundo na sala.

Fonte: Entrevista reflexiva ocorrida 11/05/2013.

Ao ser questionada por Orquídea acerca das avaliações que realiza, Margarida afirma predominar a forma tradicional de avaliação baseada na prova e destaca a dificuldade em avaliar de outra forma em virtude do tempo. No entanto, ao avaliar de maneira dinâmica, o professor utiliza o tempo como aliado, uma vez que, no cotidiano da sala de aula o professor cria situações por meio de atividades que incitem a participação do aluno, como grupos de discussão, facilitando o acompanhamento do desempenho e progressivo desenvolvimento do aluno.

Em seguida, Margarida afirma que também avalia em momentos além da prova e destaca que o faz por meio do diálogo. No entanto, a concepção de diálogo apresentada pela partícipe é a de conversa direta com o aluno “só vai ganhar ponto quem conversar comigo”,

tornando-se uma tarefa difícil de ser realizada com todos os alunos. Esta concepção de diálogo é compreendida por Girassol, que complementa o discurso de Margarida, identificando as características apresentadas por esta como diálogo. No entanto, a compreensão das partícipes vai de encontro à concepção de diálogo da perspectiva dinâmica.

O termo diálogo é compreendido pelas partícipes como simplesmente conversar. Não quer dizer que haja entendimento entre as pessoas que conversam. Se compreendida dessa forma, a sugestão do diálogo pode provocar sentimento de impossibilidade aos professores pelo simples fato de que nem sempre é possível conversar com todos os alunos, de todas as turmas, sobre todas as questões levantadas, sobre todas as dúvidas. Numa visão tradicional, entende-se o diálogo como o perguntar e o ouvir respostas, o professor transfere o conteúdo ao aluno e verifica o quanto o aluno aprendeu.

Na perspectiva da avaliação dinâmica, o diálogo não se limita à conversa, enquanto comunicação verbal com o aluno. É mais amplo e complexo, envolve a reflexão conjunta de professores e alunos sobre seus entendimentos, desentendimentos e novas descobertas. Na concepção tradicional, em que o aluno é considerado um receptor passivo, suas falhas e argumentos incompletos ou inconsistentes não são considerados senão como algo indesejável e comprovante de sua reprovação. Contrariamente, se introduzirmos a problemática do erro numa perspectiva dialógica de maneira que aluno e professor interajam e reflitam em grupo, os dados observados sobre o aluno transformar-se-ão em elementos fundamentais à produção de conhecimento. Refletir em conjunto com os alunos sobre o objeto do conhecimento, envolvê-los nas discussões, conduzi-los no processo de ensino-aprendizagem significa desenvolver uma relação dialógica, um princípio da avaliação dinâmica (HOFFMANN, 2011).


O diálogo é então compreendido como a observação curiosa e investigativa do professor a respeito do aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, poderá estabelecer-se mesmo se o educador trabalhar com muitos alunos, no sentido de permitir-lhe o debruçar-se sobre suas ideias e as do grupo para acompanhar seus argumentos e vir a discuti-los e enriquecê-los.

Acompanhamento

As partícipes referem-se constantemente à impossibilidade do acompanhamento individualizado devido ao grande número de alunos, como observamos no trecho extraído de reflexão com as partícipes na entrevista reflexiva. Na exposição, subsiste a resistência à

utilização de práticas avaliativas dinâmicas por parte de professores, principalmente nos cursos de Direito, conforme observamos no discurso das partícipes no Quadro 16.

Quadro 16 – Concepção das partícipes sobre o acompanhamento dos alunos na prática avaliativa dinâmica



ORQUÍDEA: E por que predomina esse aspecto tradicional?

GIRASSOL: Avaliar de outro jeito dá mais trabalho.

MARGARIDA: Muito. Pra fazer diferente, tem que ter esse acompanhamento que requer um envolvimento muito grande do professor com o aluno. Nós temos muitas turmas e muitos alunos por turma, então fazer esse processo avaliativo dinâmico requer o acompanhamento do professor, eu me envolvo e acompanho mais quando é primeiro período, eu conduzo [...]. Mas depois que tá no nono já tá saindo [...]. Não dá mais.

ROSA: Eu acho difícil fazer essa prática avaliativa dinâmica talvez por essa questão de ter muitas turmas com muitos alunos, eu tenho a média de 600 alunos por semestre, eu nem consigo aprender o nome de todo mundo. Eu acho que do que a gente viu da prática avaliativa dinâmica tem coisa que a gente consegue aplicar numa turma e na outra não.

Fonte: Entrevista reflexiva ocorrida em 11/05/2013.

Neste trecho, as partícipes revelam as justificativas da utilização de práticas avaliativas tradicionais. Girassol inicia com o modalizador subjetivo “eu acho”, revelando sua afinidade com o discurso de que avaliar de forma diferente da tradicional “dá mais trabalho”. Margarida confirma, por meio da expressão “muito”, o discurso de Girassol de que avaliar de maneira dinâmica é mais trabalhoso e enfatiza que a modalidade avaliativa dinâmica requer o acompanhamento dos alunos, o que exige o envolvimento com este e, na concepção da partícipe, torna-se difícil em virtude dos muitos alunos que deveria acompanhar. Rosa finaliza corroborando o discurso de Margarida e também ressalta a quantidade de alunos como fator que impossibilita a realização da avaliação dinâmica.

Em relação ao acompanhamento dos alunos, as partícipes utilizam o termo acompanhamento no sentido de observar e registrar todo o tempo o que o aluno é capaz de demonstrar, estar permanentemente “ao lado de” para proceder a esse registro. Segundo Hoffmann (2011), o sentido de acompanhamento que deve nortear a prática avaliativa dinâmica é o de acompanhar o processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento do estudante ao oferecer-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagem.

Na perspectiva dinâmica, acompanhar refere-se a oportunizar ao aluno momentos de descobertas, por meio de novas leituras e explicações, é agir como facilitador, mediador de novos conhecimentos, enfim, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favoráveis à tomada de consciência progressiva sobre o tema em estudo. Assim, acompanhar não significa apenas observar todas as suas ações e a execução de tarefas para simplesmente dizer ou constatar se está apto ou não em determinada área do saber. Significa, isso sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além, pelo seu “ser mais” (FREIRE, 1987).

*** Formação do aluno**


Um desafio que se apresenta ao falarmos em prática avaliativa dinâmica é favorecer a descoberta pelos professores do significado desta modalidade de avaliação para a formação do profissional do Direito como um cidadão crítico, reflexivo, comprometido com a transformação da realidade em que se insere. Ainda existe o descrédito dos professores na possibilidade da prática avaliativa dinâmica formar esse profissional. Esse descrédito revela que muitos professores não percebem estar justamente deixando de formar um profissional competente por meio da manutenção de uma prática avaliativa classificatória. Comprometidos com resultados numéricos, precisos, terminais, deixam muitas vezes de auxiliar o aluno a resolver suas dificuldades ou avançar no seu conhecimento.

O aluno, por sua vez, exige as médias, em décimos e centésimos, ignorando o verdadeiro significado de estar ali: desenvolver-se como profissional e humano, expandir seu senso crítico. Um aspecto grave a ser considerado é que o próprio aluno acaba também por não refletir criticamente sobre as incoerências do processo ao qual é submetido e que vem em prejuízo de sua formação.

Na última sessão reflexiva, em momento de avaliação da pesquisa-formação a partícipe Girassol destacou esse posicionamento frisando que “os alunos acham que avaliar é a prova”. Dessa forma, a partícipe destaca a dificuldade na realização de práticas avaliativas dinâmicas em virtude da concepção dos próprios alunos de que a avaliação reduz-se à prova. Essa concepção fundamenta-se no próprio pensamento positivista que embasou o ensino jurídico no Brasil, centrando a prática avaliativa numa tendência tradicional em que a avaliação visa à aferição dos conhecimentos apreendidos pelo aluno em situação de teste. Além disso, o ensino jurídico centrou-se no objetivo de preparar os alunos para o exame da OAB e para provas de concursos públicos visando o reconhecimento social por meio dos

índices de aprovação nesses exames. Na segunda sessão reflexiva as partícipes destacaram esse posicionamento como enfatizam Rosa e Girassol no trecho do Quadro 17.

Quadro 17 – Concepção das partícipes sobre a formação do aluno no ensino jurídico



GIRASSOL: Aqui no curso de Direito se encaixa bem direitinho a questão de formar pra fazer concurso.

ROSA: Não é nem concurso é preparatório pra fazer o exame da OAB.

Fonte: Segunda sessão reflexiva ocorrida em 28/06/2013.

No trecho apresentado no Quadro 17, as partícipes revelam que as práticas avaliativas no curso de Direito objetivam a formação para a aprovação em concursos públicos e no exame da OAB. Pôrto (2000) destaca que a família, a instituição de ensino superior, a sociedade como um todo e os próprios alunos exigem essa formação de preparatório para OAB e concursos por acreditar-se que esse ensino tradicional e, conseqüentemente, a avaliação realizada nesta perspectiva, tem o mérito de preparar os alunos para estes testes, bem como para as exigências do mercado profissional. Segundo o autor, a transformação dessa realidade é possível com alternativas de constantes melhorias no ensino jurídico, vez que, o Direito deve adequar-se às necessidades do contexto em que se insere. O pensamento exposto demonstra que é necessária a construção de novas propostas, capazes de modificar o modelo existente no ensino jurídico.

O objetivo de preparação dos alunos para os exames da OAB e concursos públicos fundamenta-se numa prática de tendência tradicional, visando à transmissão do conhecimento pelo professor a fim de que o aluno memorize o conteúdo das normas. Nessa perspectiva, a formação pedagógica dos professores no ensino jurídico costuma ser relegada a segundo plano, haja vista que, bastaria o domínio do saber específico da disciplina ministrada para estar apto a fazer com que os alunos também dominem esse saber. Nas palavras de Pagani (2012, p. 02, *on-line*):

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar os professores.

A avaliação tradicional, sozinha, não garante a formação do profissional do Direito, o que podemos afirmar ao observar o constante descrédito que a sociedade atribui aos juristas, frequentemente caracterizados como corruptos, agindo com total falta de ética e sem nenhum compromisso com a sociedade. Tem-se então a necessidade de transformação da prática avaliativa como uma das medidas necessárias à formação de um profissional crítico, reflexivo, competente e comprometido com as questões sociais e com a transformação da realidade em que vive.

Dessa forma, a avaliação dinâmica oferece uma abordagem alternativa para a complexa tarefa da avaliação, principalmente nos cursos de Direito, em que a preocupação dos professores centra-se em preparar os alunos para provas de concursos e para o exame da OAB, centrando-se a avaliação nas formas estáticas tradicionais, como os testes. Estes testes somente preparam o aluno para memorizar e reproduzir as leis ensinadas e não para refletir sobre elas visando a transformação da sociedade em que vivem (IOCOHAMA, 2011).

Nesta subseção esclarecemos acerca das práticas avaliativas dinâmicas, bem como apresentamos o processo de reflexão crítica realizado com as partícipes nas sessões reflexivas, o que possibilitou ao grupo a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados sobre o tema em questão expandindo as possibilidades de utilização da prática avaliativa dinâmica. Ressaltamos, no sentido de expandir esta compreensão, o entendimento do conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Iminente e sua significação para a prática avaliativa dinâmica.

A concepção de prática avaliativa dinâmica tem por base a teoria vigotskiana ao enfatizar a função do social no desenvolvimento do sujeito baseando-se na ideia de que grande parte da aprendizagem é mediada pelas interações sociais ocorridas em determinado contexto sócio-histórico.

Vigotski (2007) enfatizou a natureza social da aprendizagem, o que o levou a considerar que um indivíduo, quando em cooperação com uma pessoa mais instruída, poderia avançar mais em sua compreensão do que quando sozinho. Esta concepção advém de sua teoria que considera que o desenvolvimento do indivíduo ocorre em dois planos: no social e no pessoal, nas relações entre as pessoas, de forma interpsicológica e no interior do indivíduo, ou seja, intrapsicologicamente.

A Zona De Desenvolvimento Iminente (ZDI) é um conceito vigotskiano que diz respeito às funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em estado embrionário até seu futuro amadurecimento. A ZDI é um dos conceitos mais disseminados de Vigotski e esta

zona é conhecida por diversas denominações como Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de Desenvolvimento Imediato e Nível Potencial de Desenvolvimento. No entanto, embasados em Prestes (2010) adotamos nesta pesquisa o termo Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) por compreendermos que é a tradução que define de forma mais fiel a zona a qual Vigotski se referia.

De acordo com Prestes (2010, p.173), a terminologia Zona de Desenvolvimento Iminente é a que mais se aproxima do que Vigotski quis expressar porque sua característica principal é a das “[...] possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência”, pois se o sujeito não tiver a colaboração de outra pessoa em certos momentos de sua vida, poderá não amadurecer determinadas “funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.” É a esta terminologia que nos filiamos e, ressaltamos que, somente utilizamos outra neste trabalho no caso de citação direta.

Vigotski (2007) apresenta uma definição para Zona de Desenvolvimento Iminente: a trajetória a ser percorrida para que as funções que estão em processo de “vir-a-ser” tornem-se funções consolidadas no nível de desenvolvimento real. Sendo assim, a ZDI refere-se ao desenvolvimento em processo, que está por se consolidar. Para tanto, a participação do outro mais experiente é fundamental, pois resulta no desenvolvimento de formas culturalmente apropriadas.

A ZDI permitiu que Vigotski (2007) concebesse o processo de aprendizagem a partir de

[...] funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão em estágio embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de **“botões” ou “flores” do desenvolvimento**, em vez de seus frutos. O nível atual de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (p.86-87, *grifo nosso*)

Dessa forma, o referido autor distinguiu dois níveis de funcionamento mental: primeiro, aquelas funções que já estão maduras e, segundo, aquelas que estão em processo de maturação. O processo de maturação ou aprendizagem deve ser compreendido por meio da atividade colaborativa, na Zona de Desenvolvimento Iminente.

É por meio da análise da Zona De Desenvolvimento Iminente que compreendemos as funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento e que, poderiam ser esquecidas se a atenção estivesse voltada exclusivamente para o desempenho dos sujeitos fora de situações colaborativas. Vigotski (2007) destacou a importância de explorar a natureza do

potencial de aprendizagem na ZDI e, em particular, descobrir como um indivíduo responde à interação com outros sujeitos e, portanto, como está se desenvolvendo.

Assim, para compreendermos o funcionamento cognitivo de um indivíduo, é necessário que nos ocupemos da atividade colaborativa e compreendamos esta atividade em que um indivíduo mais competente medeia o desenvolvimento do outro. A realização desta atividade colaborativa (na referida Zona) possibilitará ao professor levar em consideração funções responsáveis pela cognição do aluno e aquelas funções que estão prestes a se desenvolver.

As relações sociais nas quais os indivíduos se envolvem possibilitam desenvolver aspectos antes ignorados por eles, haja vista que, por meio da participação em diversos contextos sociais, pode haver transformação do próprio sujeito. A ZDI torna-se, então, zona de transformação dos próprios sujeitos que interagem em situações colaborativas, como ocorre nesta pesquisa.

Dessa forma, o conceito de ZDI é concebido no contexto da pesquisa por nós desenvolvida como zona de conflitos, mas também de confiança, em que parceiros partilham a produção do conhecimento, expandem os sentidos e compartilham significados, desenvolvendo-se na relação com o outro, por meio da ZDI mútua criada na colaboração (COELHO, 2012).

O conceito de ZDI possibilita-nos abordar o processo de aprendizado e de desenvolvimento tanto retrospectivamente, quanto prospectivamente. Nesse sentido, ao utilizarmos este conceito em nossa prática avaliativa, estaremos estabelecendo diagnóstico e prognóstico dos alunos, tanto do seu desenvolvimento intelectual quanto de outras dimensões relacionadas com sua personalidade, o que nos permite planejarmos estratégias educacionais para que eles consigam superar seu nível de desenvolvimento.

Tradicionalmente, o desenvolvimento dos alunos é analisado com base nas aquisições disponíveis, nas possibilidades de realização de tarefas, ou seja, nas conquistas já consolidadas observáveis por meio de testes. As atividades que um sujeito é capaz de resolver são consideradas como indicadores de suas possibilidades e determinam seu nível de desenvolvimento.

Para Vigotski (2007), esse conjunto de capacidades caracteriza o nível de desenvolvimento real e não revela o processo de desenvolvimento em sua totalidade, pois nada diz sobre as potencialidades, ou seja, sobre aquilo que se encontra em processo de “vir-a-ser”. Para tanto, faz-se necessário conhecer o nível de desenvolvimento potencial, entendido como a capacidade de realizar tarefas com a mediação de outrem mais experiente. É momento

caracterizado por funções em desenvolvimento, passíveis de serem consolidadas por meio da intervenção externa.

As possibilidades de alcançar, em determinado momento, novas aquisições mentais por meio da realização de tarefas mediadas por outras pessoas é fundamental na teoria de Vigotski (2007), por revelar o nível de desenvolvimento potencial. Nessa perspectiva, a teoria do autor vai de encontro às práticas avaliativas tradicionais, que identificam apenas o nível de desenvolvimento real e nada revelam acerca das possibilidades futuras.

Desse ponto de vista, a noção de Zona de Desenvolvimento Iminente pode respaldar os estudos e abordagens acerca do desenvolvimento humano, assim como embasar reflexões críticas sobre velhos conceitos e procedimentos educacionais, como as práticas avaliativas tradicionais.

Considerando que o desenvolvimento é mediado socialmente e que, portanto, a intervenção pedagógica pode resultar em processos de desenvolvimento, a implicação dessa concepção vigotskiana para a prática avaliativa é imediata. Sendo assim, a escola tem uma função importante na constituição do sujeito, devendo voltar sua prática pedagógica, especialmente suas práticas avaliativas, para incidir nos processos de desenvolvimento ainda não consolidados, favorecendo novas conquistas psicológicas.

Para tanto, as práticas devem ser planejadas a partir do nível de desenvolvimento real e, ainda, referenciadas pelo nível de desenvolvimento potencial, tendo como objetivo as conquistas ainda não alcançadas. Segundo Vigotski (2007, p.100):

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do sujeito. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo.

Dessa forma, se o professor embasa sua prática avaliativa somente nas realizações já adquiridas visando medir os conteúdos que o aluno conseguiu aprender, ele poderá ficar com noção equivocada e limitada daquilo que o estudante consegue fazer, privando-o da possibilidade de ampliar suas formas de pensar, sentir e agir.

Por outro lado, ao utilizar práticas avaliativas dinâmicas, o professor colabora para que o aluno reveja suas dificuldades, propondo-lhe atividades que desenvolvam níveis ainda não consolidados através da atividade colaborativa. As interações sociais em sala de aula são fundamentais nesse processo, uma vez que, as trocas são centrais na promoção do desenvolvimento.

A abertura e disponibilidade do professor para desempenhar o papel de mediador, propondo situações de interação são essenciais no desenvolvimento do aluno. Visando esse desenvolvimento, o professor dá exemplos, mostra ilustrações, explica de outra maneira, faz questionamentos e propostas, provocando a aprendizagem e realização de prática avaliativa dinâmica possibilitando o advento de novos processos psicológicos superiores.

O professor colabora com o desenvolvimento discente desencadeando determinadas ações, cujos efeitos são extremamente relevantes para o “vir-a-ser” do aluno. De fato, em Vigotski (2007, p. 56) “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.”, pois a função do outro nesse processo é fundamental, sua mediação é condição para o desenvolvimento, por seu intermédio, as significações do mundo são apropriadas pelo indivíduo.

Isto posto, para que as propostas pedagógicas resultem em desenvolvimento é indispensável que o professor conheça o nível de desenvolvimento real e potencial de seus alunos, o que pode ser viabilizado por meio da prática avaliativa dinâmica. Essa modalidade de avaliação centra-se mais no processo do que no produto, ou seja, é contrária a que se fique apenas na verificação de rendimento, como sugerem as práticas avaliativas tradicionais. Seu objetivo é compreender como o aluno conhece e interage com o mundo, quais são suas experiências prévias e suas necessidades, de modo a trabalhá-las mediante um plano de ação adequado, um ensino voltado para novas aprendizagens e novos desenvolvimentos (LUNT, 1995).

A Zona de Desenvolvimento Iminente constitui a base para desenvolvimentos subsequentes dos procedimentos de avaliação dinâmica. Como ficou evidente anteriormente, a avaliação que enfoca apenas o nível real de rendimento ou desenvolvimento de um sujeito é incompleta e oferece apenas quadro parcial de seu desenvolvimento. Por essa razão, qualquer avaliação que não explore a referida Zona é apenas parcial, pois leva em conta apenas as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que desenvolvem-se por meio da atividade colaborativa.

Nesse sentido, a prática avaliativa dinâmica constitui-se processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno com foco em seu potencial de mudança. A avaliação dinâmica, conforme Campione (2002) possui três dimensões: *foco, interação e alvo*.

O *foco* refere-se às diferentes formas pelas quais o potencial de mudança está sendo avaliado, isso se dá utilizando-se procedimento de teste-ensino-reteste, ou pela observação contínua do aluno em seus processos envolvidos na aprendizagem e na mudança. Por exemplo, os alunos podem ser avaliados em uma tarefa ou teste específico, logo após recebem alguma prática ou instrução e, subsequentemente, são testados novamente para verificar o

aperfeiçoamento ou a receptividade em relação à instrução. O número de pontos obtidos indica aperfeiçoamento ou mudança e poderia ser pensado como indicador do potencial de aprendizagem e para entender os processos nela envolvidos.

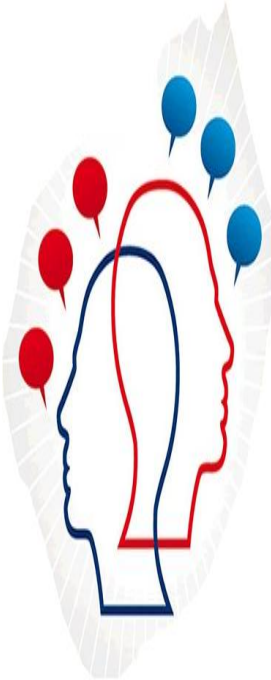
A *interação* refere-se ao tipo de envolvimento entre aluno e professor. Campione e Brown (1986) sugerem a realização de entrevistas com o objetivo de produzir dados que possam ter propriedades prognósticas. Pretende-se que estes dados demonstrem a situação do aluno, a natureza do aperfeiçoamento necessário ou a quantidade de ajuda necessária para dominar um determinado conteúdo ou ter sucesso em determinada tarefa. A ideia é que a análise destas entrevistas forneça mais informações sobre os indivíduos do que os testes estáticos.

O *alvo* refere-se ao tipo de habilidades que estão sendo levadas em conta no processo avaliativo. A avaliação dinâmica visa o desenvolvimento de competências gerais e não apenas o domínio do aluno em uma área específica.

Destaca-se que, na avaliação dinâmica não há o incentivo à competição entre os alunos ou a comparação entre pares, tendo em vista que, o indivíduo é comparado com ele mesmo em diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito é o seu próprio controle durante o processo avaliativo.

Dessa forma, na entrevista reflexiva, visamos possibilitar às partícipes situação colaborativa que ensejasse a reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas para que pudessem compreender a finalidade desta prática.

Quadro 18 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



ORQUÍDEA: Mas e aí gente, qual seria a finalidade de uma prática avaliativa dinâmica?

MARGARIDA: A gente determina o momento de avaliar, mas eu entendo que a gente precisa de mais de um momento de avaliação mesmo, essa avaliação deveria ser uma coisa mais dinâmica, mais contínua, mais constante.

ROSA: Eu acho que é a questão de tentar outros meios de prática avaliativa, só que às vezes a gente não consegue. Eu tento fazer um trabalho, tento avaliar de forma diferente pra avaliar o conceito, porque eu percebo muitas vezes no convívio com os alunos que nem sempre aquela prova corresponde ao que ele de fato conseguiu.

GIRASSOL: Então, é a questão de que os alunos não estão ali só pra fazer prova, mas estão ali pra se formarem, pra serem bons bacharéis, bons profissionais, mais humanizados. É porque a disciplina de Direitos Humanos ela tem muito essa perspectiva da humanização, de sair da zona da racionalidade mais técnica que o Direito propõe, que é o conhecimento do procedimento legal, da norma e tal e ir pra uma questão mais de humanização, de saber que o indivíduo tem suas experiências, suas vivências e no momento que ele tá atuando ele é um ser humano, ele deve pensar no outro, se colocar no lugar do outro, perceber o mundo, perceber como as relações se estabelecem e isso a gente não aprende só lendo o código, a gente aprende com as vivências.

Fonte: Entrevista reflexiva ocorrida em 11/05/2013.

Margarida, ao ser questionada, inicia utilizando a expressão “a gente”, o que indica ação realizada pelo grupo, revelando que existe momento determinado para a realização da avaliação. Ao utilizar o modalizador deôntico “precisa”, a partícipe revela a necessidade em mudar a situação de haver um momento determinado para avaliar. Esse posicionamento se confirma com a utilização do modalizador deôntico “deveria ser” e a repetição da palavra “mais” três vezes seguidas, enfatizando o caráter de necessidade atribuído à realização da prática avaliativa dinâmica.

No discurso de Rosa, evidencia-se a tentativa em realizar forma diferente de avaliação e, ao utilizar o modalizador subjetivo “eu percebo”, demonstra seu posicionamento de não acreditar que somente a prova possa revelar aquilo que o aluno de fato conseguiu aprender. A prática avaliativa dinâmica foca não somente naquilo que o aluno já conseguiu aprender, mas em como ele aprende facilitando assim a compreensão do professor quanto ao potencial do aluno e às suas funções que estão em desenvolvimento. Segundo Vigotski (2007), a ZDI ocorre por meio de situações desafiadoras e, nesse caso, referindo-se ao processo avaliativo,

requer a elaboração de instrumentos adequados e a colaboração nesse processo para que a ZDI se efetive. Isso se deve ao fato de que, em situações de colaboração, as funções que estão em condição iminente de desenvolvimento podem transformar-se em desenvolvimento real, por meio da mediação do par mais experiente, por exemplo, o professor. Entendemos que a aprendizagem é viabilizada pela ZDI, à medida que o indivíduo tem potencializada a capacidade de desenvolvimento por meio das relações sociais que se dão em nível interpsicológico e intrapsicológico e, particularmente, pelo ensino, considerando o processo histórico e dialético que envolve o ser humano.

A partícipe Girassol apresenta a compreensão de que a avaliação dinâmica propicia não apenas a formação de bons profissionais mas contempla o aspecto humano na formação do aluno, ressaltando a importância de suas vivências para a constituição do próprio sujeito. As vivências em sala de aula possibilitam a contínua transformação do indivíduo pelas relações que estabelece com colegas e professores. O par mais experiente fornecerá a colaboração necessária para que o aluno compreenda determinado conteúdo e possa desenvolver funções até então em amadurecimento. A partícipe destaca ainda a necessidade da superação da racionalidade técnica, que, segundo Libâneo (1993) baseia-se na transmissão de conteúdos pelo professor utilizando-se de testes para verificar se os alunos aprenderam o conteúdo. Nesta prática o docente visa preparar “profissionais” com uma racionalidade técnica, pragmática e instrumental sendo os alunos treinados para desempenhar trabalhos que atendam às exigências do modelo de produção capitalista neoliberal. A partícipe revela o interesse na superação desse paradigma e compreende a finalidade da prática avaliativa dinâmica, bem como sua importância nesta superação.

A partir do discurso das partícipes interpretamos que, Margarida e Rosa compreendem a importância da realização de uma prática avaliativa dinâmica, no entanto, ainda não apresentam argumentos que fundamentem a necessidade dessa modalidade avaliativa. A partícipe Girassol revela compreensão da importância da prática avaliativa dinâmica, embasando seu posicionamento nas vivências em sala de aula e na necessidade de superação do paradigma da racionalidade técnica.

Em momento ocorrido na quarta sessão reflexiva, criamos espaço que possibilitou às partícipes reflexão crítica acerca das práticas avaliativas que realizam. Utilizamos trechos do discurso das próprias partícipes para discutir e avaliar a prática avaliativa descrita em cada trecho. As partícipes não foram informadas de que aqueles trechos haviam sido proferidos por elas mesmas, a intenção era que cada uma fosse, no decorrer da discussão, identificando seu próprio discurso, bem como o tipo de prática avaliativa descrita no mesmo.

Iniciamos a sessão lendo o seguinte trecho do discurso de Rosa, proferido na segunda sessão reflexiva.

Quadro 19 – Trecho do discurso de Rosa

A minha raramente é dinâmica, até porque eu não consigo produzir com eles porque eles acabam me enrolando quando eu tento fazer essa avaliação dinâmica. No sétimo período eu fiz a prova tradicional, mas também tentei umas formas de avaliação dinâmica só que eu percebi que muitos deles tentam se beneficiar de alguma forma sem de fato participar. Então, é difícil, eu não consigo ter esse controle de avaliação e eles acabam querendo que a gente atribua a mesma nota qualitativa pra aquele que de fato participou que pra aquele que só tava lá, mas não fez nada, não ajudou o grupo em nada. Então eu, raramente consigo fazer essa avaliação dinâmica.

Fonte: Segunda sessão reflexiva ocorrida em 28/06/2013.

A partir da leitura do trecho do Quadro 19 a participante Rosa identificou-o como sendo de sua autoria desencadeando o processo de reflexão crítica que permitiu às participantes identificarem aspectos de práticas avaliativas dinâmicas como observamos no Quadro 20.

Quadro 20 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



ROSA: Isso aí eu reconheço [risos].

ORQUÍDEA: E aí, nesse trecho houve avaliação dinâmica ou não? Por quê?

MARGARIDA: Olha, eu acho que mesmo que ela diga que não consegue, na verdade ela tá fazendo porque quando ela acompanha os alunos e identifica quem tá participando ela já tá.

GIRASSOL: Avaliando.

MARGARIDA: [Assente com a cabeça] Avaliando.

GIRASSOL: Nesse caso aí não é que ela não consiga é que ela ainda não tem a consciência do que é a avaliação dinâmica. A partir do momento que eu começo a entender, como eu acho que agora a gente já tá compreendendo, a gente vê que faz essa avaliação dinâmica também, é a questão da consciência do que é.

ROSA: É, é isso mesmo. Em alguns momentos eu faço sim, eu acompanho.

MARGARIDA: É, até porque avaliar não é só fazer prova, né?

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

Ao iniciarmos a leitura do trecho, a partícipe Rosa logo o identifica como seu. Orquídea questiona acerca da caracterização ou não da prática avaliativa descrita como dinâmica. Utilizando o modalizador subjetivo “eu acho” Margarida revela posição pessoal em que acredita que o trecho de Rosa revela prática avaliativa dinâmica, observando o critério do acompanhamento e da observação da participação dos alunos. Na prática avaliativa dinâmica o acompanhamento do aluno dá-se, de acordo com Hoffmann (2011), no processo de ensino-aprendizagem quando o professor favorece o desenvolvimento do estudante oportunizando situações de aprendizagem desafiadoras. Girassol coaduna com o discurso de Margarida e completa a afirmação desta, confirmando que o acompanhamento ao aluno é uma forma de avaliar.

Girassol aduz que o trecho lido revela que quem o proferiu, ainda não teria compreensão acerca de prática avaliativa dinâmica e enfatiza, por meio do modalizador subjetivo “eu acho”, seu posicionamento de que o grupo começa a ter um entendimento acerca desse tema “agora a gente já tá compreendendo” e que, a partir dessa compreensão, afirma que o grupo já realiza uma avaliação dinâmica.

A partícipe Rosa, que identificou inicialmente o trecho da discussão como seu, conclui esse primeiro momento confirmando o discurso das partícipes Margarida e Girassol, que identificaram a prática descrita como dinâmica, uma vez que, acompanha os alunos e, se não compreendia assim, seria por conta da falta de conhecimento acerca do sentido de prática avaliativa dinâmica. Rosa concorda e confirma que em alguns momentos faz esse tipo de prática e enfatiza o acompanhamento que realiza como característica da dinamicidade em sua avaliação.

Em seguida lemos e discutimos acerca do segundo trecho do discurso de Margarida proferido na entrevista reflexiva como observamos no Quadro 21.


Quadro 21 – Trecho do discurso de Margarida

A gente determina o momento de avaliar, mas eu entendo que a gente precisa de mais de um momento de avaliação. Essa avaliação deveria ser uma coisa mais dinâmica, mais contínua, mais constante, que em algumas situações dá pra fazer, em outras não dá, né? Mas eu acho que deveria ser uma coisa mais dinâmica sim. Mas eu entendo que deveria ser isso, esse processo ou essa atividade de avaliar esse atingimento de metas.

Fonte: Entrevista reflexiva ocorrida em 11/05/2013.

Após a leitura do trecho apresentado no Quadro 21 a participante Rosa identifica-o como característico de uma prática avaliativa dinâmica como observamos no Quadro 22.

Quadro 22 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



ORQUÍDEA: E aí, nesse trecho houve avaliação dinâmica ou não? Por quê?

ROSA: É aí ela já faz avaliação dinâmica porque faz várias atividades, avalia o processo mesmo.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

Acerca desse trecho, a participante Rosa reconhece-o como avaliação dinâmica destacando as atividades realizadas no processo de ensino-aprendizagem para acompanhar e colaborar no desenvolvimento do aluno. Dessa forma, Rosa compreende o aspecto processual que caracteriza a prática avaliativa dinâmica.

Apresentamos o trecho do discurso de Girassol observado no Quadro 23.


Quadro 23 – Trecho do discurso de Girassol

Mas quando eu penso em avaliação, na prática avaliativa eu penso em observar, perceber se aquele aluno naquele momento conseguiu aprender as questões principais do conteúdo. Mas essa percepção pode vir pela oralidade, pode vir pelas atividades que ele faz, pelas perguntas que ele faz em sala de aula, pelo que ele escreve na avaliação, tudo.

Fonte: Segunda sessão reflexiva ocorrida em 28/06/2013.

Finda a leitura do trecho do discurso de Girassol, refletimos acerca deste para identificarmos indícios ou não de prática avaliativa dinâmica.

Quadro 24 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



MARGARIDA: [risos] É, essa aí também já está no caminho.[risos]

GIRASSOL: É, já tá tentando fazer, tá acompanhando, fazendo diferente, mas é um caminho difícil viu? Porque os alunos acham que avaliar é a prova.

MARGARIDA: É muito difícil, mas esse método é muito bom porque tem o envolvimento do professor com o aluno, né?

GIRASSOL: É uma avaliação que passa pela consciência de que eu tenho que formar. Formar além do específico, do teórico. É um ato inconsequente entrar numa sala de aula sem ter o conhecimento mínimo do que é ser professor e eu fiz isso e foi muita irresponsabilidade porque aquelas pessoas saíram dali com uma formação extremamente pequena diante da realidade.


Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

Margarida sorri e revela que quem proferiu o trecho “já está no caminho” da prática avaliativa dinâmica. Girassol complementa identificando o acompanhamento e a forma diferenciada de avaliar, mas ressalta a dificuldade em relizar a prática avaliativa dinâmica, uma vez que os alunos apenas consideram como avaliação a prova em si.

A partícipe Margarida destaca a importância da modalidade dinâmica de avaliação pelo envolvimento entre professor e aluno, Girassol conclui enfatizando sua preocupação com a formação dos alunos, de formar além do aspecto teórico e aduz acerca da importância do que é ser professor para que não se prejudique os alunos com uma formação insuficiente diante da realidade em que se inserem.

Aspecto relevante no confronto que conduziu à reflexão crítica pelas partícipes foi o diálogo acerca da formação que as práticas avaliativas dinâmicas proporcionam ao aluno. As práticas avaliativas tradicionais centram-se na formação de um profissional técnico, apto a reproduzir leis aplicando-as em situações concretas. Por outro lado, a avaliação dinâmica visa o desenvolvimento de competências gerais, destacando a formação do senso crítico e não apenas o domínio do aluno em uma área específica (CAMPIONE, 2002). A esse respeito, dialogamos com as partícipes na quarta sessão reflexiva conforme vislumbramos no Quadro 25.

Quadro 25 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



ORQUÍDEA: E que cidadão a gente forma quando avalia de maneira dinâmica?

GIRASSOL: Acho que uma pessoa melhor. Pela experiência que eu tenho eu vejo que forma um cidadão consciente, crítico. Eu tive uma aluna que não gostava, não queria aceitar quando eu fazia essa forma de avaliação, ela dizia que não entendia porque eu fazia isso. E ela criou uma resistência comigo, fazia bico mesmo. No final do semestre ela chegou pra mim e me convidou pra ser orientadora dela no TCC, disse que no decorrer do processo ela compreendeu o que eu queria dela. Aquilo foi muito marcante pra mim e certamente ela se tornou uma pessoa melhor, passou a ver a sociedade de uma forma mais crítica. Acho que seriam alunos e profissionais que vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem, questionadores, que refletem, que tem despertado o senso crítico.

MARGARIDA: Forma um profissional ético, com senso crítico, é isso. Eu procuro não só passar informação, mas discutir com eles também pra gerar esse senso crítico, né? Eu tento mostrar que ali não é só um conteúdo no livro, mas que tem ligação direta com a realidade, esse vínculo pra gerar o senso crítico.

ROSA: É isso mesmo.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

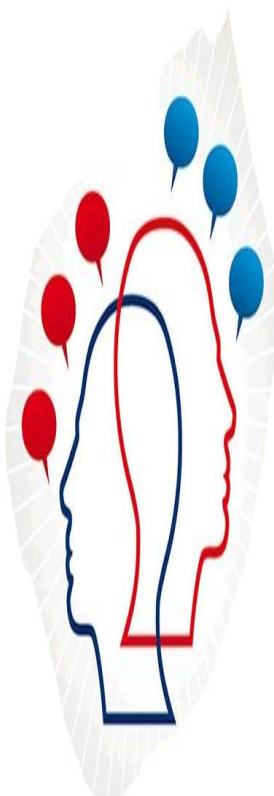
Girassol enfatiza pelo modalizador subjetivo “acho” sua credibilidade de que a prática avaliativa dinâmica forma um cidadão consciente e crítico. A partícipe destaca a vivência do processo de ensino-aprendizagem possibilitando aos alunos o questionamento e a reflexão que despertam o senso crítico. A prática que forma para a cidadania, segundo Liberali (2008), é aquela em que o docente desenvolve prática reflexiva e crítica de maneira intencional e consciente, comprometendo-se com a formação de sujeitos críticos, comprometidos com a transformação da sociedade em que vivem. A prática avaliativa dinâmica insere-se nesta perspectiva, uma vez que, não apenas prepara o aluno para assumir postos de trabalho na sociedade, mas, visa o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão atento às necessidades do contexto sócio-histórico em que se insere.

Margarida entende a importância da prática avaliativa dinâmica na formação de profissional ético que tenha desenvolvido seu senso crítico. Apesar de referir-se inicialmente apenas ao aspecto profissional da formação, a partícipe revela que tenta instigar o senso crítico do aluno relacionando o conteúdo do livro à realidade em que vive. Rosa conclui esse momento confirmando a posição de Margarida.

Dessa forma, o confronto ocorrido nesta sessão reflexiva possibilitou o entendimento da finalidade das práticas avaliativas dinâmicas, bem como a compreensão de como vem sendo desenvolvidas e a relevância das mesmas na formação do aluno. A compreensão das práticas a partir do contexto sócio-histórico em que se realizam permite, segundo Smyth (1992), que as ações desenvolvidas pelas partícipes sejam mais conscientes possibilitando-as compreender suas práticas avaliativas frente a questões sociais e históricas mais amplas, e não somente averiguar o que funcionou ou não. Também permite tomada de posição em relação à prática avaliativa, o que na verdade sugere uma emancipação, pois há a possibilidade de novas escolhas.

Diante das possibilidades de atuação para a prática avaliativa das partícipes visamos conduzir o processo de reflexão crítica de modo a alcançar a reconstrução, que se refere à tomada de ações. Ao reconstruir a prática de maneira informada, as partícipes planejaram a mudança sujeitas a novas possibilidades de fazer. Reconstruir, na visão de Liberali (2008, p. 81) “está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido”. Dessa forma, o reconstruir está diretamente ligado à reorganização da ação baseada em exemplos, relatos de comportamento e possibilidades de novas ações. A partir do texto organizado por Orquídea, intitulado “Práticas Avaliativas Dinâmicas: possibilidades e desafios” as partícipes conceberam ações concretas que materializariam as práticas avaliativas dinâmicas como aconteceu na quarta sessão reflexiva, conforme observamos no trecho do Quadro 26.

Quadro 26 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



ORQUÍDEA: Bem gente, esse era o objetivo do nosso encontro, que a gente compreendesse mesmo o que a gente faz, compreender o quê e por que a gente faz e ver que temos possibilidades de agir diferente, né?

GIRASSOL: É, ainda que não vá mudar é bom saber dessas possibilidades.

ORQUÍDEA: Isso. Você pode achar que o que você faz é o melhor e continuar a fazer, mas as possibilidades estão aí, né?[risos]

MARGARIDA: Ótimo, muito bom. A gente tá precisando mesmo, né? [risos]

Girassol inicia a leitura do texto.

ORQUÍDEA: O texto traz algumas formas de realizarmos essa prática avaliativa dinâmica que talvez nós até já estejamos fazendo alguns dos pontos que o texto coloca não é?

MARGARIDA: Faz.

GIRASSOL: Agora é importante destacar que nós aqui, esse grupo é um diferencial entre os professores de Direito, não é a regra porque nem todos os professores se dispõem a fazer o que a gente tá fazendo aqui porque isso requer um reconhecimento da necessidade da formação enquanto docente.

ROSA: Verdade.

GIRASSOL: Eu acho muito importante esse trabalho aqui, porque como a Margarida me falou um dia, esse é um trabalho de formiga, a gente vai fazendo, de repente vem um, vem outro, até que um dia, daqui a cem anos [risos].

MARGARIDA: Eu não digo que a gente consiga trazer todos, fazer todos terem essa consciência, mas quanto mais a gente trazer pessoas pra compreender que busquem fazer isso, já é um grande passo. Agora tem professor que tem barreira, tem barreira até com os alunos, não quer uma maior aproximação, abomina qualquer envolvimento.

ORQUÍDEA: E como a gente pode chegar a realizar essa avaliação dinâmica?

GIRASSOL: Eu acho que uma forma de fazer também essa avaliação dinâmica é a interação, né? Esse envolvimento, eu procuro o envolvimento com os alunos até nas redes sociais. Eu coloco no *Facebook* vídeos e artigos que tenham relação com os Direitos Humanos, tem professor que já fez até grupo de discussão com os alunos no *Facebook*, é muito interessante e rende muitos frutos.

ROSA: Quando tem essa relação mais aberta com os alunos eles te respeitam e aí a gente pode fazer uma avaliação mais dinâmica porque a gente vai conhecendo eles e acompanhando, né?

ORQUÍDEA: Isso. E esse aspecto do envolvimento, da interação é muito

importante pra realização da prática avaliativa dinâmica como a gente viu no texto, né? E diante desse contexto que a gente vive, é possível fazer essa prática avaliativa dinâmica?

GIRASSOL: É possível sim, mas requer planejamento e organização.

ROSA: Exatamente.

GIRASSOL: A primeira vez que eu fiz essa experiência foi muito complicado, no final do período eu tava com a mão na cabeça porque eu não tinha planejado bem. Mas da última vez que fiz já deu certo, terminou o período e eu tava com tudo organizado, eu fiz essa avaliação processual. Tipo, tem aqui nessa questão do foco, eu mostrei a teoria, fiz uma atividade escrita pra ver o que ficou e depois a prova, então esse processo com planejamento é melhor, no final do período eu tava com todas as notas organizadas. E essa cotidianidade de avaliação, tem que saber que ele é professor e tem que interagir com os alunos, é difícil, mas não é impossível não.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

No primeiro momento do trecho, Orquídea incentiva as partícipes a vislumbrarem, a partir do texto discutido, a possibilidade de utilização das práticas avaliativas dinâmicas no contexto em que estão inseridas e colabora para que compreendam que alguns pontos característicos da modalidade de avaliação dinâmica já estão presentes na prática avaliativa das partícipes. Margarida confirma o discurso de Orquídea de que realiza a prática avaliativa dinâmica em alguns pontos. Girassol ressalta que a realização deste tipo de prática pelas partícipes não predomina na atuação de outros professores de Direito.

O posicionamento explicitado pelo grupo é confirmado por Iocohama (2004) quando relata que, na maioria das vezes, os professores de Direito, em virtude de ter a docência enquanto atividade secundária e pela falta de formação pedagógica são pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas. Em decorrência do exposto, grande parte deles avalia da forma como foram avaliados em sua trajetória escolar, ou vão criando, a partir da experiência e do bom senso, maneiras de avaliar o desempenho dos alunos.

Rosa confirma o discurso de Girassol de que a prática avaliativa dinâmica não é a regra entre os professores de Direito. Girassol continua destacando, por meio do modalizador subjetivo “eu acho”, sua compreensão acerca da importância do trabalho realizado por meio da pesquisa para que outros professores possam vislumbrar as possibilidades de atuação dinâmica na prática avaliativa e vejam meios de concretizá-las em sua prática. Dessa forma, a partícipe compara a pesquisa colaborativa a um “trabalho de formiga” que se inicia com um pequeno grupo e pode expandir-se para mais professores. Margarida confirma este

posicionamento de Girassol e destaca a importância de levar essa experiência para outros docentes.

Em seguida, a partícipe Girassol ressalta uma ação necessária para a concretização da prática avaliativa dinâmica: a interação. A partícipe identifica esta característica como o envolvimento com os alunos em sala de aula e fora dela, de maneira que, criem-se laços afetivos que facilitarão o processo de ensino-aprendizagem, gerando, no dizer da partícipe, “bons frutos”. Segundo Hoffmann (2011), nesta nova perspectiva avaliativa, o professor estabelece relação cognitiva e afetiva com o aluno, mantendo ação interativa capaz de transformação libertadora e propiciando vivência harmoniosa com a realidade pessoal e social que o envolve.

A sensibilidade do professor torna-o capaz de entender e colaborar para a contínua expansão dos estágios de desenvolvimento do sujeito. Para Saltini (2008, p.100):

[...] a inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, dá-se o tempo todo, seja na sala ou no pátio e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.

A partícipe Rosa compreende que a interação com os alunos é ação necessária à realização da prática avaliativa dinâmica, pois permite que o professor conheça e acompanhe o desenvolvimento dos alunos. Relembramos que, na perspectiva da modalidade avaliativa dinâmica, acompanhar não significa apenas observar todas as ações realizadas pelo aluno para constatar sua capacidade ou não de dominar determinado conteúdo, mas significa possibilitar que o sujeito vivencie situações que o conduzam ao desenvolvimento.

Orquídea questiona as partícipes acerca da possibilidade de realização das práticas avaliativas dinâmicas, ao que respondem de maneira afirmativa, compreendendo que é possível a realização desta nova modalidade avaliativa. Nesse momento, destaca-se o discurso de Girassol, que ressalta o planejamento como ação fundamental para a realização da prática avaliativa dinâmica.

A partícipe confirma seu discurso, por meio de uma situação vivida por ela em que, inicialmente, havia tentado realizar prática avaliativa dinâmica sem planejamento, não logrando êxito. Entretanto, cita sua última experiência nesta nova modalidade de avaliação, em que planejou as atividades realizadas obtendo resultados satisfatórios.

O planejamento é ação humana intencional e necessária para realização de prática avaliativa dinâmica, em que o professor precisará conceber maneiras de acompanhar o


desenvolvimento do aluno e avaliá-lo durante o próprio processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o planejamento precisa ser pensado de acordo com as necessidades dos alunos inseridos em uma determinada realidade, de modo que o professor aja de acordo com ideias antecipadas de atuação visando atingir objetivos determinados. Essa capacidade de idealizar na mente, planejar para executar as ações visando atingir metas pré-estabelecidas é intrinsecamente humana e destacada por Marx (1983, p. 202) quando diferencia a atividade do homem da atividade dos animais.

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas, até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

O homem tem a capacidade de planejar os resultados que pretende alcançar com seu trabalho e, assim, tem a possibilidade de escolher os meios mais adequados de alcançar os objetivos propostos. O planejamento é característica essencialmente humana, ação intencional que traz em si a possibilidade de transformação da realidade de acordo com as necessidades do contexto em que está inserido. Quanto menos espontânea e mais intencional for a ação do professor, mais possibilidades terá de atuar para trazer mudanças qualitativas à sua realidade, conforme plano previamente traçado, que lhe serve de orientação.

Dessa forma, compreendermos a necessidade de compartilhar o planejamento de ações que materializassem as práticas avaliativas dinâmicas no processo avaliativo vivenciado pelas partícipes. Na quarta sessão reflexiva, refletimos acerca destas ações de forma que mudanças qualitativas ocorressem no agir avaliativo gerando possibilidade de transformação das práticas até então realizadas pelas partícipes. O Quadro 27 apresenta trecho desta discussão.

Quadro 27 – Reflexão crítica acerca das práticas avaliativas dinâmicas



ORQUÍDEA: Que ações a gente poderia desenvolver pra tornar a prática avaliativa dinâmica possível?

GIRASSOL: Planejar, planejar.

MARGARIDA: Bom, algo que eu parei muito pra pensar e vi que talvez esteja fazendo assim e pretendo continuar é aqui quando o texto fala da questão do foco, que seria o teste-ensino-reteste. Eu faço um ensino e depois uma pré-prova e outra prova e aí eu já consigo avaliar o crescimento, o desenvolvimento dele.

GIRASSOL: Pode até ser assim, em um primeiro momento perguntar “O que você sabe sobre o Direito?”, que é o prognóstico pra saber o nível dos alunos, o ensino e depois a prova.

MARGARIDA: É, eu faço isso. Mas em Tributário eu só consigo fazer isso no primeiro momento, já na Introdução ao Direito eu consigo acompanhar melhor isso porque faço mais discussão.

ORQUÍDEA: Mas você consegue fazer essa atividade antes da prova e visualiza esse desenvolvimento da atividade para a prova?

MARGARIDA: Sim, é assim que eu consigo fazer. Mas na Introdução ao Direito eu faço as três fases, o exercício prévio oral, a atividade e a prova, mas em Tributário faço só a atividade e a prova, mas em ambas eu já vou observando esse desenvolvimento do aluno.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

No trecho apresentado no Quadro 27, Orquídea incentiva as partícipes a apresentarem ações para a materialização das práticas avaliativas dinâmicas no contexto em que atuam. Girassol repete o “planejar” como ação concreta. A repetição da palavra expressa uma marca de modalização epistêmica que revela a credibilidade da autora naquilo que diz.

Margarida utiliza o modalizador objetivo “talvez”, o que revela sua afinidade com o que afirma de forma implícita. A partícipe destaca a ação do teste-ensino-reteste, apresentada por Campione (2002) quando caracteriza uma das dimensões da prática avaliativa dinâmica: o foco. Segundo o autor, o foco diz respeito ao nível de mudança observado no processo de realizar um teste prévio como prognóstico, em seguida ocorre o oferecimento de uma instrução pelo professor e após realiza-se um novo teste para verificar a mudança ocorrida ou a relevância da maneira como a instrução se apresentou. Dessa forma, o professor pode realizar o acompanhamento do aluno observando os processos envolvidos na aprendizagem e na mudança.

Girassol coaduna com esse discurso utilizando-se de interdiscursividade direta, revelando um eco do que havia sido anteriormente declarado por Margarida. Ao ser questionada por Orquídea acerca da sua observação do desenvolvimento do aluno, Margarida revela que na disciplina de Introdução ao Direito consegue realizar as três etapas (teste-ensino-reteste) da prática avaliativa dinâmica, mas, apresenta sua limitação em realizar o mesmo processo na disciplina de Direito Tributário. No entanto, apesar de nessa disciplina realizar apenas as etapas de ensino e teste, destaca que em ambas as matérias observa o acompanhamento do aluno.

A reflexão crítica realizada nas sessões reflexivas apresentadas nos Quadros desta subseção possibilitou, por meio dos questionamentos e discussões, que as partícipes compreendessem as ações que realizam e pudessem transformá-las. Nesse sentido, Liberali (2008, p. 38) destaca que:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Observamos que existem as seguintes predominâncias: a prática avaliativa de Margarida e Rosa caracteriza-se como predominantemente tradicional, no entanto revela elementos da prática avaliativa dinâmica, por exemplo, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A prática avaliativa de Girassol caracteriza-se como predominantemente dinâmica, entretanto, utiliza a prova como meio de percepção de aprendizagem por parte do aluno. Constatamos também que, as modalidades de avaliação tradicional e dinâmica não se apresentam puramente, mas se revelam na prática das partícipes agregando características ora de uma, ora da outra.

A esta prática avaliativa que perpassa as perspectivas tradicional e dinâmica denominamos de prática avaliativa dialética. É sobre esta prática e como se revelou no discurso das partícipes no decorrer da pesquisa que dialogamos a seguir.

c) **Prática Avaliativa Dialética: o movimento do processo avaliativo**

“A dialética, no seu sentido exato, é o estudo das contradições na própria essência dos objetos [...]”

Lênin

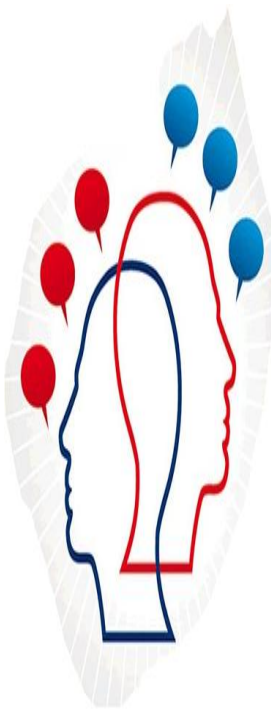
A partir da análise dos discursos das partícipes apresentadas nas seções anteriores compreendemos que, nestes discursos, revelaram-se características de práticas avaliativas tradicionais e de práticas avaliativas dinâmicas identificando a Lei da Unidade e Luta dos Contrários e a Lei da Negação da Negação da dialética materialista, o que nos fez conceber a existência de uma prática avaliativa dialética.

A dialética na concepção do MHD analisa o mundo em constante movimento, mudança e desenvolvimento, de forma que os fenômenos não permanecem invariáveis, mas estão em contínua transformação. Assim, compreendemos a prática avaliativa das partícipes como não sendo puramente tradicionais ou puramente dinâmicas, mas, ambas as modalidades relacionam-se de forma que passam de um estado a outro ou são trocadas uma pela outra (AFANASIEV, 1985).

As leis básicas da dialética materialista caracterizam o quadro geral do desenvolvimento do mundo, do seu conhecimento e transformação, dentre essas leis destacamos a Lei da Unidade e Luta dos Contrários e a Lei da Negação da Negação.

A Lei da Unidade e Luta dos Contrários revela as fontes do eterno movimento e desenvolvimento do mundo material. Os contrários são precisamente os aspectos e tendências de um mesmo objeto que se excluem e, ao mesmo tempo, pressupõem a existência uns dos outros. Dessa forma, compreendemos que as práticas avaliativas realizadas pelas partícipes, apresentam relação mútua indissolúvel entre as vertentes tradicional e dinâmica constituindo-se em uma unidade de contrários. Estes contrários não se excluem, mas, pressupõem a existência um do outro. Nesse sentido, coexistem em uma só prática avaliativa características tradicionais e dinâmicas de forma que não se materializam somente com características de uma das vertentes de forma pura mas, uma não existe sem a outra como observamos no trecho do discurso das partícipes apresentado no Quadro 28.

Quadro 28 – Identificando a dialeticidade das práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes



ORQUÍDEA: Então vamos colocar nossos sentidos de prática avaliativa. O que é prática avaliativa pra nós?

MARGARIDA: Prática avaliativa pra mim é uma atividade em que, enquanto professor, eu procuro realizar essa percepção do quê que eu consegui atingir dentro do que eu me objetivei, uma identificação se houve ou não atingimento de metas. Mas eu acho que tem que ser também um processo mais dinâmico, sim.

GIRASSOL: Mas quando eu penso em avaliação, na prática avaliativa, eu penso em observar, perceber se aquele aluno naquele momento conseguiu aprender as questões principais do conteúdo que foi passado. Mas essa percepção pode vir pela oralidade, pode vir pelas atividades que ele faz, pelas perguntas que ele faz em sala de aula, pelo que ele escreve na avaliação, tudo isso são maneiras, né?

ORQUÍDEA: A avaliação dinâmica no sentido do processo, de acompanhamento dos alunos, a gente consegue fazer?

ROSA: Aham, isso eu faço. Faço prova, mas não avalio só da forma tradicional.

ORQUÍDEA: Hum, então, você pode dizer que avalia das duas formas?

ROSA: É, só que uma predomina que é essa avaliação tradicional usando só a prova. Mas avaliar só assim seria até injusto com eles eu acho, tem alunos que são extremamente participativos em sala de aula, então de uma forma ou de outra a gente faz essa avaliação dinâmica individualmente.

Fonte: Segunda sessão reflexiva ocorrida em 28/06/2013.

Ao ser indagada acerca do seu sentido de prática avaliativa, Margarida apresenta inicialmente características marcantes de uma prática avaliativa tradicional. Observamos a imposição de ações na prática avaliativa da professora por meio das expressões “eu procuro realizar”, “eu consegui atingir”, “eu me objetivei”, “se é que eles se determinaram a atingir essa mesma finalidade”. As expressões proferidas pela partícipe demonstram a existência de relações hierárquicas entre a professora e os alunos, tendo em vista a imposição da concretização dos seus objetivos sem a presença de negociação com os alunos. Dessa forma, inferimos que a situação é de cooperação, uma vez que, os alunos fazem o que lhes é imposto, a prova, sem participarem propriamente do processo avaliativo por meio da negociação de objetivos deste processo.

O discurso de Margarida pontua aspectos marcantes da perspectiva tradicional: “percepção do quê que eu consegui atingir”, “identificação se houve ou não atingimento de metas”, estas características revelam prática avaliativa tradicional, em que o professor concentra sua avaliação na medição do que o aluno aprendeu de acordo com os objetivos planejados pelo professor. Dessa forma, a partícipe realiza o controle da capacidade do aluno pela forma estática de avaliar, sem processo que possa observar as competências que o aluno ainda tem por desenvolver, que ainda estão em estágio de maturação, reduz-se ao nível de desenvolvimento real tornando-se uma avaliação incompleta e parcial (VIGOTSKI, 2007).

Predomina a prática avaliativa tradicional no discurso de Margarida, no entanto, a partícipe utiliza o advérbio “mas” ressaltando a necessidade da dinamicidade do processo avaliativo trazendo à tona característica marcante da avaliação dinâmica: a avaliação em processo, por meio de acompanhamento e atividades diferenciadas e não somente a prova. No mesmo discurso a partícipe manifestou a dialeticidade da avaliação por ela realizada apresentando aspectos que perpassam as modalidades avaliativas tradicional e dinâmica.

No mesmo sentido, Girassol, ao responder o questionamento de Orquídea, apresenta aspectos de prática avaliativa tradicional, como a percepção da apreensão de conteúdo pelo aluno e finaliza apresentando concepção dinâmica de avaliação quando aduz que a percepção desta apreensão de conteúdo pelo aluno não se concentra na prova, mas também é realizada de outras maneiras, por exemplo, pela oralidade, pelas atividades, pelos questionamentos e pela própria prova.

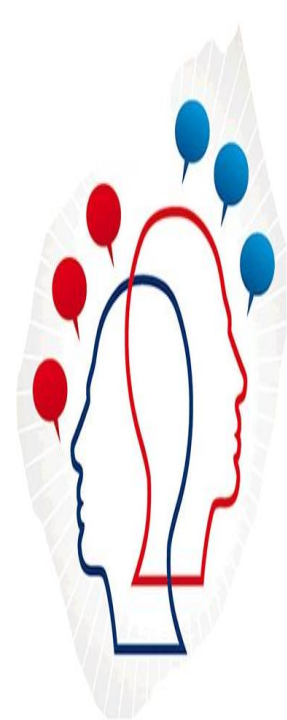
Rosa também revela prática avaliativa dialética quando indagada acerca da realização de uma avaliação dinâmica enquanto processo de acompanhamento do aluno. A partícipe afirma realizar o acompanhamento e aduz que realiza a prova tradicional, mas não avalia somente dessa forma. Rosa confirma que avalia das formas tradicional e dinâmica, embora predomine a modalidade tradicional. Ressalta, entretanto, que utilizar apenas a prova seria injusto com os alunos que manifestam seu desenvolvimento por meio de outros momentos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que, as práticas avaliativas das partícipes evidenciam elementos de práticas avaliativas tradicionais e de práticas avaliativas dinâmicas, o que nos fez conceber a existência de uma prática avaliativa dialética, manifestada no processo constante de utilização das duas vertentes no mesmo processo avaliativo.

A Lei da Negação da Negação da dialética materialista também embasa este processo avaliativo dialético. Segundo Afanasiev (1985) esta lei caracteriza-se pela necessidade de utilizar a herança cultural do passado considerando que somente na base da transformação

crítica como herança pode-se criar uma nova realidade. Dessa forma, a negação da negação refere-se ao desenvolvimento com retenção do elemento positivo. As práticas avaliativas dinâmicas carregam aspectos das práticas avaliativas tradicionais, por exemplo, o teste na situação de teste-ensino-reteste. A prova não é totalmente descartada na perspectiva dinâmica, mas é utilizada como instrumento relevante no acompanhamento do aluno. Segundo Afanasiev (1985, p.113) “O novo não elimina totalmente o velho, mas conserva o que havia nele de melhor e não só o conserva, mas também o transforma e eleva a um novo grau mais alto”. Dessa forma, observamos a utilização da prática avaliativa dinâmica mas que, no entanto, carrega em si elementos de uma prática avaliativa tradicional como apresentado no Quadro 29.

Quadro 29 – Identificando a dialeticidade do processo avaliativo realizado pelas partícipes



Orquídea inicia a leitura do Quadro 13 contendo as características das Práticas Avaliativas Tradicionais e das Práticas Avaliativas Dinâmicas

ORQUÍDEA: Bem gente, então assim, quando eu elaborei esse Quadro eu me vi aqui realizando ações dentro das duas perspectivas, né? É aquela questão do ser e não ser ao mesmo tempo que a gente conversou no primeiro encontro lembram? Eu até fui aqui agora destacando os pontos dos dois tipos que eu fui me identificando.

Orquídea faz a leitura dos pontos que se identificou.

ORQUÍDEA: E vocês, conseguiram identificar aspectos das práticas que vocês realizam aí?

GIRASSOL: Olha eu vi vários pontos aqui. Eu acho que ainda faço muita coisa da tradicional, mas no decorrer no tempo, do dia a dia mesmo, eu fui vendo que tinha como avaliar de outras formas, eu faço muitas atividades com os alunos, eu observo muito a oralidade.

MARGARIDA: Eu também, faço muito aqui dessa tradicional até porque é muito difícil não fazer assim, mas não uso somente ela.

Fonte: Segunda sessão reflexiva ocorrida em 28/06/2013.


Orquídea inicia a discussão afirmando que se identifica dentro das duas vertentes avaliativas apresentadas no Quadro 13 e destaca um aspecto discutido no encontro colaborativo quando refletiram acerca do MHD. A partícipe ressaltou o caráter dialético de nossa atuação enquanto professores, que não realizamos prática puramente tradicional ou

dinâmica, mas que perpassamos as duas modalidades em processo constante de ser e não ser. Após lembrar esse momento, Orquídea questiona as demais partícipes sobre os aspectos das suas práticas avaliativas que conseguiram identificar no Quadro 13.

Girassol admite que ainda faz “muita coisa” da prática avaliativa tradicional, mas, no decorrer dos anos, foi agregando novas formas de avaliar, observando o desenvolvimento dos alunos, o que caracteriza a prática avaliativa dinâmica. Margarida também afirma que utiliza a modalidade tradicional de avaliação, mas ressalta que não faz somente esta.

Na terceira sessão reflexiva foi discutido o Quadro 43 (exposto no Apêndice F deste trabalho) que apresenta as características principais das tendências pedagógicas, observamos e refletimos o quadro, principalmente acerca das práticas avaliativas em cada tendência. As partícipes foram incentivadas a identificarem as características das avaliações que desenvolvem a partir das tendências apresentadas, como observamos no Quadro 30.

Quadro 30 – Identificando a dialeticidade das práticas avaliativas desenvolvidas pelas partícipes



Orquídea começa a ler sobre as tendências críticas.

MARGARIDA: Vixi, eu tô lendo aqui, tem como a gente misturar aspectos de todas elas tem? [risos]

ORQUÍDEA: Tem [risos]. É como eu até já falei aqui, a gente é uma coisa e outra, a gente vive esse movimento, essa dialeticidade de ser e não ser.

GIRASSOL: É, não dá pra rotular. Não dá pra dizer que você é assim. Você vai se moldando a partir das necessidades, fazendo o que é necessário.

MARGARIDA: É. Eu não posso dizer que eu sou “x” ou que eu sou “y”, eu acho que sou uma mistura de tudo aqui.

Fonte: Terceira sessão reflexiva ocorrida em 03/07/2013.

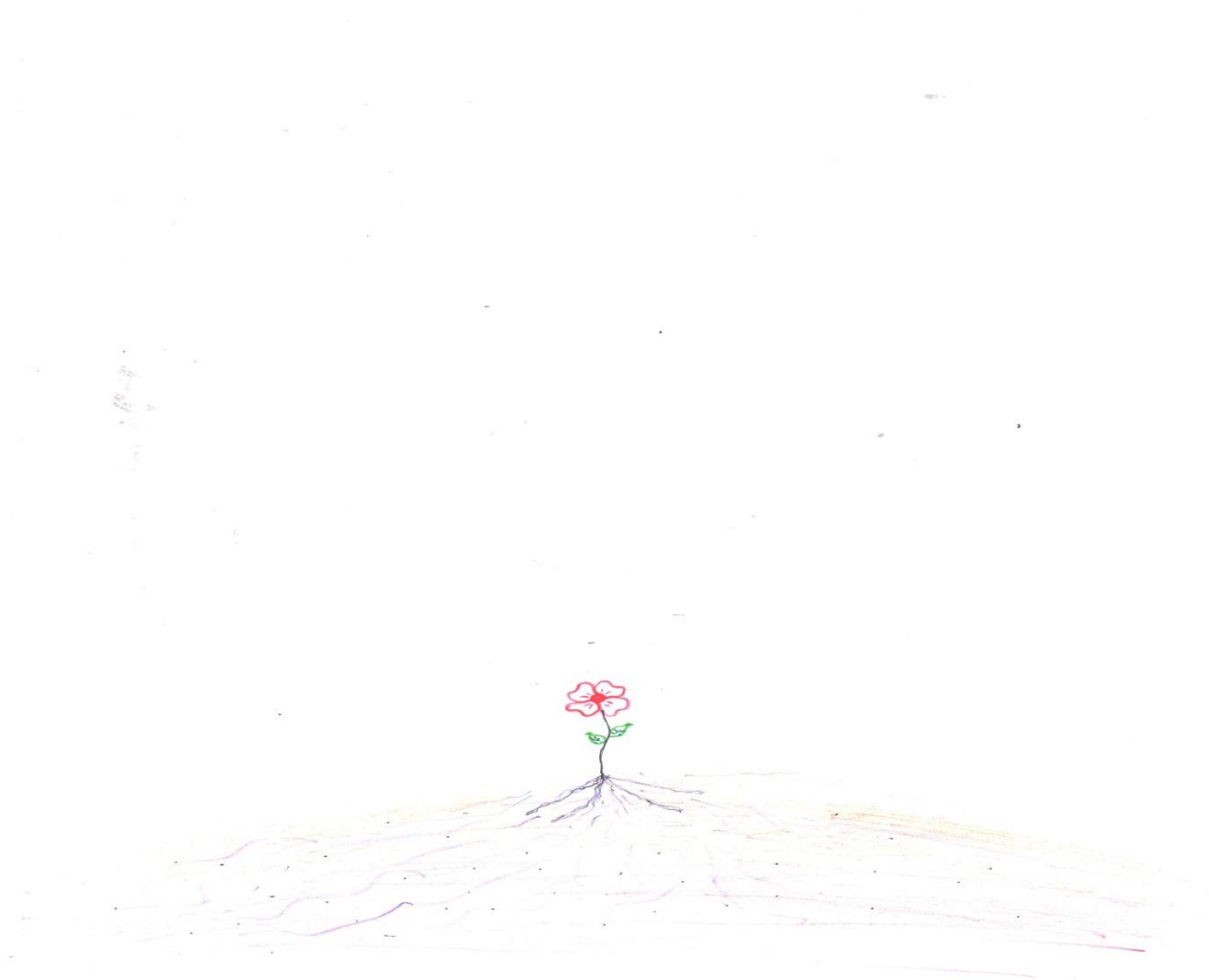
Ao refletirmos acerca das práticas avaliativas nas tendências pedagógicas, Margarida pergunta em tom de descontração acerca da possibilidade de “misturar” aspectos das práticas avaliativas nas diversas tendências discutidas. Nesse momento, Orquídea admite essa possibilidade e relembra a discussão acerca da dialeticidade das práticas que desenvolvemos.

Girassol confirma esse entendimento revelando que “não dá pra rotular”, evidenciando característica da dialética materialista, tendo em vista que, a prática realizada não se

caracteriza como puramente tradicional ou dinâmica, mas, perpassa essas duas modalidades “a partir das necessidades” do contexto de atuação do professor. Margarida finaliza confirmando o discurso de Girassol quando aduz que “não dá pra dizer que sou x ou que sou y”, destaca, pelo modalizador subjetivo “eu acho”, a credibilidade de sua posição de que faz uma “mistura” das tendências discutidas. Essa “mistura” à qual se refere a partícipe relaciona-se à dialeticidade do processo avaliativo por ela realizado, que não se caracteriza totalmente como tradicional ou dinâmico, mas, utiliza aspectos das duas vertentes.

A partir dos discursos e análises apresentadas, entendemos que, as práticas avaliativas das professoras de Direito, por conta de seu desenvolvimento como sujeitos históricos e sociais, possuem características tanto das práticas avaliativas tradicionais quanto das práticas avaliativas dinâmicas. Estas, por sua vez, representam duas faces de um mesmo fenômeno: a prática avaliativa, inserida em determinado contexto em que, a prática dinâmica, ao negar aspectos da prática tradicional, conserva e desenvolve seus traços positivos concebendo utilização criadora do velho, fazendo com que o desenvolvimento alcance caráter progressivo.

4 O BROTAR: as flores do desenvolvimento



Quando uma flor se abre, nunca é apenas uma flor, ela ativa um processo; então, flores continuam a se abrir. A primeira flor pode ser difícil, mas as outras simplesmente virão. A primeira experiência é difícil, porque você não a permite. Uma vez que a permitiu, então não é só uma flor que se abre, mil e uma flores vão se abrir.
Kabir

4 O BROTAR: AS FLORES DO DESENVOLVIMENTO

Este capítulo apresenta as expansões de sentidos e significados oportunizadas pela pesquisa. Na primeira seção expomos a expansão da compreensão das partícipes acerca das práticas avaliativas que realizam. A partir do processo de reflexão crítica promovido na entrevista reflexiva e sessões reflexivas, as partícipes entenderam as tendências pedagógicas que norteiam suas práticas e que formação proporcionam aos alunos utilizando estas tendências. Partindo deste entendimento, as professoras reconstruíram suas práticas planejando ações que se baseiem em tendências que possibilitem a formação de cidadãos críticos e comprometidos socialmente e não meros técnicos reprodutores do Direito.

Na segunda seção, apresentamos a expansão dos sentidos e significados, bem como da utilização de práticas avaliativas dinâmicas pelas partícipes. Partindo do sentido inicial que as professoras atribuíam às práticas avaliativas dinâmicas, observamos a expansão destes sentidos pela compreensão do significado adotado na pesquisa e compartilhado nas sessões reflexivas. Dessa forma, as partícipes conceberam a possibilidade de utilização da modalidade avaliativa dinâmica e evidenciaram ações para a expansão da utilização desta prática.

4.1 Compreendendo as tendências que embasam as práticas avaliativas

A prática do professor de Direito é predominantemente valorizada em virtude do domínio dos conteúdos jurídicos específicos de cada disciplina, relegando em segundo plano a formação pedagógica. Estes profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).


Em virtude do exposto, evidencia-se a necessidade de conhecimento pelos professores do ensino jurídico a respeito da tendência pedagógica que perpassa a docência. Conforme pesquisa de Oliveira (2011), a carência de formação pedagógica da maioria dos professores bacharéis, devido a formação inicial em cursos de bacharelado, ocasiona o desconhecimento dos conhecimentos teóricos e epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem.

As tendências pedagógicas apresentam concepções acerca do papel do homem e da educação em um determinado contexto, o que repercute na prática docente em sala de aula. A compreensão destas tendências contribui para a condução de um trabalho docente mais consciente, baseado nas necessidades dos alunos e do contexto em que se inserem. As tendências orientam o trabalho do educador, ajudando-o a planejar suas ações na condução do

processo de ensino-aprendizagem, abrindo-lhe leque de possibilidades de direcionamento do seu trabalho para a produção de prática docente fundamentada.

Na terceira sessão reflexiva, possibilitamos momento que oportunizou o conhecimento das tendências pedagógicas, bem como a compreensão de qual(is) desta(s) embasavam as práticas avaliativas das partícipes. O Quadro 31 apresenta o trecho de uma discussão ocorrida nesta sessão.

Quadro 31 – Discussão acerca das tendências pedagógicas



ORQUÍDEA: Então, nós compreendemos que a nossa prática avaliativa é baseada em uma determinada teoria?

ROSA: Acho que não, até porque a gente não tem uma formação pedagógica, né?

MARGARIDA: É verdade. A gente vai fazendo o que acha que é certo, mas não, acho que não tem, ou pelo menos não teria essa compreensão de qual seria a teoria.

GIRASSOL: Hoje eu tenho, hoje eu tenho. Mas por conta das leituras e do processo autoformativo que vem desde os primeiros problemas que eu tive em sala de aula e isso me fez ver que não é só o tecnicismo, que ele não é suficiente pra dar conta de toda a complexidade que é estar em sala de aula.

MARGARIDA: É verdade.

ROSA: É verdade.

ORQUÍDEA: E o que é esse tecnicismo?

ROSA: É assim, muitas vezes eu acho que a gente não sabe ensinar, ensinar mesmo como deve ser.

GIRASSOL: É isso, a gente faz aquele técnico.

Fonte: Terceira sessão reflexiva ocorrida em 03/07/2013.

Analisando o trecho do discurso em que é feito questionamento e discussão com as partícipes acerca da compreensão das mesmas sobre a tendência que embasa suas práticas avaliativas, entendemos que é recorrente em seus discursos a ideia da carência de formação pedagógica como motivadora da falta de conhecimento acerca da tendência que embasa suas práticas avaliativas. A partícipe Rosa enfatiza essa ideia e, ao utilizar o modalizador subjetivo “acho”, demonstra que acredita de fato no discurso que está proferindo. Ademais, a partícipe também faz uso do modalizador “a gente” o que evidencia uma situação vivenciada pelo

grupo. Dessa forma, indica a falta de conhecimento no que tange à tendência que predomina em sua prática, como consequência da falta de formação pedagógica de todas as partícipes. A partícipe Margarida, em concordância com Rosa, confirma a falta de conhecimento sobre as tendências pedagógicas e também faz uso do modalizador “acho” e “a gente” o que denota a crença na veracidade do seu discurso e a referência a todas as partícipes, respectivamente.

No discurso de Girassol, notamos que há indícios de compreensão acerca das tendências pedagógicas proporcionada pelo seu processo autoformativo. Ao repetir a expressão de modalidade epistêmica “eu tenho”, logo no início do discurso, a partícipe revela que se engaja e compromete-se em alto grau com o que enuncia. Além disso, a presença repetida do pronome pessoal “eu” demonstra uma situação de participação, ou seja, a professora participa do grupo, mas a compreensão sobre as tendências pedagógicas não é compartilhada com as outras partícipes, revelando uma relação em que não há colaboração. No final do seu discurso, Girassol cita o tecnicismo como não suficiente para dar conta da complexidade que é estar em sala de aula. No entanto, ao ser questionada por Orquídea sobre o significado do tecnicismo mencionado, Girassol responde apenas com uma repetição “é isso, a gente faz aquele técnico” demonstrando não compreender o significado da tendência tecnicista. Além disso, também não faz referência à qual tendência embasa sua prática avaliativa.

As professoras Margarida e Rosa, mesmo tendo posicionado-se anteriormente como não conhecendo a tendência que embasava suas práticas avaliativas, corroboram a posição de Girassol, quando se refere ao tecnicismo, o que demonstra certo conhecimento acerca desta vertente pelas partícipes. Ao complementar sua confirmação, Rosa utiliza a expressão “a gente não sabe ensinar” referindo-se a uma deficiência que ela acredita existir em todo o grupo e finaliza “ensinar mesmo como deve ser”. O “dever ser” além de ser um modalizador deontico que expressa a obrigatoriedade de algo, também revela a interdiscursividade ao referir-se ao discurso jurídico, embasado na Teoria Pura do Direito ou Teoria do Dever Ser de Kelsen (2009) bastante veiculada nas faculdades de Direito, evidenciando assim aspecto marcante do contexto sócio-histórico das partícipes.

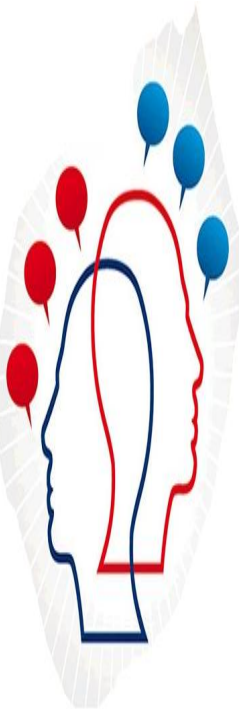
Segundo essa teoria, a norma jurídica é um dever ser, ou seja, as normas são atos de vontade que se dirigem intencionalmente a uma conduta considerada obrigatória pelos indivíduos. A ciência do Direito, ao materializar-se em normas, expõe situações como devem ser e o legislador ao editá-la deve conformar-se em descrever o seu objeto de forma neutra, sem pronunciar-se acerca de seu conteúdo ético ou político. Dessa forma, o estudo do Direito regido por tal teoria, é predominantemente descritivo, sem ser influenciado por avaliações a

respeito do caráter moralmente correto ou incorreto, útil ou nocivo dos conteúdos postos pelas normas jurídicas. Kelsen (2009) propõe, portanto, um estudo apenas descritivo do Direito, um estudo que possa informar, de modo objetivo e neutro, qual o direito vigente e o que ele diz sem avaliações e relações com o contexto social da norma.

Assim, diante da formação como bacharéis em Direito, as partícipes foram formadas acreditando nos preceitos desta teoria, o que as faz utilizá-la em sua prática enquanto docentes como observamos no discurso da professora Rosa. Ao utilizar a expressão “ensinar mesmo como deve ser”, relaciona o ato de ensinar a algo que também seria submetido a uma norma de conduta, de como se deve agir, a partícipe utiliza o modalizador epistêmico “eu acho”, o que revela seu compromisso e credibilidade no seu posicionamento.

Depreendemos do trecho do Quadro 31 que as partícipes não conheciam a tendência pedagógica que predomina em suas práticas avaliativas. Pelo discurso, fizeram referência direta ao tecnicismo, mas não conseguiram explicá-lo revelando que não o compreendem de fato. Portanto, fez-se necessário que a investigação realizada enquanto pesquisa-formação, possibilitasse a conscientização das partícipes acerca das tendências que fundamentam as práticas avaliativas que realizam. Assim, na terceira sessão reflexiva, a partir da discussão das tendências pedagógicas, conforme Libâneo (1993, 2005), Saviani (1999) e Luckesi (1993), as partícipes conheceram estas vertentes e compreenderam qual/is delas predominava em suas práticas avaliativas como depreendemos do trecho do Quadro 32.

Quadro 32 – Discussão acerca das tendências pedagógicas



Orquídea começa a ler sobre as tendências pedagógicas.

ORQUÍDEA: Qual dessas tendências predomina nas nossas práticas avaliativas?

ROSA: Acho que a gente é mais tradicional e tecnicista mesmo.

MARGARIDA: É, o tradicional predomina, mas eu procuro fazer muita discussão do que a gente tá estudando. Digo “Pra quê que a gente tá estudando isso?”, sabe? Eu até me vejo muito dentro dessa relação professor-aluno da histórico-crítica porque eu nunca deixo os alunos soltos eu faço com que haja uma compreensão conjunta e não muito difusa.

GIRASSOL: Em momentos eu tô bem tradicional, eu imponho [bate a mão na mesa], mas eu penso que eu ainda vou chegar e quero ser uma educadora com base teórica libertadora, mas eu sei que isso é muito difícil até pela minha formação que foi de base teórica técnico-tradicional. Mas eu me vejo assim, em alguns momentos bem tradicional e em outros sigo a teoria libertadora.

ORQUÍDEA: Então por que você utiliza essa teoria? O que fez você ser assim?

ROSA: Como eu não estudei nada a respeito de Pedagogia na minha vida, nunca estudei Pedagogia e eu acho que a gente até deveria ter um pouco dessa formação pedagógica, mas não temos, é mais pela questão do ver, do se espelhar no que nossos professores faziam, no que colegas fazem e quando chega em determinado momento a gente vai criando o nosso próprio método e utilizando certas teorias sem nem saber.

GIRASSOL: Vai construindo sua própria teoria.

MARGARIDA: É, vai muito do dia a dia mesmo, da prática de sala de aula e também da nossa formação na graduação. Muitas vezes a gente só reproduz o que nossos professores faziam mesmo.

Fonte: Terceira sessão reflexiva ocorrida em 03/07/2013.

A partícipe Rosa, a partir do modalizador subjetivo “acho”, revela que considera verdadeiro seu posicionamento e que predomina em sua prática a tendência tradicional e tecnicista. A tendência tradicional tem como objetivo a transmissão dos padrões e modelos dominantes. Os conteúdos são separados da realidade social dos alunos, sendo impostos como verdade absoluta concebendo que apenas o professor detém o conhecimento. Sua metodologia é baseada na memorização, o que contribui para uma aprendizagem mecânica, passiva e repetitiva; já a tendência tecnicista enfatiza a profissionalização e modela o indivíduo para adaptá-lo às exigências do mercado. Os conteúdos que ganham destaque são os objetivos e neutros. O professor administra os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as

informações (LIBÂNEO, 2005). A partir do estudo e discussão do Quadro 43 apresentado por Orquídea, Rosa conseguiu reconhecer as tendências que embasam suas práticas avaliativas.

Margarida também confirma a predominância da tendência tradicional, mas já busca a superação dessa concepção buscando o envolvimento dos alunos na aula por meio do diálogo. A superação da tendência tradicional nos cursos jurídicos é de extrema necessidade. Esta tendência evidencia-se quando o Direito restringe-se ao texto legal, o professor é um mero transmissor de conteúdos cabendo ao aluno a reprodução. Nesse sentido, ao retratar a influência da tendência tradicional nos cursos jurídicos, Leite (1995, p. 29) assevera que:

[...] a aula expositiva, quando não ocorre a mera leitura do Código, já apontada, ou do livro texto, será a do tipo 'exposição dogmática' 'em que a mensagem transmitida não pode ser contestada, devendo ser aceita sem discussões e com a obrigação de repeti-la, por ocasião das provas de verificação. Ocorre que, referidas aulas, além de não desenvolverem o raciocínio jurídico e o espírito crítico dos estudantes, tornam o aprendizado desmotivante, uma vez que restringem o papel do professor e do aluno.

Margarida identifica, no entanto, uma diferença na sua prática da perspectiva apresentada pela tendência tradicional. No que se refere à relação professor-aluno, entende que se embasaria na tendência histórico-crítica.

Segundo Libâneo (2005), na tendência histórico-crítica, a relação professor-aluno caracteriza-se pela relação interativa em que ambos os sujeitos são ativos e o professor cria condições à apropriação do conhecimento levando em consideração o contexto sócio-histórico dos alunos. Dessa forma, a partícipe identifica essa relação, tendo em vista que, busca uma compreensão conjunta do conteúdo com o aluno.

A partícipe Girassol reconhece-se também na tendência tradicional, mas, por meio do modalizadores subjetivos “eu penso” e “eu quero”, revela sua afinidade com a tendência libertadora, marcando claramente seu posicionamento frente à teoria que acredita ser a melhor para embasar sua prática.

Na tendência libertadora o papel da educação é conscientizar para transformar a realidade e os conteúdos são extraídos da prática social e cotidiana dos alunos. A metodologia é caracterizada pela problematização da experiência social em grupos de discussão. A relação do professor com o aluno é horizontal de forma que ambos passam a fazer parte do ato de educar (LIBÂNEO, 2005).

Rosa continua aduzindo que “eu não estudei”, quando indagada acerca do porquê da utilização da tendência tradicional, atribuindo o uso desta à carência de formação pedagógica. No entanto fala pelo grupo, “eu acho que a gente”, quando expõe a necessidade, pelo

modalizador “deveria”, da formação pedagógica. A partícipe revela também que o grupo fundamenta-se em determinadas tendências, no entanto, não conhece as mesmas.


Essa situação decorre do fato de fazer-se professor pela observação de outros, trata-se de uma reprodução da atuação de mestres da graduação, é o que Vasconcelos (2000), ao delinear o perfil do profissional liberal docente, denomina de “amadorismo pedagógico”, ou seja, o professor permite-se adentrar a sala de aula apenas com o domínio do conteúdo específico, uma prática vivenciada em área de sua formação, a certeza de que a docência é algo que se possa reproduzir ou até mesmo um certo “dom” para ministrar aulas. Por ser portador de um saber teórico e de um bom desempenho profissional em sua área de formação, sente-se, por estas razões, habilitado a desempenhar a função docente.

Girassol e Margarida confirmam o discurso de Rosa. Margarida refere-se ao grupo ao utilizar a expressão “nossa formação” atribuindo à mesma a justificativa pela utilização da tendência tradicional. A partícipe continua seu discurso referindo-se ao grupo “a gente só reproduz”, confirmando a posição de exercer a docência como reprodução do que observaram em seus professores.

Dessa forma, por meio destes discursos, as partícipes revelam que vão construindo um repertório de experiências que serão reproduzidas em situações similares, configurando-se assim, em um conhecimento meramente prático (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Dando continuidade às discussões da terceira sessão reflexiva, as partícipes foram questionadas com a finalidade de refletirem criticamente acerca das tendências pedagógicas e a influência destas para a formação dos alunos, como podemos conferir no trecho apresentado no Quadro 33.

Quadro 33 – Discussão acerca das tendências pedagógicas



ORQUÍDEA: Que tipo de profissional vocês acham que estão formando fazendo da forma que fazem?

ROSA: O tecnicismo visa mesmo essa preparação pra os concursos e pra OAB que é o que predomina, né? O sistema exige isso, esse sistema de mercado, né? Mas eu tento mostrar pra ele que quando ele sair daqui deve ser um profissional ético, decente. Tento mostrar pra eles a forma mais correta e ética de se trabalhar como advogado. Eu tento fazer isso com os meus alunos, é formar um profissional um pouco mais responsável, um pouco mais ético que é o que tá faltando.

GIRASSOL: Eu não quero formar só pra OAB e pros concursos porque eu acredito que a responsabilidade social do bacharel em Direito no Estado Democrático de Direito é muito mais pesada que a de qualquer outro profissional porque ele tem o dever, em decorrência da formação, de saber que no Estado Democrático de Direito tem a Constituição que tem o poder de fazer valer direitos que são inerentes ao ser humano. Eu também coloco muito isso pra eles.

MARGARIDA: Lógico que o aspecto técnico não tem como a gente afastar de jeito nenhum. A gente até viu mesmo que o tradicional e técnico podem gerar sujeitos alienados porque são só reprodutores de leis e tal. Mas eu busco o senso crítico dos alunos, incomodar-se com a situação injusta e a ética são três situações que eu bato muito.

Fonte: Terceira sessão reflexiva ocorrida em 03/07/2013.

Quando questionadas acerca do tipo de profissional que estão formando ao utilizarem as tendências que apontaram como predominantes, tradicional e tecnicista, as partícipes identificaram como consequência marcante no curso de Direito, a mera preparação dos alunos para a aprovação em concursos públicos e no exame da OAB.

A partícipe Rosa utiliza da interdiscursividade direta ao proferir que “o sistema exige isso, esse sistema de mercado” ou seja, refere-se ao discurso capitalista que exige a formação de profissionais qualificados para assumir postos no mercado de trabalho competitivo. Dessa forma, revela a submissão dos professores do ensino jurídico às exigências do capitalismo.

Para Diniz (1995), os cursos jurídicos atuam como estratégia de fortalecimento do capitalismo, moldando profissionais de acordo com os interesses de mercado, de maneira que, os alunos são preparados para a aprovação nos certames públicos atribuindo renome às instituições nas quais cursaram a graduação.

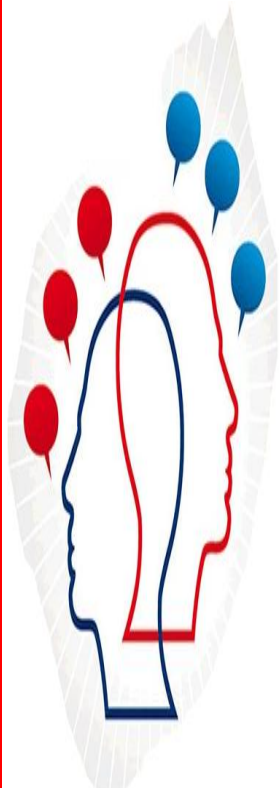
Margarida, pelos modalizadores epistêmicos “não tem como”, “de jeito nenhum”, revela sua crença na impossibilidade da superação do aspecto técnico na formação do

profissional do Direito. Esta afirmação é conservadora e contribui para a cristalização de práticas embasadas na tendência tecnicista. No entanto, demonstra que conhece as consequências da utilização desta tendência ao aduzir que “o tradicional e técnico podem gerar até sujeitos alienados porque são só reprodutores de leis”. Assim, compreende a tendência que utiliza e que profissional forma, no entanto, dentro desta vertente procura a formação do senso crítico e faz com que os alunos incomodem-se com as questões de ética e injustiça. Girassol demonstra sua discordância com a formação de alunos para mera aprovação na OAB e em concursos e, por meio do modalizador deôntico “eu não quero”, revela a necessidade de uma formação que conscientize os alunos de sua responsabilidade social.

Diante das discussões expostas podemos depreender que o ensino jurídico carece de uma atuação transformadora por parte dos professores, uma atuação fundamentada pelo conhecimento das tendências pedagógicas, de maneira que o trabalho docente seja continuamente orientado e reorientado pelas tendências escolhidas a partir das necessidades surgidas no cotidiano da sala de aula.

A partir da discussão realizada por meio do estudo compartilhado do Quadro 43 do Apêndice F desta dissertação, com as principais teorias pedagógicas segundo Libâneo (1993, 2005), Saviani (1999) e Luckesi (1993) e dos questionamentos, pudemos criar contexto de reflexão crítica e colaboração que possibilitou a expansão dos sentidos e significados acerca das tendências que embasam as práticas avaliativas das partícipes observada em momento de avaliação da pesquisa realizada na quarta sessão reflexiva conforme exposto no Quadro 34.

Quadro 34 – Expansão da compreensão das partícipes acerca de suas práticas avaliativas fundamentada pelas tendências pedagógicas



ORQUÍDEA: Que conhecimentos você adquiriu no decorrer da pesquisa?

ROSA: Eu aprendi essas teorias dessas formas do professor ser, o conteúdo teórico, daquelas teorias que a gente viu no encontro passado eu pude perceber isso, aonde que eu me encaixo dentro daquelas teorias abordadas, qual linha que eu sigo e vejo que eu tenho um pouquinho de cada uma. Aprendi que ser professor não é só de fato entrar na sala de aula, ministrar o conteúdo que eu acho que é certo, aquele tecnicismo, porque hoje eu vejo que os alunos precisam de muito mais.

ORQUÍDEA: E o que seria esse “muito mais” que você acredita que os alunos precisam?

ROSA: É criar neles esse senso crítico, né? Pra que eles não fiquem só absorvendo o que a gente diz, mas que eles possam também refletir e desenvolver essa criticidade, né?

GIRASSOL: Foi a sistematização das teorias pedagógicas, dessa relação teoria e prática e de como isso baseia o que eu faço na minha prática avaliativa e em toda minha prática docente.

ORQUÍDEA: Essa pesquisa vai trazer alguma transformação no seu agir enquanto docente?

MARGARIDA: Eu acho que o ponto forte foi a conscientização, isso ficou muito forte pra mim porque antes eu fazia baseada em compreensões leigas, eu fazia por experiências minhas, me baseando no que eu esperava de um professor, o que eu vi nos meus professores que eu não queria ser e o que eu via nos meus professores que eu achava adequado nesse processo de conhecimento. Aí eu misturei tudo isso e comecei a atuar como professora, mas tudo era muito leigo e essa pesquisa foi importante pra mim porque criou essa conscientização do que eu faço, no quê que eu me embaso teoricamente pra fazer isso. Então é viver essa práxis que a gente discutiu, né? Eu só tinha a prática, mas a teoria não e agora a gente compreendeu a teoria da prática e essa relação teoria e prática.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

O discurso de Rosa revela claramente a expansão dos seus sentidos acerca da tendência predominante em sua prática avaliativa. Pela expressão “eu pude perceber” de modalidade subjetiva a partícipe revela afinidade com o que profere demonstrando que passou a compreender o que faz, frisando que tem “um pouquinho” de cada tendência estudada em sua prática. No final do seu discurso revela que a tendência tecnicista é a que predomina ao referir-se “aquele tecnicismo” e o atribui à todas as partícipes “a gente faz muitas vezes”. No entanto, destaca que o ser professor não poderia restringir-se à esta tendência, tendo em vista

que, os alunos precisam de muito mais. O questionamento de Orquídea acerca do “muito mais” que os alunos precisam, cria uma situação de colaboração que possibilita a expansão dos sentidos de Rosa da tendência que fundamenta sua prática avaliativa. A partícipe ressalta a importância de não somente transmitir os conteúdos, mas de possibilitar a reflexão e a criticidade dos alunos, o que já demonstra uma superação da utilização da tendência tradicional e tecnicista no seu fazer docente. A expansão de sentidos foi possibilitada pela reflexão crítica e colaboração nesta sessão, por exemplo, quando as partícipes afirmam que passaram a compreender as tendências que norteiam suas práticas.

Girassol revela a compreensão das tendências que embasam o que faz, não somente em sua prática avaliativa, mas, também, em sua prática docente. A partícipe revela a compreensão da tendência que embasa sua prática e da importância desta compreensão para o que faz, uma vez que, teoria e prática não se separam e sim, complementam-se, ou seja, o conhecimento prático e o teórico devem interligar-se, uma vez que, refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria para desvelar contradições da ação docente (SOUZA, 2012).

Margarida inicia o seu discurso com o modalizador subjetivo “eu acho”, indicando sua afinidade e credibilidade no que diz. A partícipe destaca que o ponto forte da pesquisa foi a conscientização, expondo seu entendimento inicial baseado no senso comum em que agia pela reprodução do que viu em seus professores e destaca que após a pesquisa-formação realizada conhece a teoria que utiliza e compreende a relação teoria e prática.


Nossas observações indicam que houveram avanços, confrontando prática e teoria, tendo em vista a emancipação possibilitada pela reflexão crítica e pela colaboração. As ações reflexivas embasaram as discussões no grupo, de modo que, no descrever refletimos sobre o que fazemos, no informar refletimos sobre que tendências embasam nossas práticas, no confrontar refletimos sobre como tornamo-nos o que somos e que profissional formamos ao agir como agimos e no reconstruir, como podemos agir de maneira diferente.

Dessa forma, diante das discussões expostas, podemos depreender que a reflexão crítica ocorrida na entrevista reflexiva e nas sessões reflexivas, possibilitou a expansão de sentidos e significados acerca das tendências pedagógicas que embasam as práticas avaliativas das partícipes, bem como dos sentidos e significados atribuídos às práticas avaliativas dinâmicas. Na seção seguinte apresentamos os trechos do discurso das partícipes que evidenciam esta expansão.

4.2 Expansão dos sentidos de prática avaliativa dinâmica

No primeiro contato com as partícipes, por meio da entrevista diagnóstica, aquelas foram convidadas a apresentarem seus sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica para que, a partir destes, pudéssemos planejar e conduzir o processo de reflexão crítica durante a pesquisa visando a expansão destes sentidos e significados. O Quadro 35 apresenta os sentidos enunciados pelas partícipes na entrevista diagnóstica.

Quadro 35 – Sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica



ORQUÍDEA: O que nós entendemos como prática avaliativa dinâmica?

GIRASSOL: A prática avaliativa dinâmica ocorre em sala de aula em atividades onde os estudantes desenvolvem estudos e socializam com os outros. Aquela que é observada dentro do processo de ensino-aprendizagem.

MARGARIDA: Corresponderiam a atividades práticas com aplicação do conhecimento teórico ministrado, na qual se analisaria a capacidade do aluno em realizar a inter-relação do saber com o fazer.

ROSA: Seriam as atividades que a gente faz em sala, como os trabalhos em grupo, as discussões pra fixar o conteúdo de uma forma diferente.

Fonte: Dados produzidos na entrevista diagnóstica.

A partir do trecho da entrevista diagnóstica realizada com as partícipes inferimos que elas haviam produzido sentido e significado que agregava aspectos da prática avaliativa dinâmica, porém, ainda não havia uma compreensão da totalidade desta modalidade avaliativa, conforme explicitado a seguir.

A partícipe Girassol revela compreensão da prática avaliativa dinâmica ao enfatizar o aspecto processual desta prática, concebendo-a no processo de ensino-aprendizagem, a partir das atividades realizadas no cotidiano da sala de aula e da socialização entre os alunos. A avaliação dinâmica permite o oferecimento da assistência pelo professor e reveste-se de caráter mais interativo, processual e dinâmico, devido a essa característica, aproxima-se de situações interativas de ensino-aprendizagem, em comparação a práticas avaliativas tradicionais, as quais se apresentam mais distantes e centradas em produtos de desempenho (correto ou incorreto). As práticas de avaliação tradicionais determinam o nível de desempenho do aluno, mas não fornecem evidência direta sobre os processos que levaram a

este desempenho.

Margarida, no entanto, apesar de demonstrar entendimento de prática avaliativa dinâmica como diferente da situação específica de teste, apresenta compreensão pragmatista, ao reduzir esta modalidade avaliativa à mera aplicação prática dos conhecimentos ministrados, analisando a capacidade do aluno em relacionar o saber transmitido à aplicação deste. A prática avaliativa dinâmica não se reduz a aplicação do conteúdo em situações práticas, nesta perspectiva de avaliação constitui-se uma relação social no envolvimento estabelecido entre professor e aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A instrução do professor é essencial no desenvolvimento do aluno e envolve a orientação, explicação, *feedback*, a criação de situações problematizadoras, incentivo ao senso crítico e à reflexão acerca dos conteúdos, entre outras formas de colaboração com o estudante.

Dessa forma, o processo de aprendizagem envolve, inicialmente, a atividade colaborativa ou mediada, em que o professor conduz o desenvolvimento do aluno. É por meio da investigação da situação do professor conduzindo o aluno na atividade cognitiva, que aquele pode compreender de que maneira o aluno está se desenvolvendo e que estratégias poderiam facilitar o desenvolvimento mais profundo.

Rosa demonstra que compreende práticas avaliativas dinâmicas apenas como meios de “fixar o conteúdo de forma diferente”, revelando concepção equivocada acerca desta modalidade avaliativa. A prática avaliativa dinâmica não visa apenas realizar medição do conhecimento do aluno de forma diferente do teste, mas objetiva a criação de Zona de Desenvolvimento Iminente em que os alunos sejam capazes de demonstrar suas competências que ainda estão em desenvolvimento, não registradas por avaliações tradicionais.

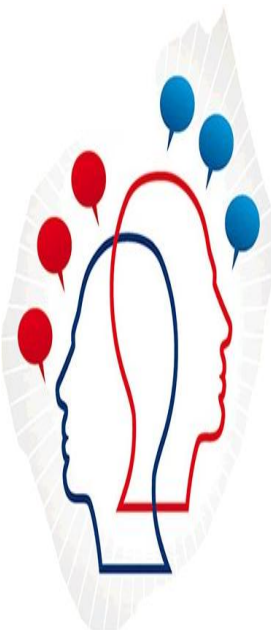
A teoria de Vigotski (2007) foi de fundamental importância para o surgimento e desenvolvimento de práticas avaliativas dinâmicas, sua concepção é de que seja incorporado um suporte social, de maneira que o professor possa observar as competências embrionárias dos alunos, compreendendo o potencial de um indivíduo para prosseguir além da competência atual. Sem essa informação, cresce a probabilidade de se classificar erroneamente um aluno (CAMPIONE, 2002).

Dessa forma, interpretamos que o discurso de Girassol foi coerente com a concepção de prática avaliativa dinâmica por nós adotada nesta pesquisa, pois considerou o aspecto processual da avaliação e a interação social em sala de aula. As partícipes Margarida e Rosa revelaram compreensões apenas de um aspecto da prática avaliativa, ou seja, de que essa prática não se reduz ao teste, mas, demonstraram que concebem esta modalidade avaliativa apenas como uma maneira de aplicar o conhecimento ministrado nas aulas em situações

práticas e como uma maneira diferente de fixar o conteúdo, distanciando-se do sentido e significado de prática avaliativa adotado neste trabalho.

Por meio da reflexão crítica em contexto colaborativo as partícipes expandiram seus sentidos e significados atribuídos à prática avaliativa dinâmica como observado no Quadro 36.

Quadro 36 – Expansão dos sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica



ORQUÍDEA: Então vamos colocar nossos sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica. Lá no início da pesquisa, na entrevista diagnóstica, vocês responderam isso, agora depois de todo esse processo que nós passamos vamos ver se nossos sentidos e significados expandiram.

GIRASSOL: Prática avaliativa dinâmica é toda aquela que acontece ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ela não é estanque e ela vai observando o desenvolvimento do aluno.

ROSA: Eu acho que é isso mesmo, observar o desenvolvimento do aluno.

MARGARIDA: Mais do que observar e avaliar esse desenvolvimento é a gente buscar esse desenvolvimento.

GIRASSOL: É fazer com que o aluno tenha consciência do desenvolvimento que ele vai conquistando ao longo do processo e o professor faz parte desse processo e ele observar e intervir quando for necessário.

MARGARIDA: Eu até tive uma experiência com os alunos do terceiro período. Eu percebi que eles não estavam se desenvolvendo aí eu refiz a primeira atividade com eles, fiz um estudo dirigido com eles, um grupo de discussão com as questões, eles mudaram da água pro vinho e vinho bom.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

Inicialmente, no trecho do Quadro 35, Girassol identifica a prática avaliativa dinâmica como aquela que acontece por meio das atividades em sala, desenvolvendo-se no processo de ensino-aprendizagem. No trecho apresentado no Quadro 36, a partícipe já demonstra a produção de sentido e significado coerente àquele compartilhado nesta pesquisa e expande seu significado aproximando-o ainda mais do sentido de prática avaliativa dinâmica adotado na pesquisa.

No Quadro 35, Rosa atribui o sentido e significado de práticas avaliativas dinâmicas às atividades realizadas em sala de aula para fixar o conteúdo de “forma diferente”. A partícipe expande o sentido e o significado, como observamos no Quadro 36, ao utilizar a

interdiscursividade indireta quando ecoa o discurso de Girassol e ressalta o sentido de observar o desenvolvimento do aluno, que não havia citado quando enunciou seu sentido inicial de prática avaliativa dinâmica.

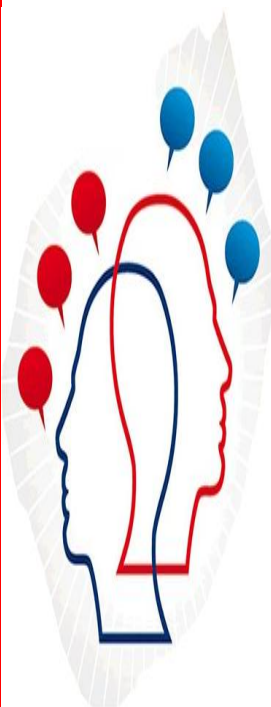
Margarida também atribui o sentido de atividades realizadas em sala à prática avaliativa dinâmica, compreendendo-a como aplicação prática do conteúdo estudado, como constatamos no Quadro 35. A partícipe expande este sentido e significado no Quadro 36, concebendo que a prática avaliativa dinâmica vai além de observar o desenvolvimento do aluno, concebe-a como forma de buscar este desenvolvimento e descreve uma situação fática em que utilizou uma ação caracterizada como prática avaliativa dinâmica por meio da situação de teste-ensino-reteste ao refazer uma atividade em que os alunos não haviam logrado êxito.

Após fazer um grupo de discussão os alunos demonstraram mudança apresentando desenvolvimento que caracteriza a modalidade dinâmica de avaliação. A demonstração da materialização de uma prática avaliativa dinâmica revela que a partícipe compreendeu o sentido e significado compartilhado nesta pesquisa e apropriou-se destes, expandindo suas compreensões iniciais.

A expansão dos sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica permitiu às partícipes compreenderem a possibilidade de utilização destas práticas se ainda não utilizavam, bem como a expansão do seu uso por aquelas que já realizavam esta modalidade avaliativa atendendo assim a um dos objetivos específicos desta pesquisa.

No Quadro 37 apresentamos trecho do discurso das partícipes em que evidenciam a utilização e expansão da utilização das práticas avaliativas dinâmicas enunciados na quarta sessão reflexiva, momento em que realizamos avaliação do processo de pesquisa-formação realizado.

Quadro 37 – Utilização/expansão da utilização das práticas avaliativas dinâmicas pelas partícipes



ORQUÍDEA: Que contribuição a pesquisa trouxe para sua prática avaliativa?

ROSA: Eu tô reformulando todo o meu conteúdo, eu vou pegar todo o conteúdo do semestre e pontuar os pontos mais importantes pra eu ter mais tempo de trabalhar esses pontos e ter mais tempo também pra realizar outras atividades além da prova.

MARGARIDA: É, primeiro, a conscientização de que eu preciso realizar essa prática avaliativa dinâmica de forma mais constante e frequente e que eu preciso buscar fazer isso na outra disciplina que eu ainda não consigo trabalhar muito bem.

GIRASSOL: É, pra mim foi uma confirmação das práticas avaliativas que eu venho realizando.

ORQUÍDEA: Por que utilizar práticas avaliativas dinâmicas?

ROSA: Porque com as práticas avaliativas dinâmicas a gente consegue ver essa interação dos alunos com a gente, que não é só aquele aluno técnico, aquele decoreba porque eu vejo, eu acho muito injusto que nas provas objetivas um péssimo aluno consiga se dar bem ou em função da cola porque copiou o gabarito do vizinho ou pela capacidade dele de decorar. Então, utilizar a prática avaliativa dinâmica é necessário porque você avalia o real aluno, não é só aquele aluno que decora ou que cola nas provas, eu acho que é muito importante a utilização dessas práticas avaliativas dinâmicas para a compreensão do que é aquele aluno.

MARGARIDA: Bem, já era uma coisa que eu buscava fazer, mas eu acho que é um processo que a gente vai conseguir ter uma análise mais próxima do real de que tipo de aluno você tem. Como a Rosa falou, é injusto ver que um péssimo aluno se saiu muito bem na prova objetiva, que a gente sabe que ele não deveria passar de semestre porque não fez nada pra isso e a gente se vê obrigada a dar a nota e passar.

GIRASSOL: Porque é uma forma de você ver a condição de desenvolvimento do ser humano e não só do aluno.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

Pelo discurso de Rosa apresentado em seções anteriores, observamos que predomina a tendência tradicional em sua prática avaliativa e que a partícipe destacava em seu discurso a dificuldade em realizar prática avaliativa dinâmica principalmente em virtude da quantidade de alunos que possui. Compreendemos a relevância da pesquisa-formação realizada para o desenvolvimento da partícipe enquanto docente, uma vez que, no momento de avaliação da pesquisa, revela que já está reformulando seu conteúdo de maneira a possibilitar

disponibilidade maior de tempo para acompanhar os alunos por meio de outras atividades, além da prova. Rosa evidencia a contribuição da pesquisa em sua prática avaliativa, demonstrando planejamento de ações para a realização de prática avaliativa dinâmica.

Margarida ressalta, pelo modalizador deôntico “eu preciso”, a necessidade da utilização constante da prática avaliativa dinâmica. A partícipe repete o modalizador deôntico “eu preciso”, o que revela a alta afinidade de Margarida com seu discurso por meio da necessidade de usar também esta prática na disciplina de Direito Tributário, na qual a partícipe ainda não conseguiu realizar a modalidade dinâmica de avaliação. No discurso de Girassol evidenciaram-se características marcantes de prática avaliativa dinâmica, como observamos em seções anteriores. A pesquisa foi para a partícipe uma confirmação do que já realiza.

Ao ser questionada acerca da justificativa da utilização de práticas avaliativas dinâmicas, Rosa ressalta o aspecto da interação com os alunos, característica marcante das práticas avaliativas dinâmicas. Segundo Campione (2002) a interação permite ao professor compreender o aluno a partir da observação das informações que ele apresenta no cotidiano da sala de aula. A partícipe destaca a importância desta característica, principalmente em virtude dos alunos que obtêm bons resultados em provas objetivas utilizando-se da cola.

A perspectiva dinâmica impossibilita essa atitude, tendo em vista que acompanha o aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas em momento específico. Rosa finaliza expressando, por meio do modalizador deôntico “é necessário”, a necessidade da utilização de práticas avaliativas dinâmicas e evidencia sua afinidade com este discurso ao pontuar pelo modalizador subjetivo “eu acho” a importância da perspectiva dinâmica de avaliação para a compreensão do aluno.

Margarida utiliza da interdiscursividade direta referindo-se ao discurso de Rosa para afirmar que é injusto utilizar somente a prova como forma de avaliação, tendo em vista que, um aluno que não teve bom desempenho durante todo o processo de ensino-aprendizagem consegue ser aprovado em virtude de um bom resultado na prova objetiva.

Girassol finaliza destacando que a prática avaliativa dinâmica permite acompanhar o desenvolvimento do sujeito não somente como aluno, mas como ser humano. Este discurso vai ao encontro do que Campione (2002) ressalta ao falar do alvo da prática avaliativa dinâmica, que visa não apenas a preparação do aluno para dominar conteúdo específico, mas, para ter compreensão geral em várias áreas do conhecimento, bem como para compreender e comprometer-se com a realidade em que vive.

As partícipes evidenciaram que já realizavam uma prática avaliativa dinâmica, no que

tange ao uso de atividades além da prova para observar o desenvolvimento do aluno, no entanto, não possuíam ainda compreensão que aliasse outros aspectos definidores da modalidade dinâmica de avaliação, como o acompanhamento do aluno e a interação com este no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou a expansão da utilização de práticas avaliativas dinâmicas pela compreensão e compartilhamento do seu sentido e do seu significado, que geraram a expansão pretendida no início da pesquisa.

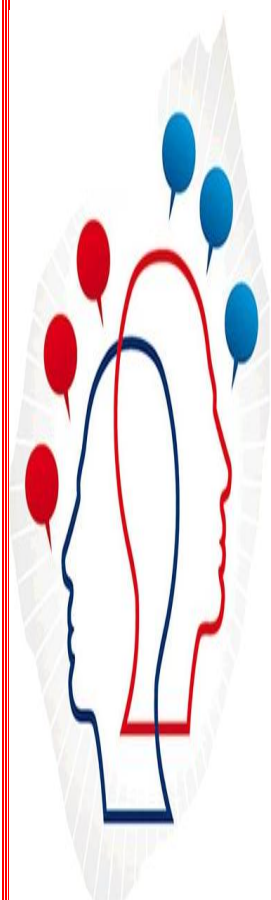
A avaliação da pesquisa realizada na quarta sessão reflexiva evidenciou que a investigação realizada oportunizou a reflexão crítica que possibilitou a formação docente das partícipes, materializando-se os dois princípios propostos para esta pesquisa: reflexão crítica compartilhada e dupla função do pesquisador.

O professor do ensino jurídico depara-se com inúmeras dificuldades na condução do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em virtude da carência de formação pedagógica para o exercício do magistério superior (RIBEIRO JUNIOR, 2001). Nesse sentido, observa-se a necessidade de formação contínua dos professores de Direito, que contemple aspectos de sua área de formação e também aspectos pedagógicos que os capacitem e os subsidiem para encontrar formas apropriadas de superar os obstáculos vivenciados no dia-a-dia da sua atividade profissional.

A pesquisa-formação realizada tornou-se oportunidade valiosa de formação para as partícipes. Por meio da reflexão crítica em contexto colaborativo, sentidos foram negociados e significados compartilhados possibilitando a superação de comportamentos fossilizados das professoras, principalmente no que tange às práticas avaliativas. As partícipes compreenderam as práticas que desenvolviam à luz das tendências pedagógicas, bem como conceberam novas formas de avaliação gerando possibilidade de transformação das práticas que realizavam.

Na quarta sessão reflexiva, as partícipes também foram questionadas a respeito das contribuições da pesquisa para a formação docente, momento em que evidenciaram significativas mudanças nas práticas que desenvolviam, evidenciadas no Quadro 38.

Quadro 38 – Contribuições da pesquisa para a formação docente das partícipes



ORQUÍDEA: A gente vai agora fazer uma avaliação da pesquisa em si. Primeiro queria saber de vocês no que essa pesquisa contribuiu para a formação de vocês?

ROSA: Pra mim, no meu ponto de vista, abriu mais a minha forma de pensar no que vem a ser o docente, que eu posso aplicar isso aqui que a gente viu, inclusive de remodelar meu conteúdo pra encaixar novas formas de avaliação, criando novos meios, abrindo possibilidades pra eles compreenderem uma disciplina que é tão técnica. Então eu acho que essa pesquisa contribuiu pra que eu me abrisse mais, se antes eu já via de um jeito agora eu vejo de um jeito mais amplo o que vem a ser o professor, o que vem a ser o educador.

MARGARIDA: Eu acho que muito. A pesquisa trouxe um aprimoramento do que é ser professor, de buscar fazer com que o aluno cresça junto e a construção do conhecimento de maneira mais dinâmica.

GIRASSOL: Foi perceber que a avaliação dinâmica é necessária. Que essa forma de avaliar é melhor do que o que eu fazia que era a avaliação tradicional.

ORQUÍDEA: Essa pesquisa vai trazer alguma transformação no seu agir enquanto docente?

ROSA: Vai com certeza. Eu vou procurar modificar alguns pontos que eu já tentava e não conseguia, vou remodelar a minha forma de ver o conteúdo com eles. Eu já fui modificando e acredito que vou modificar ainda mais, não só em relação às práticas avaliativas, mas também em relação à forma de lecionar.

MARGARIDA: Claro, porque essa conscientização aumentou e eu vejo que eu tenho que ter esse envolvimento com o alunado. Essa pesquisa vai fazer com que eu me esforce mais nas atividades de uma forma mais envolvente com eles.

GIRASSOL: Eu acredito que sim porque ela contribuiu pra formação docente de compreender e ter mais consciência dessa prática avaliativa dinâmica e de repensar o que a gente faz sempre, sempre, sempre.

Fonte: Quarta sessão reflexiva ocorrida em 05/07/2013.

Rosa inicia o momento avaliativo afirmando que a pesquisa trouxe expansão na sua forma de compreender a docência. A partícipe ressalta, pelo modalizador subjetivo “eu posso”, que acredita na possibilidade de realizar prática avaliativa dinâmica, agregando novas possibilidades para avaliar os alunos, de forma que, se produzam compreensões na disciplina além do aspecto técnico. Rosa reafirma pelo modalizador subjetivo “eu acho”, que acredita na contribuição desta pesquisa para sua formação, uma vez que expandiu sua concepção do que vem a ser o professor. Observamos no discurso da partícipe elementos de uma prática

avaliativa que supera a predominância da perspectiva tradicional. Evidenciamos que a pesquisa-formação gerou possibilidades para o desenvolvimento da prática avaliativa dinâmica e de um novo fazer docente.

A partícipe Margarida utiliza o modalizador subjetivo “eu acho,” evidenciando a afinidade com o discurso que profere ao ressaltar que a pesquisa contribui “muito”. Margarida revela que a pesquisa-formação aprimorou sua concepção de ser professor, revelando expansão do sentido e do significado de docência. A partícipe destaca a importância de desenvolver-se junto com o aluno, visando à construção do conhecimento em uma perspectiva dinâmica. Dessa forma, amplia os conhecimentos que possuía no início da pesquisa demonstrando compreensão da relevância da dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Girassol destaca a relevância da pesquisa-formação para a sua prática avaliativa, concebendo que a avaliação dinâmica “é necessária”. Por meio deste modalizador deôntico a partícipe expõe sua compreensão de que é preciso utilizar essa nova modalidade avaliativa que, segundo ela, “é melhor” do que a perspectiva tradicional de avaliação que usava antes. Dessa forma, Girassol revela que compreendeu o sentido e o significado de prática avaliativa dinâmica de maneira a concebê-la como necessária.

Ao serem questionadas acerca das transformações que a pesquisa trouxe ao agir docente, Rosa responde de maneira afirmativa e utiliza o modalizador “com certeza” para ressaltar sua credibilidade na transformação oportunizada pela pesquisa-formação, de forma que, incentivou a partícipe a modificar situações que até então não conseguia conduzindo-a a reconstruir suas ações, destacando sua forma de ver o conteúdo “com os alunos”, essa expressão indica uma ação compartilhada, caracterizando-se na proposta de ensino-aprendizagem da partícipe uma situação de colaboração com os alunos. Rosa enuncia que já está modificando sua prática e que vai continuar modificando não somente em relação às suas práticas avaliativas, mas, também, em relação à sua forma de exercer a docência.

Margarida também acredita que a pesquisa-formação trouxe transformação ao seu agir docente e destaca que desenvolverá atividades que propiciem o envolvimento com os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. A partícipe Girassol, pelo modalizador epistêmico “eu acredito”, confirma a credibilidade na transformação que a pesquisa-formação trouxe ao seu agir. Girassol resalta a compreensão e a expansão do seu nível de consciência acerca da prática avaliativa, destacando a importância da formação para um contínuo repensar da prática.

O processo de reflexão crítica desencadeado durante a pesquisa-formação, possibilitou o desenvolvimento das partícipes acerca da compreensão das práticas que realizam e das possibilidades para a transformação destas práticas.

O desenvolvimento revelou-se nos discursos por meio de mudanças quantitativas e qualitativas. Segundo a Lei da Passagem das Mudanças Quantitativas às Qualitativas do MHD, o desenvolvimento ocorre pela unidade de mudanças quantitativas, com contínuas mudanças no objeto aumentando ou diminuindo o que já existe, e de mudanças qualitativas, em que há variação do objeto e sua transformação em outro objeto (AFANASIEV, 1985).

Ou seja, as partícipes manifestaram mudanças quantitativas ao revelarem acumulações no que já compreendiam por prática avaliativa dinâmica, bem como por mudanças qualitativas evidenciadas pelas transformações da qualidade velha em nova. Nesse sentido, evidenciou-se a superação de comportamentos fossilizados, revelados pela predominância da tendência tradicional, por uma nova prática que retém os elementos da prática tradicional, como a realização do teste, mas, concebe que este não é suficiente e desenvolve esta prática por meio do acompanhamento ao aluno em atividades diferenciadas, observando e promovendo situações desafiadoras para desenvolver seu potencial de aprendizagem, caracterizando assim a essência da dialeticidade das práticas avaliativas.

Por meio do exposto, compreendemos que a pesquisa-formação realizada oportunizou momentos que desencadearam saltos qualitativos na formação das partícipes gerando possibilidades de transformação das práticas avaliativas. A seguir, apresentamos as considerações finais, ressaltando que não encerramos o trabalho realizado, mas, concebendo seu desenvolvimento dialético e espiralar, evidenciamos o surgimento de outras sementes, novas necessidades que certamente desencadearão o brotar de novas flores, o começo de novas vivências colaborativas.

5 OUTRAS SEMENTES: *novas flores*



Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

5 OUTRAS SEMENTES: NOVAS FLORES

Chegamos, enfim, às conclusões do processo de florescimento e de formação das partícipes acerca das práticas avaliativas que desenvolvem. Destacamos que este processo alcançou a transformação dos envolvidos na pesquisa, fazendo emergir outras sementes de necessidades formativas que nos impulsionam a buscar o plantio de novas flores.

Compreendemos que o referencial teórico-metodológico utilizado, por meio do Materialismo Histórico Dialético, da Abordagem Sócio-histórica e da Pesquisa Colaborativa, formou alicerce necessário ao desenvolvimento das partícipes. Por meio da negociação de sentidos e do compartilhamento de significados acerca das práticas avaliativas em contexto colaborativo, alcançamos o objetivo geral da pesquisa, investigar as práticas avaliativas de professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito, colaborando para a produção de sentidos e significados sobre práticas avaliativas dinâmicas.

A produção de sentidos e significados sobre práticas avaliativas dinâmicas deu-se mediante planejamento de atividades que visaram à interação das partícipes em ambiente colaborativo, mediada pela reflexão crítica nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Dessa forma, atendemos ao princípio da reflexão crítica compartilhada a que nos propomos na pesquisa, propiciando o desenvolvimento das partícipes por meio dos questionamentos, que oportunizaram compreensão dos sentidos e significados, bem como produção de conhecimento científico.

Ressaltamos também que, o segundo princípio norteador deste trabalho, dupla função do pesquisador, foi atendido, uma vez que, na entrevista reflexiva e nas sessões reflexivas, desencadeou-se processo de pesquisa-formação em que as partícipes passaram a compreender-se não apenas como objeto da pesquisa, mas, como sujeitos cognoscentes responsáveis pela coprodução dos sentidos e dos significados acerca das práticas avaliativas dinâmicas. Durante o processo formativo, estiveram em pauta discussões acerca de temas que até então não faziam parte do conhecimento das partícipes, possibilitando a formação dos envolvidos, bem como a compreensão acerca das necessidades do contexto em que se inserem e as possibilidades de transformação deste.

As possibilidades de transformação do contexto em que as partícipes atuam emergiram no decorrer do processo investigativo e formativo, por meio da colaboração. Esta evidenciou-se no trabalho conjunto e na reflexão crítica acerca da temática da prática avaliativa dinâmica, que se revelou como necessidade formativa do grupo na entrevista diagnóstica realizada com

as partícipes. No decorrer da pesquisa, criamos oportunidades para que os envolvidos refletissem criticamente sobre suas práticas avaliativas, tornando-se conscientes do que realizam, gerando, então, possibilidades de transformação em sua atuação.

O objetivo específico desta pesquisa: caracterizar as práticas avaliativas dos professores que atuam no curso de Bacharelado em Direito de uma IES Privada, foi trabalhado durante a entrevista reflexiva e sessões reflexivas. Por meio dos questionamentos feitos por Orquídea, as partícipes revelaram aspectos característicos de suas práticas avaliativas, como a redução da avaliação à prova, considerada como meio de aferição de conhecimentos do aluno pelo professor, nas práticas avaliativas tradicionais, e o acompanhamento e a realização da avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem, na prática avaliativa dinâmica. E, mais que isso, por meio dos estudos compartilhados nestes encontros, as professoras compreenderam que as práticas realizadas por elas fundamentam-se em determinadas tendências pedagógicas, as influências trazidas por estas às avaliações que desenvolvem e à formação dos alunos. Dessa forma, as partícipes passaram a conceber a necessidade de superação das tendências tradicional e tecnicista no ensino jurídico para contribuir com a formação de novos operadores do Direito, imbuídos de senso crítico e comprometidos com as necessidades da sociedade em que estão inseridos.

O processo de pesquisa foi organizado para que o objetivo específico de colaborar no sentido de propiciar a expansão de práticas avaliativas dinâmicas e dos sentidos e significados a elas atribuídos fosse atingido, desde quando planejamos a entrevista diagnóstica. As partícipes apresentaram seus sentidos e significados de prática avaliativa dinâmica e, por meio da reflexão crítica em contexto de colaboração, expandiram os sentidos enunciados nas sessões reflexivas, apresentando mudanças, por exemplo, em relação aos sentidos e significados apresentados no início da pesquisa.

Observamos que as partícipes compreenderam e compartilharam do significado de prática avaliativa dinâmica, que consiste na ênfase em avaliar os processos psicológicos implicados na aprendizagem e na mudança observando em mais detalhes a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, identificamos os sentidos internalizados pelas partícipes, viabilizando processo reflexivo que contribuiu para o compartilhamento de significados oportunizando, assim, significativas mudanças em suas práticas avaliativas.

A partícipe Rosa apresentou inicialmente características marcantes da prática avaliativa tradicional, pontuando em seu discurso a utilização predominante da prova para a verificação do que “esse aluno sabe”. O sentido de prática avaliativa dinâmica que Rosa apresentou estava reduzido à forma diferente de fixar o conteúdo, por meio de atividades em

sala. No entanto, no decorrer do processo de pesquisa-formação, a partícipe aproximou-se do significado de prática avaliativa dinâmica compartilhado na pesquisa, revelando expansão do sentido inicialmente exposto. Rosa revela a contribuição da pesquisa na transformação do seu agir docente quando pontua em seu discurso, na quarta sessão reflexiva, que já está reformulando seu conteúdo de maneira a possibilitar disponibilidade maior de tempo para acompanhar os alunos por meio de outras atividades, além da prova. A partícipe evidencia a contribuição da pesquisa em sua prática avaliativa, demonstrando planejamento de ações para a realização de práticas avaliativas dinâmicas.

Nos primeiros momentos da pesquisa, nas entrevistas diagnóstica e reflexiva, a partícipe Margarida revela prática avaliativa predominantemente tradicional. A partícipe aduz que: “a escrita é meu convencimento”, demonstrando que valoriza a prova como meio hábil para fornecer-lhe as informações necessárias sobre o conteúdo aprendido pelo aluno. Em relação ao sentido de prática avaliativa dinâmica, a partícipe concebia inicialmente esta modalidade avaliativa como aplicação prática dos conhecimentos ministrados em atividades realizadas em sala de aula. Por meio da reflexão crítica desencadeada no decorrer das sessões reflexivas, a partícipe compreendeu o significado de prática avaliativa dinâmica, expandindo seu sentido inicial e agregando aspectos desta nova modalidade avaliativa à sua prática. A partícipe revelou, na avaliação da pesquisa realizada na quarta sessão reflexiva, que passou a compreender a importância de desenvolver-se junto com o aluno, visando à construção do conhecimento na perspectiva dinâmica. Dessa forma, desenvolve os conhecimentos que possuía antes da pesquisa, demonstrando compreensão da relevância da dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Girassol evidencia, no início da pesquisa, que realiza apenas a primeira avaliação de forma tradicional e em outros momentos utiliza a avaliação dinâmica, apresentando seu sentido desta como a realização de outras atividades para a avaliação processual do aluno e não somente o teste. A partícipe Girassol revela prática avaliativa predominantemente dinâmica, enfatizando no sentido elaborado o aspecto processual desta prática, concebendo sua realização durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Ao final da pesquisa, a partícipe expande o sentido inicial agregando a ele a concepção de atuar para que o aluno tenha consciência do desenvolvimento que ele vai conquistando ao longo do processo e a função do professor para fazer as intervenções necessárias neste desenvolvimento.

Orquídea conduziu o processo de colaboração e reflexão crítica por meio dos questionamentos durante os procedimentos da pesquisa, desempenhando a dupla função de pesquisar e formar. Dessa forma, também formamos-nos pelo compartilhamento de

significados e negociação de sentidos, que possibilitaram não apenas troca de informações, mas a coprodução de sentidos e significados acerca das práticas avaliativas dinâmicas que consideramos ter proporcionado o salto qualitativo na formação de todas as partícipes. A pesquisa-formação tornou-se oportunidade de formação nossa, como pesquisadora, não somente nas perspectivas de pesquisa e formação, mas também no que diz respeito à própria docência. Nesse sentido, a realização desta investigação tornou-se espaço de descoberta como pesquisadora e também como docente, pois as vivências compartilhadas de formação proporcionaram a expansão de sentidos e significados das referidas atividades.

Esta pesquisa-formação tornou-se oportunidade de formação para as partícipes, pois compreenderam suas práticas à luz das tendências pedagógicas, bem como conceberam novas formas de avaliação, considerando a dinamicidade do processo avaliativo e a necessidade de acompanhar o desenvolvimento do aluno por meio de situações diversas em sala de aula e não somente por meio da prova, gerando possibilidade de transformação das práticas que realizavam antes da pesquisa.

Na quarta sessão reflexiva, participamos de uma avaliação acerca da pesquisa realizada. Na oportunidade, as partícipes evidenciaram as significativas contribuições da pesquisa não somente para suas práticas avaliativas, mas para o agir docente, por exemplo, quando evidenciaram a importância da formação compartilhada na pesquisa para a formação do grupo, por meio da conscientização das tendências pedagógicas, do conhecimento da prática avaliativa dinâmica e da reflexão sobre a docência que ocasionou mudanças no pensar e no agir das professoras. Compreendemos que, nas interações ocorridas na entrevista reflexiva e nas sessões reflexivas, as professoras saíram da zona de conforto em que se encontravam e foram incentivadas, por meio do processo de reflexão crítica e de colaboração, a compreenderem suas práticas, aprofundarem seus conhecimentos e planejarem ações para a transformação do meio em que atuam como docentes.

Constatamos que, no percurso do trabalho, aprendemos a lidar com as nossas dificuldades em pesquisar, formar e exercer a docência. A interação com as partícipes possibilitou o compartilhamento de experiências que nos enriqueceu mutuamente e oportunizou condições para superação de dificuldades e desenvolvimento coletivo das partícipes. Dessa forma, a cada encontro, as professoras foram regadas por novos conhecimentos, podadas em seus comportamentos fossilizados, cuidadas em seu processo formativo e desabrocharam com o surgimento de uma nova docência fundamentada pela compreensão das tendências pedagógicas e das possibilidades de transformação.

A produção desta dissertação faz-nos acreditar que a docência no ensino jurídico pode ser transformada pelo trabalho colaborativo, contribuindo para a formação de um operador do Direito crítico e reflexivo, consciente do papel social que desempenha e da necessidade de transformar-se continuamente a partir das necessidades da sociedade. No campo profissional, compreendemos que estamos apenas começando a carreira de pesquisadora, formadora e docente, que ainda temos muitas sementes a serem germinadas, muitos aspectos a desabrocharem e afirmamos que a flor que surgiu neste trabalho motiva o nascimento de outras flores.

No campo social, a pesquisa trouxe a certeza da produção de conhecimentos para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em particular para a Linha de Pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica e ao Núcleo de Pesquisa FORMAR, expandindo conhecimentos acerca das práticas avaliativas no ensino superior e apresentando possibilidades de transformação desta. Concebemos que a investigação também colaborou com a IES pesquisada, contribuindo para possibilitar a melhoria da qualidade do ensino jurídico, no dizer da partícipe Girassol pelo “trabalho de formiga”, que iniciou com as quatro partícipes da pesquisa, mas que, aos poucos, irá expandir-se à outros professores, por meio das vivências compartilhadas.

Estamos certos que as flores brotaram. As partícipes sentiram-se importantes, cuidadas, capazes de transformar, de florir na terra árida do tradicionalismo do ensino jurídico. Como disse Saint Exupéry (2001, p.45): “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante [...]”, as manhãs, as tardes, as noites e as madrugadas nas quais nos debruçamos sobre esta pesquisa fez dela uma flor a qual amamos e cuidamos e que se tornou de suma importância para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Ela trouxe as possibilidades de desenvolvimento como pesquisadora, formadora e docente e tantas outras possibilidades impossíveis de serem pontuadas nesta dissertação.

Sabemos que este desfecho é transitório, pois a certeza de nossa incompletude nos faz acreditar que ainda temos muito a estudar e pesquisar, muito a florir. Novas flores precisam brotar para a mudança contínua que possibilitará transformação no ensino jurídico, não somente na IES privada que serviu de espaço para a pesquisa realizada, mas em todo o país.

Afirmamos que o trabalho não acabou e que, as considerações apresentadas neste espaço formal do trabalho acadêmico, são contribuições para o plantio de outras sementes, novos estudos que servirão para dar continuidade ao nosso desenvolvimento como pesquisadora e docente, bem como para contribuir com todos aqueles que necessitem refletir

criticamente a respeito da prática no ensino jurídico e que, também, queiram colaborar com o processo do brotar de novas flores na transformação da Educação.

REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. G. **Fundamentos de Filosofia**. Moscovo: Progresso, 1985.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ANDRÉ, M. A abordagem etnográfica – uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, n. 27, p. 9-12, set./out. 1978.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRANSFORD, J. D. et al. State of art and future directions. In: LIDZ, C. S. (Org.). **Dynamic assessment** – An interactional approach to evaluating learning potential. Nova York: Guilford Press, 1987. p. 479- 496.
- BRAY, J. N. et al. **Collaborative inquiry in practice: action, reflection, and meaning making**. Londres: Sage publications, 2000.
- BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. Psychological theory and the study of learning disabilities. **American Psychologist**, New Jersey, v. 41, n. 10, p. 1059-1068, Out. 1986.
- BUDOFF, M. **Learning potential and educability among the educable mentally retarded**. Cambridge. Cambridge: Mental Health Association, 1974.
- _____. Measures for Assessing Learning Potential. In: LIDZ, C. **Dynamic assessment: an interactional approach of evaluating learning potential**. New York: Guilford, 1987.
- BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2006.
- CAMPIONE, J. C. Avaliação Assistida: uma taxonomia das abordagens e um esboço de seus pontos fortes e fracos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 255-292.
- CARLSON, J. S.; WIEDL, K. The dynamic assessment of intelligence. In: HAYWOOD, H.C.; TZURIEL, D. (Org.). **Interactive assessment**. New York: Springer-Verlag, 1978. p. 167-186.
- _____.; _____. **Towards a Differential Testing Approach: Testing the limits Employing the Raven Matrices**. Amsterdam: Intelligence, 1979.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa – Omega, 2004.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

COELHO, G. M. de S. **Formação contínua e atividade de ensinar**: produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil. 2012. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. São Paulo: Autores Associados, 2002.

DESGAGNÉ, S. Reflexions sur Le concept de recherche collaborative. **Les Journées du CIRADE**. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage ET Le Développement em Éducation, Université Du Québec à Montreal. Québec, Out. 1998. p. 31-46.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação na educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Avaliação – construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DINIZ, M. H. **Curso de direito civil**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

EXUPERY, A. de S. **O pequeno príncipe**. 48 ed. Rio de Janeiro: Afir, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; RIBEIRO, M, M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-27.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUGA, V.; DAMIANOVIC, M. C. A pesquisa crítico-colaborativa: por uma educação monista de professores em totalidades. In: CRUZ, N.; PINHEIRO-MARIZ, J. **Ensino de línguas estrangeiras**: contribuições teóricas e de pesquisa. Campina Grande: EDUFCG, 2011. p. 173-201.

GALEMBECK, P. T.; LUNADERLI, R. S. A. Procedimentos de atenuação na fala de universitários. In: DINO, P. (Org.). **A cortesia**. Projeto NURC. Rio de Janeiro: Contexto, 2008. p. 46-58.

GOLDBERG, M. A. A.; SOUZA, C. P. de. **Avaliação de programas educacionais**: vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: EPU, 1982.

GUIMARÃES, I. S. **Metodologia do ensino jurídico**: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico. Curitiba: Juruá, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 31. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

HOLZMAN, L. H. Pragmatismo e materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 61-82.

IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

_____. Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir. In: Colóquio Internacional da AFIRSE, 6, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, PB: EDUFRN, 2009. p. 1-15.

_____. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C de. **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba: CRV, 2011. p. 54-67.

_____.; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica. In: SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises**. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 19-46. p. 23-36.

IOCOHAMA, C. H. Reflexões sobre a “cola” nas avaliações do curso de Direito e indicação de uma alternativa viável para sua superação. **Revista de Ciência Jurídica e Social**, v. 7, n.1, jan./jun. , 2004.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Trad. João Baptista Machado. 8. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, myself and...you? Collaborative learning: Why bother? **Teaching in the Community Colleges Online Conference**. Abril 1-3. Toronto, Ontário. 1997. Disponível em: <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcc_conf/pres/larocque.html>. Acesso em: 13 ago. 2013.

LEITE, E. de O. A aula em direito. In: MACIEL, G. do E. S.; ENCARNAÇÃO, J. B. da (Org.). **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral, 1995, p. 13-43.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. Tendências Pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n.3, p.11-19, 1993.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté, SP: Editora Universitária, 2008.

_____.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**. São Paulo: Pontes, 2009. p. 43-66.

LINHARES, M. B. M. A Avaliação Assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a Avaliação Psicológica. **Psicologia – Teoria e Pesquisa**, Brasília – DF, v. 1, n. 11, p. 23-31, jan./abr. 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 219-254.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. A pesquisa colaborativa em linguística aplicada, In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

_____. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008. p. 9-13.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração em projetos de formação contínua em contextos escolares: colaboração na pesquisa e na ação. In: BALDI, E. M.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal: EDUFRN, 2009. p. 227-243.

_____. **Questões de método e linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARIANO, M. R. C. P. **As figuras de argumentação como estratégias discursivas: um estudo em avaliações no ensino superior**. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- MARROU, H. I. **História da Educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.
- MARTINEZ, S. R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.
- MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. ; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2002.
- MEDEIROS, E. B. **As provas objetivas: técnicas de construção**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1971.
- MELLO, R. I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.
- MEIER, M. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.
- MINICK, N. Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In: LIDZ, C. S. **Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential**. Nova York: Guilford Press, 1987. p. 169-184.
- MIZUKAMI, M. das G. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. **Boletim Informativo da ANPOLL**, Goiânia, n. 2, p. 67-77, 1994.
- MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 95-118.
- OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.G. de L ; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marin, 2006. p. 3-26.
- OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância**. 2009. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, V. S. de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária**. 2011. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- PAGANI, J. F. de O. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 17- 52, 2002.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PÔRTO, I. da F. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2000.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

RAMALHO, V.; RESENDE, M. R. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____.; _____. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RIBEIRO JUNIOR., J. **A formação pedagógica do professor de Direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, H. W. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAUL, A. M. Para mudar a prática de avaliação do processo ensino-aprendizagem. In: BICUDO, V. M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas**. v. 1. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 67-77.

SAVIANI, **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAWYER, R. K. **Creativity and development**. U. S. A: Oxford University Press, 2003.

SCHAFFER, H. R. Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 293-326.

SOARES, M. B. A prática de ensino e estágio supervisionado. In: ATAS – Encontro Nacional de Prática de Ensino, 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FE-USP, 1995.

SOEIRO, L.; AVELINE, S. **Avaliação Educacional**. Porto Alegre: Sulina, 1982. p. 11-33.

SOLITY, J. E. Special needs: a discriminatory concept? **Educational Psychology in Practice**, Warwick, v. 7, n. 1, p. 12-19, out. 1991.

SMYTH, J. Teacher's Work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUSA, J. R. de B. **Práticas Avaliativas de elaboração de testes, especialmente de questões dissertações, utilizadas pelos professores do curso de Pedagogia da FAP/Teresina e os sentidos enunciados de Enade**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SOUZA, J. G. V. de. **Possibilidades de reflexão crítica e colaboração em contextos de formação continuada: para além do discurso**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 3. ed. Porto Alegre: PUC-EMMA, 1975.

TZURIEL, D. **Dynamic assessment of young children**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001.

VAZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, H. A. **Testes em Educação**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1982.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES**Apêndice A – Roteiro da Entrevista Diagnóstica****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ****CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**

Teresina, ____ de _____ de 2013

DA: Mestranda Suênya Marley Mourão Batista

PARA: _____

TÍTULO DO PROJETO: Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito.

SUJEITOS DA PESQUISA: Professores do curso de Direito de uma IES privada.

ASSUNTO: Entrevista Diagnóstica destinada ao levantamento do perfil identitário dos sujeitos da pesquisa e diagnóstico das necessidades profissionais dos partícipes em relação à aplicação de práticas avaliativas dinâmicas enquanto professores do curso de Bacharelado em Direito de uma IES privada.

PARTE I**DADOS PESSOAIS:**

1. Nome: _____

2. Telefone: _____

3. Faixa Etária:

 25 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos acima de 50 anos

4. Graduação

Ano: _____

Instituição: _____

Área : _____

5. Pós-graduação:

• Especialização

Ano: _____

Instituição _____

Área: _____

• Mestrado: ano _____

Instituição: _____

Área: _____

• Doutorado

Ano: _____

Instituição: _____

Área: _____

DADOS PROFISSIONAIS:

6. Regime de trabalho: _____

7. Carga horária semanal: _____

8. Há quanto tempo é professor (a): _____

9. Disciplinas que ministra atualmente:

10. Exerce alguma outra atividade profissional? () Sim () Não

• Qual: _____

• Há quantos anos? _____

11. Participou de algum curso que envolve formação do professor: () Sim () Não

12. Tendo em vista as ideias inerentes às práticas avaliativas, diga o que você entende por:

- a) Avaliação:
- b) Prática avaliativa dinâmica:
- c) Colaboração docente:

14. Como você define suas práticas avaliativas? Argumente.

15. Você encontra dificuldades para a aplicação de práticas avaliativas dinâmicas? Por quê?

16. Que fatores você enumera como barreiras à utilização das práticas avaliativas dinâmicas?

17. Você já participou de algum processo de formação cujo tema foram as práticas avaliativas aplicadas no curso de Direito?

PARTE II

História da construção da profissão docente

- * Conte-me sobre sua formação acadêmica, sua trajetória escolar a partir do ensino médio. Que contribuições para sua formação profissional, você destaca desse período?
- * Que motivações o levaram a optar pela docência superior?
- * Fale da sua trajetória profissional como docente do curso de Direito, realçando os desafios enfrentados no cotidiano da profissão.
- * Você considera a docência no ensino superior sua principal profissão? Comente sua resposta.
- * Por conta das necessidades inerentes à sua prática docente, houve algum investimento voltado à sua formação enquanto profissional docente? Quais foram?

História das práticas avaliativas e os sentidos e significados atribuídos às práticas avaliativas dinâmicas

- * Como você define sua prática no que se refere à avaliação discente?
- * De que formas você procura avaliar seus alunos? Que instrumentos utiliza?
- * Você participou de algum processo de formação voltado para a avaliação discente? Se participou, conte-me: foi relevante? Por quê?
- * O que você entende por prática avaliativa dinâmica?
- * Que metodologia você acredita que deve utilizar para a realização de uma prática avaliativa dinâmica?
- * Você possui necessidade de uma formação para a realização de práticas avaliativas dinâmicas?

Apêndice B – Desenhos feitos pelas partícipes no Encontro Colaborativo

* Dinâmica da Flor

Cada partícipe recebeu uma folha em branco onde foi pedido que desenhassem uma flor fincada no chão. Em seguida, deveriam escrever:

Na raiz: Como me tornei professora?

No caule: Experiências marcantes da profissão / Quais as maiores dificuldades e motivações.

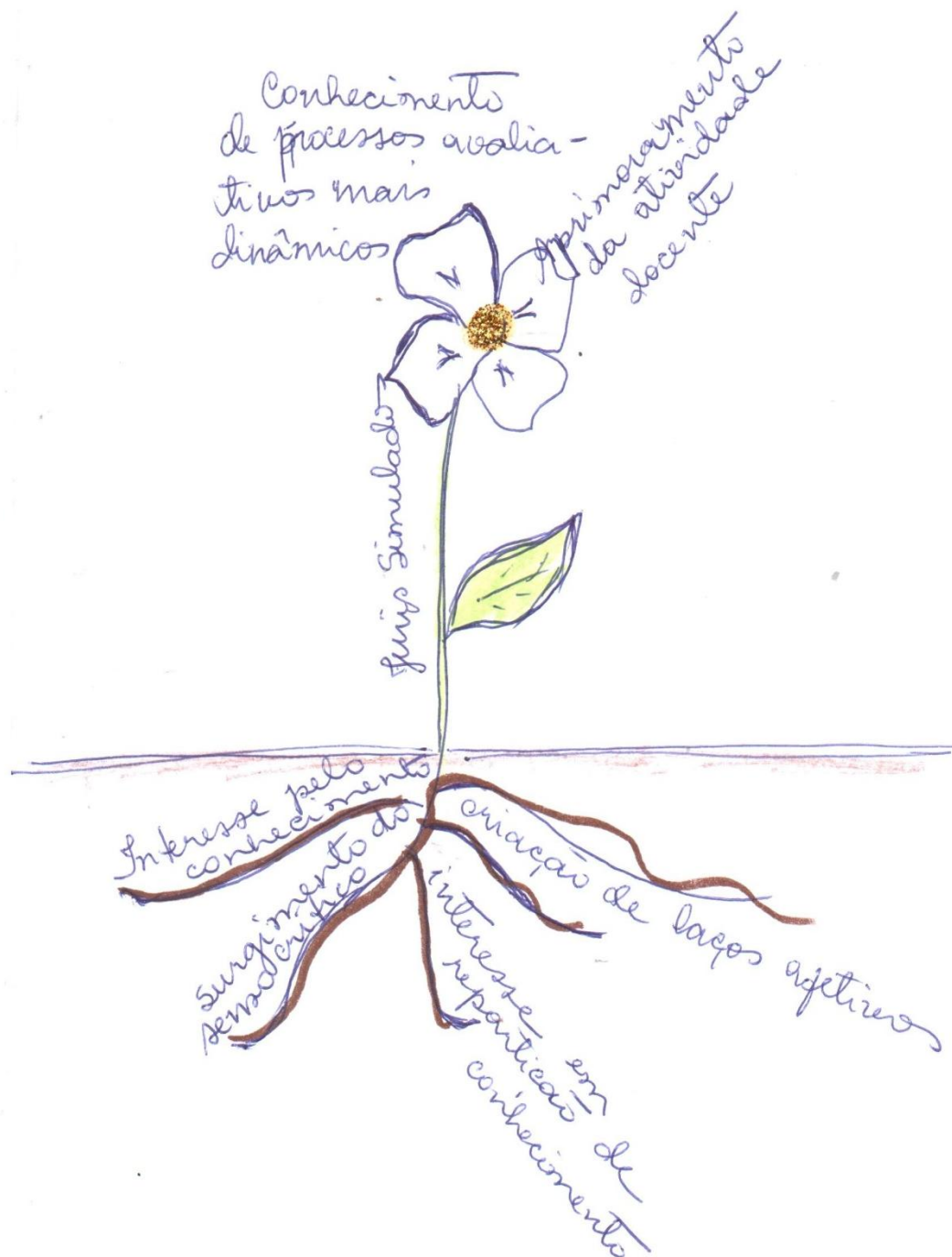
Na flor: Sua expectativa com a pesquisa.

1. Desenho da partícipe Girassol



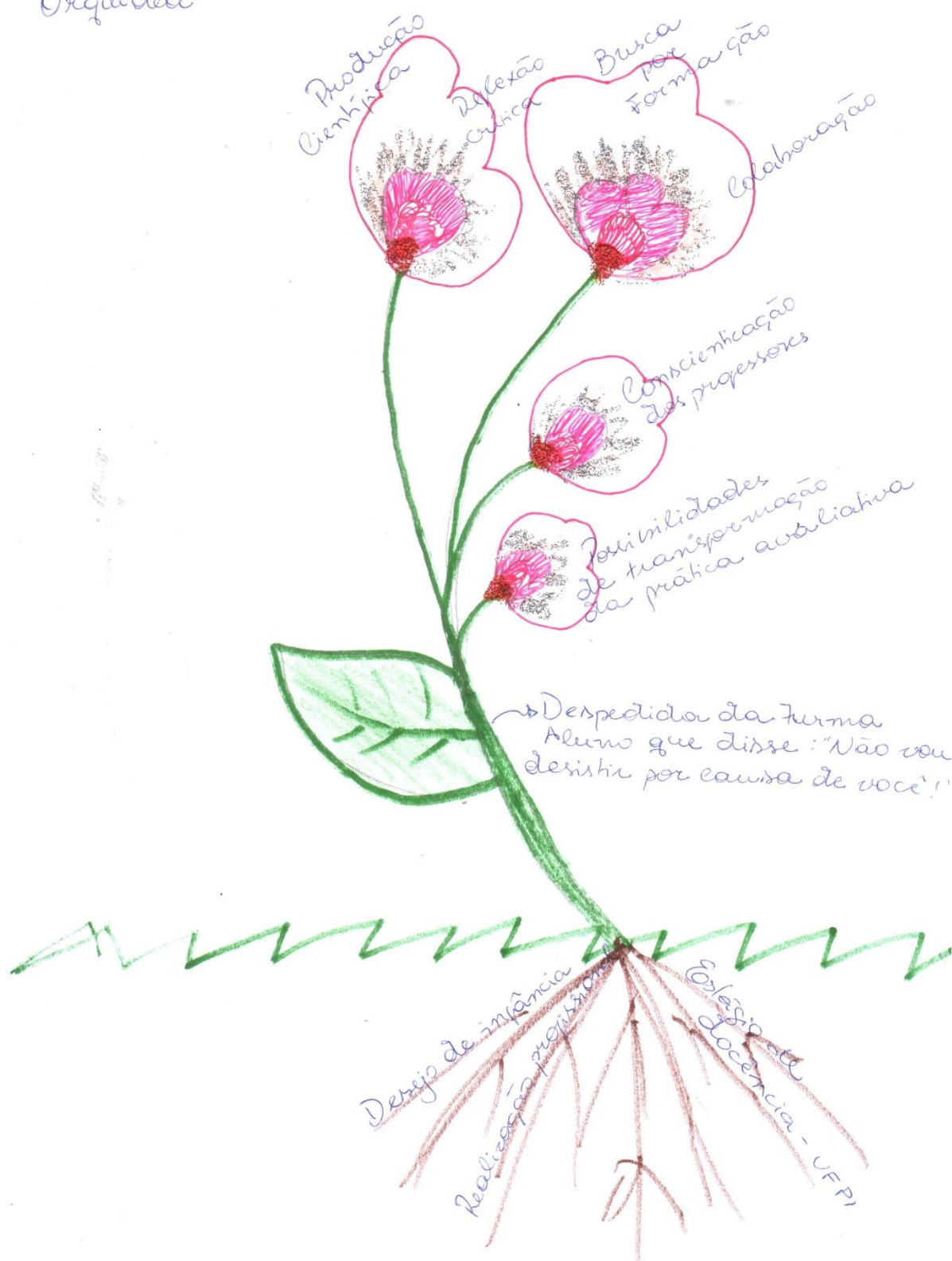
2. Desenho da partícipe Margarida

Sou a Margarida

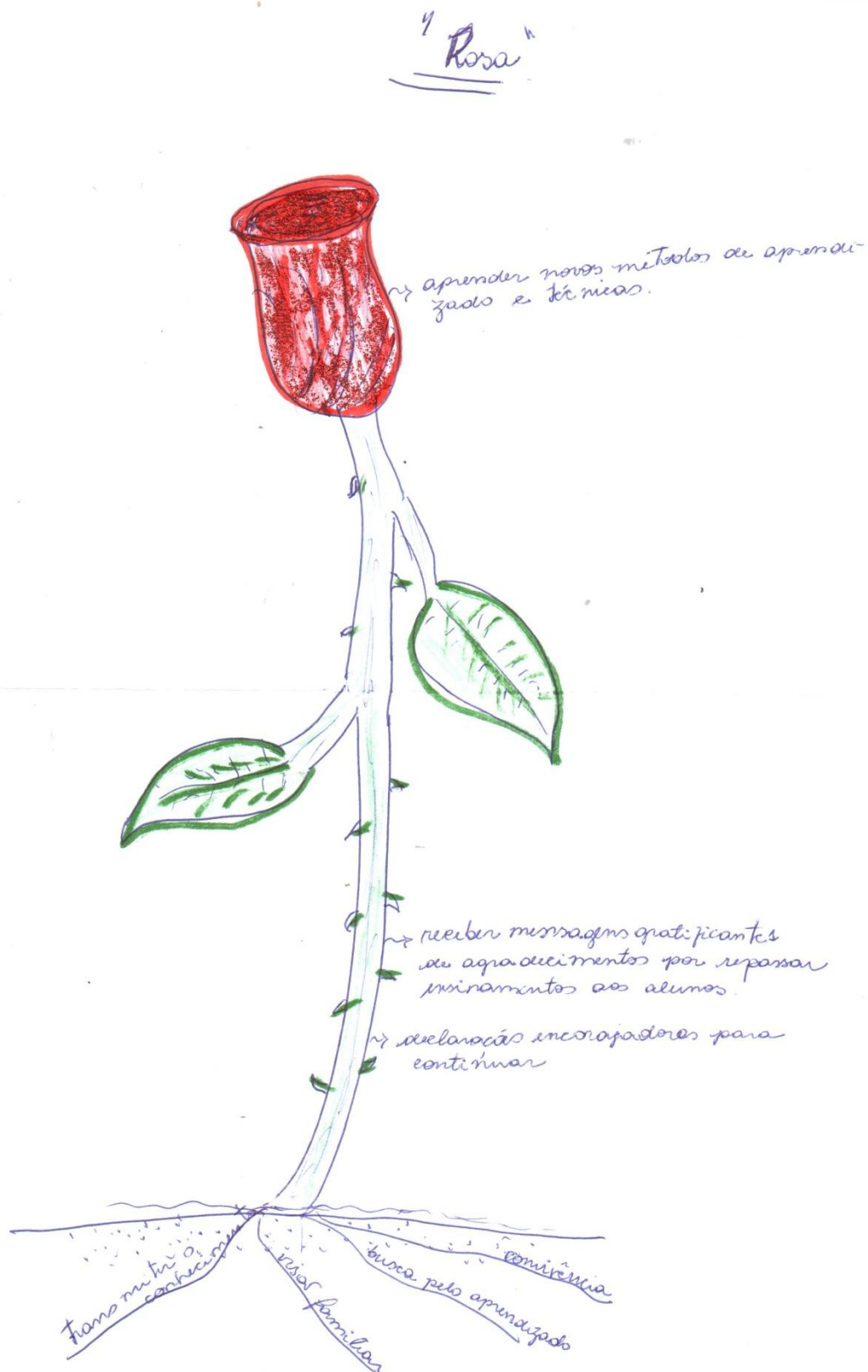


3. Desenho da partícipe Orquídea

Orquídea



4. Desenho da partícipe Rosa



Apêndice C – Questões que orientaram as sessões reflexivas

Quadro 39 - 1ª Sessão Reflexiva

AÇÕES	QUESTÕES
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> * O que compreendemos por Colaboração? * Quais os traços mais marcantes na leitura que fizemos? * Quais situações de colaboração e não colaboração podemos identificar no filme? * Qual a nossa avaliação acerca da leitura e do filme?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> * Qual a relação do filme e da leitura com nosso cotidiano em sala de aula? * No filme, o que motivou os personagens a colaborarem?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> * Em sala de aula, fazemos um trabalho colaborativo? Por quê? * Que homem nos tornamos/formamos ao agirmos em colaboração? * Quais os benefícios de agir em colaboração? * Em que contextos podemos colaborar?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> * Como poderíamos agir em colaboração? * O que pode ser levado do filme e da leitura para a sala de aula?

Quadro 40 - 2ª Sessão Reflexiva

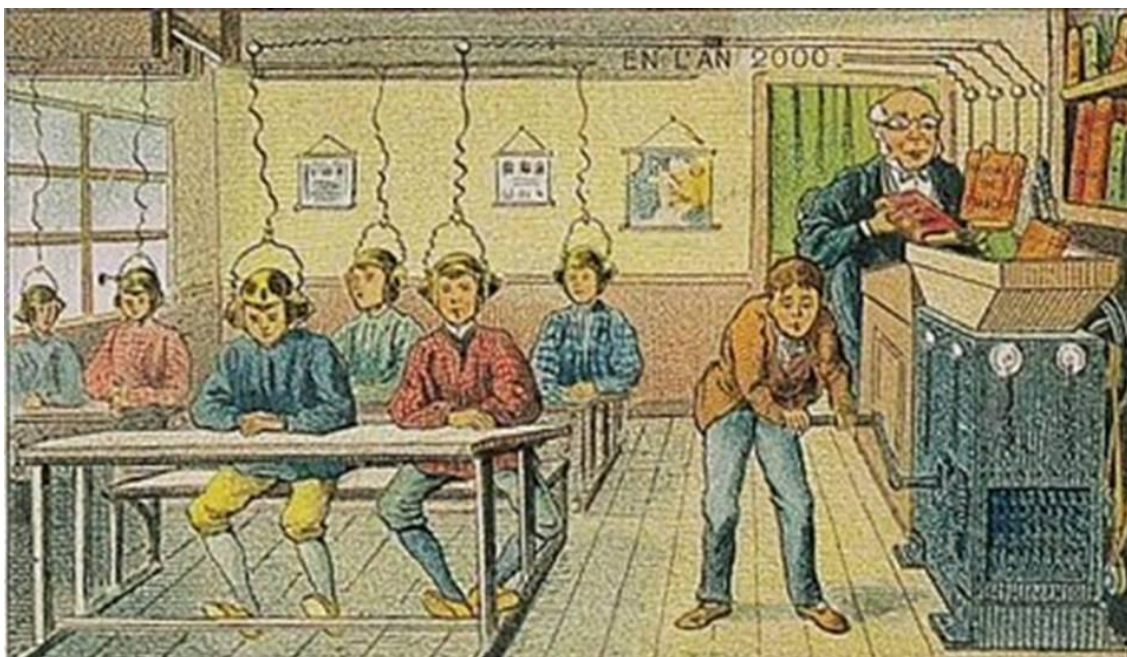
AÇÕES	QUESTÕES
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Qual a temática abordada pelos textos? ✿ O que entendemos por “sentido”? ✿ O que entendemos por “significado”? ✿ O que entendemos por prática avaliativa? ✿ Qual a nossa avaliação acerca dos textos lidos?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> ✿ De que forma os textos nos fizeram refletir acerca das temáticas abordadas? ✿ Realizamos uma prática avaliativa tradicional ou uma prática avaliativa dinâmica?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Para que serviu as leituras que fizemos? ✿ Que tipo de homem formamos quando avaliamos da forma que avaliamos? ✿ Acreditamos nos valores que as leituras veiculam?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Poderíamos utilizar outra teoria para embasar nossa prática avaliativa? ✿ Como podemos fazer a articulação do conteúdo que vimos nos textos com nossa prática avaliativa?

Quadro 41 – 3ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTÕES
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> * Qual a nossa avaliação sobre a leitura que realizamos? * O que é “prática” para nós? * O que entendemos por “teoria”?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> * Que teoria embasa nossas práticas avaliativas? Por quê? * Como o texto nos fez refletir sobre nossa prática?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> * Por que utilizamos essa teoria e não outra? * Que homem formamos ao utilizar essa teoria para embasar nossa prática avaliativa?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> * Podemos avaliar de outra forma? Como? * Houve alguma mudança entre o que nós pensávamos antes sobre prática avaliativa e o que pensamos agora depois dessa sessão?

Quadro 42 – 4ª sessão reflexiva

AÇÕES	QUESTÕES
DESCREVER	<ul style="list-style-type: none"> ✿ O que mais chamou nossa atenção na leitura que fizemos? ✿ O que entendemos por prática avaliativa dinâmica? ✿ Qual a nossa avaliação acerca do texto lido?
INFORMAR	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Nossa prática avaliativa pode ser considerada dinâmica? Por quê? ✿ Quando realizamos uma prática avaliativa dinâmica?
CONFRONTAR	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Por que avaliamos da forma como avaliamos e não de outra forma? ✿ Para que serve avaliar assim? ✿ É possível realizarmos uma prática avaliativa dinâmica? Como? ✿ Que homem formamos ao realizarmos uma prática avaliativa dinâmica?
RECONSTRUIR	<ul style="list-style-type: none"> ✿ Houve mudança entre o que pensávamos antes sobre prática avaliativa dinâmica e o que pensamos agora depois dessa sessão? ✿ Que ações pretendemos utilizar para realizarmos ou expandirmos práticas avaliativas dinâmicas?

Apêndice D – Charge e questões para reflexão utilizadas na 3ª sessão reflexiva

Disponível em:

zelmanemiziaeducadora.blogspot.com.br/2011/07/charge-em-sala-de-aula.html

REFLEXÃO

- * O que essa charge representa?
- * Que teoria embasa esse tipo de prática?
- * Nós agimos assim? Quando? Por quê?
- * Como poderíamos agir de outra forma?

**Apêndice E – Quadro 14 - Questões para avaliação da pesquisa realizada pelas
partícipes na 4ª sessão reflexiva**

AVALIAÇÃO

- * No que a pesquisa realizada contribuiu para a sua formação?
- * Que contribuição trouxe para sua prática avaliativa?
- * Que conhecimentos adquiriu no decorrer da pesquisa?
- * Por que utilizar práticas avaliativas dinâmicas?
- * Essa pesquisa vai trazer alguma transformação no seu agir enquanto docente? Qual?



Apêndice F – Quadro 43 - Principais Tendências Pedagógicas apresentadas na terceira sessão reflexiva

TENDÊNCIAS LIBERAIS Cultiva interesses individuais e não sociais		
	TRADICIONAL	TECNICISTA
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino tradicional de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno; - Conteúdos enciclopédicos e descontextualizados; - Valorização do conteúdo, do intelectual - Educação centrada no professor, que deve ter domínio dos conteúdos; - Ensinar é repassar conhecimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino: processo de condicionamento/reforço da resposta que se quer obter, acontece através da: operacionalização dos objetivos e mecanização do processo; - Não se preocupa com o processo mental do aluno, mas sim com o produto desejado; - Busca-se a “eficiência”, a “eficácia”, a “racionalidade”, a “produtividade” e “neutralidade” na escola, que deve funcionar como uma empresa.
PAPEL DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade; - Realizar a preparação intelectual e moral do indivíduo para assumir seu lugar na sociedade; - Ofertar o mesmo caminho para todos, privilegiando, assim, as camadas mais favorecidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Provê a formação de indivíduos para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica; - Preocupa-se com aspectos mensuráveis e observáveis; - Funciona como modeladora do comportamento humano.
CONTEÚDOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos humanísticos selecionados da cultura universal, separados da experiência dos alunos e da realidade social; - Conteúdos enciclopédicos e intelectualistas, que são repassados como verdades absolutas; - Científico dogmático, cumulativo e quantitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos são baseados nos princípios científicos, manuais e módulos de autoinstrução que visam objetivos e habilidades que levam à competência técnica; - Informações, princípios e leis, organizados em uma seqüência lógica e psicológica, estabelecida e ordenada por especialistas; - Material Instrucional sistematizado nos manuais, livros didáticos, apostilas, etc.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização de aspectos cognitivos e quantitativos com ênfase na memorização; - Verificação dos resultados através de interrogatórios orais e escritos, provas, exercícios e trabalhos de casa; - O aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado - Classificatória. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na produtividade do aluno; - Uso de testes objetivos; - Realização de exercícios programados; - Está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos; - Ocorre no final do processo com a finalidade de constatar se os alunos adquiriram os comportamentos desejados; - Prática com exagerado apego aos livros didáticos.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> - Professor é o centro do processo; - Professor autoritário que transmite o conhecimento; - Baseada em regras e disciplina rígida; - Aluno é passivo, submisso, receptivo e sujeito ao castigo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno; é o técnico responsável pela eficiência do ensino, quem administra as condições de transmissão de matéria; - O aluno é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho, para “aprender a fazer”. 	
TÉCNICAS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva: exposição verbal ou demonstração pelo professor é a técnica considerada mais adequada para a transmissão de conteúdos na sala de aula; - Ênfase nos exercícios, cópias, leituras, repetição e memorização de conceitos e fórmulas; - Cabe ao mestre a seleção e estruturação da matéria a ser aprendida; - Estímulo ao individualismo e à competição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações; - Debates, reflexões, discussões e questionamentos são considerados desnecessários; relações afetivas e pessoais não são consideradas; - Proposta metodológica de efficientização e eficácia da aprendizagem. 	
TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS			
Partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.			
	LIBERTÁRIA	LIBERTADORA	HISTÓRICO-CRÍTICA
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento da ordem social existente; - Preocupação com a educação política dos indivíduos e com o desenvolvimento de pessoas mais livres; - Profunda ligação entre educação e os planos de mudança social; - Rejeitam toda forma de governo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A educação é sempre um ato político; - Educação problematizadora, conscientizadora; - A categoria pedagógica da conscientização preocupa-se com a formação da autonomia intelectual do sujeito para intervir na realidade; - Crítica à “educação bancária”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Defende a escola como socializadora dos conhecimentos e saberes universais; - Interação professor-aluno conhecimento e contexto histórico-social; - A interação social é o elemento de compreensão e intervenção na prática social mediada pelo conteúdo; - Concepção dialética da história (movimento e transformação); - Pressupõe a práxis educativa que se revela numa prática fundamentada teoricamente; - Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

PAPEL DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver mecanismos de mudanças institucionais e no aluno, com base na participação grupal, onde ocorre a prática de toda aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação da consciência política do aluno para atuar e transformar a realidade; -Problematização da realidade, das relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando a transformação social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da escola como espaço social responsável pela apropriação do saber universal; - Socialização do saber fazendo a apropriação crítica e histórica do conhecimento enquanto instrumento de compreensão da realidade social e atuação crítica e democrática para a transformação desta realidade
CONTEÚDOS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos de ensino são colocados à disposição dos alunos, porém não são exigidos; - O conhecimento considerado mais importante é o que resulta das experiências vividas no grupo; - A apropriação dos conteúdos somente tem sentido quando convertidos em prática; - O conhecimento é a descoberta de respostas às necessidades e exigências da vida social, não sendo necessariamente os conteúdos de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos (denominados temas geradores) são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade (clássicos), permanentemente reavaliados face às realidades sociais; - Conteúdos indispensáveis à compreensão da prática social: revelam a realidade concreta de forma crítica e explicitam as possibilidades de atuação dos sujeitos no processo de transformação desta realidade.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Não prevê nenhum tipo de avaliação em relação aos conteúdos; - A avaliação ocorre nas situações vividas, experimentadas, portanto incorporadas para serem utilizadas em novas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> -Prática emancipadora; -Desenvolvimento e progresso do grupo a partir de um programa definido coletivamente com o grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática emancipadora; - Função diagnóstica (permanente e contínua) → meio de obter informações necessárias sobre o desenvolvimento da prática pedagógica para a intervenção/reformulação desta prática e dos processos de aprendizagem;

		<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos escritos e auto-avaliação em termos do compromisso assumido com o grupo e com a prática social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pressupõe tomada de decisão; - O aluno toma conhecimento dos resultados de sua aprendizagem e organiza-se para as mudanças necessárias.
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> - Professor e alunos são livres, um em relação ao outro e desenvolvem uma relação baseada na auto-gestão e no anti-autoritarismo; - O professor é um orientador, catalisador que realiza reflexões em comum com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador e educandos são sujeitos do ato do conhecimento; - O professor é o coordenador de debates, que estabelece uma relação horizontal, adaptando-se às características e necessidades do grupo; - O aluno é sujeito participante do/no grupo; - Matriz: amor, esperança, humildade, fé, confiança, criticidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação interativa entre professor e aluno, em que ambos são sujeitos ativos; - Professor e aluno são seres concretos (sócio-históricos), situados numa classe social; - Professor → autoridade competente, direciona o processo pedagógico; interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento, enquanto especificidade da relação pedagógica.
TÉCNICAS DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> - Vivência grupal; - Assembleia; - Reuniões 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos e técnicas se fazem e se refazem na práxis; - Grupos de discussão, debates, entrevistas, tomada de consciência para a transformação: da ingenuidade à criticidade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Discussão; -Debates; -Leituras; -Aula expositivo-dialogada; - Trabalhos individuais e trabalhos em grupo, com elaboração de sínteses integradoras.

Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir dos estudos de Libâneo (1993,2005), Saviani (1999) e Luckesi (1993).

ANEXOS**Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Teresina (PI), _____ de _____ de 2013

Título do projeto: Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito

Pesquisadora Responsável: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina

Pesquisadora Colaboradora: Suênya Marley Mourão Batista

Telefone para contato: (86) 9922 - 0384

E-mail: suenya19@hotmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa que pretendemos desenvolver e neste sentido, no presente documento apresentaremos os esclarecimentos para que você possa decidir de quer ou não participar desta atividade. Procure ler com atenção o que se segue, solicitando melhores esclarecimentos, caso tenha alguma dúvida.

A pesquisa será conduzida por mim, SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA, mestrande do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí UFPI. Após os esclarecimentos, caso aceite participar de nossa investigação, solicitamos que você assine este termo, nas duas vias, pois uma ficará com você e a outra nos arquivos da pesquisa assumida.

Lembramos ainda, que de forma alguma, sua recusa para participação do estudo, se constituirá em problema para a pesquisa, uma vez que um dos princípios da presente pesquisa é a colaboração e a mesma se baseia na participação voluntária dos sujeitos. Em caso de dúvida sobre a legalidade deste trabalho você deve procurar a Coordenação do Mestrado em Educação da UFPI/ Teresina.

ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA

O título da pesquisa que pretendo desenvolver é: “Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito” e está sob orientação da Prof^a. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina / UFPI. Pretendo investigar as práticas avaliativas de professores que atuam no Curso de Bacharelado em Direito, relacionando-as com os sentidos e significados que eles atribuem às práticas avaliativas dinâmicas, para isso esperamos que os professores participem da pesquisa para que alcancemos nosso intento.

Considerando o que foi dito anteriormente, por meio deste documento, gostaríamos de convidar-lhe para participar de nossa pesquisa, colaborando conosco com seus relatos, com sua história de vida, enfim, possibilitando-nos conhecer sobre sua formação docente e suas práticas avaliativas.

Esclarecemos que o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, é a assinatura desse termo. Posteriormente, aqueles que consentirem em participar da pesquisa, serão chamados para responder uma entrevista diagnóstica voltada para o levantamento do perfil identitário e de conhecimentos prévios dos sujeitos da pesquisa. Após este questionário, os sujeitos selecionados, serão convidados a participar da pesquisa por meio dos instrumentos: encontro colaborativo, entrevista reflexiva e sessões reflexivas.

Por meio do uso da entrevista e da sessão reflexiva, a investigação se desenvolverá de forma colaborativa, ao passo em que propiciará mediação que permitirá a identificação e revisão das teorias que norteiam as práticas dos docentes nela envolvidos, possibilitando ainda, uma tomada de consciência de seus atos e colaborando para a reflexão sobre conhecimentos, habilidades e atitudes presentes em sua ação pedagógica.

Quando da coleta de dados, faremos uso de gravação de áudio que permitirá ao pesquisador a organização e análise dos dados. Afirmamos o compromisso com o sigilo das informações colhidas, bem como o anonimato dos sujeitos da pesquisa, em quaisquer circunstâncias, incluindo-se aí, as oportunidades de divulgação dos dados da pesquisa.

Caso aceite participar desta pesquisa, assine o documento intitulado **CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA**, que será entregue em momento oportuno pelo pesquisador responsável pelo projeto. Esse documento, que lhe será entregue, que foi elaborado em duas vias, onde, uma ficará com você e a outra sob a responsabilidade do pesquisador responsável. Caso não aceite, por favor, não assine ao final deste documento. Devolva-o ao pesquisador responsável, tão logo tenha a oportunidade.

De já, agradecemos antecipadamente, por sua atenção e esperamos contar com a sua participação.

CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARA A COLABORAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, brasileiro/a, residente à rua _____, Bairro: _____, Município de Teresina, portador do RG nº _____ CPF: _____, professor/a do Curso de Bacharelado em Direito de uma IES privada de Teresina-PI, concordo em participar do processo colaborativo da pesquisa intitulada: Práticas avaliativas dinâmicas: sentidos e significados compartilhados com professores de Direito de uma, conforme esclarecimentos da mestrandia Suênya Marley Mourão Batista, ficando claro, quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de colaboração a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, o que não implica em penalidades, perdas ou prejuízos de qualquer benefício que possa ter adquirido durante a pesquisa.

Teresina _____ de _____ de 2013

Assinatura do sujeito

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a colaborador/a para participar da mesma.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2013.

Assinatura da pesquisadora colaboradora