



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

WALDECY CORRÊA:

Um estudo na terceira e quarta série do ensino

fundamental I

MARIA ANDERLY BARRIGA MARQUES



Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Ciências da
Educação

18505

Orientador: Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho

Évora 2011

AGRADECIMENTO

- Elevo meu agradecimento ao mestre dos mestres: Deus, ser supremo autor e detentor de toda sabedoria;
- a professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho, pelas suas precisas orientações e por ter compartilhado com a socialização dos seus conhecimentos imprescindíveis para a construção desta produção, obrigada pelas sugestões, respeito à independência intelectual além da paciência e incentivo na confecção deste trabalho;
- ao meu esposo Antonio Torrinha, pelo apoio e participação nessa caminhada;
- aos meus familiares que, com compreensão, estímulo e amor suportaram os momentos em que me fiz ausente em busca de um objetivo maior;
- à Escola Waldecy Corrêa, em especial aos professores e alunos das 3^a e 4^a séries do ano de 2009 que me auxiliaram com informações para realização desta pesquisa;
- aos professores do curso com quem muito aprendi;
- aos meus sobrinhos Maíse, Maico e Miquéias pelo apoio técnico na digitação desse trabalho;
- às minhas amigas Jove e Edna, com quem dividi momentos de angústias e com as quais sempre pude contar;
- à Leca a qual me transmitiu tanta confiança e foi companheira e protetora dos meus filhos quando tinha que me ausentar em função desse curso;
- enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta etapa da minha formação profissional. Não posso mencionar todos, mas que dela participaram sintam-se lembrados.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Francisco e Jacira, motivo da
minha existência e aos meus filhos Ana
Katharina e Gabriel, razão da minha luta.

Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos sejam avaliados também pela ousadia de seus vãos...pois isso também é conhecimento.

Rubem Alves (1994, p. 24)

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE SIGLAS.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS E/OU TABELAS.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	01
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	04
1.1 A avaliação Escolar-Trajatória Histórica e Política.....	04
1.2 Avaliação Escolar: Trajetória Histórica e Política.....	05
1.2.1- Panorama da avaliação no mundo.....	05
1.2.2 A Avaliação no Brasil.....	09
1.2.2.1 O Processo avaliativo no Brasil Colônia.....	09
1.2.2.2 A avaliação durante as reformas pombalinas.....	11
1.2.2.3 Período Republicano.....	13
1.3 Avaliação da aprendizagem à luz das políticas públicas no Brasil.....	15
1.3.1 A Avaliação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.....	15
1.3.2 Avaliação Externa no Brasil: pressupostos e perspectivas na qualidade da educação brasileira.....	19
1.3.2.1 SAEB.....	19
1.3.2.2 Prova Brasil.....	19
1.3.3 A avaliação da aprendizagem segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	22
1.4 Uma Discussão Teórica sobre a Avaliação da Aprendizagem Segundo a Concepção de Alguns Autores.....	23
1.5 Uma abordagem teórica e prática da avaliação da aprendizagem: modalidades e funções numa perspectiva crítica.....	31
1.5.1 Uma visão tradicional da prática avaliativa.....	31
1.5.2 Algumas modalidades de avaliação com perspectivas construtivas.....	34
1.5.2.1 Avaliação Diagnóstica.....	34
1.5.2.2 Avaliação Formativa.....	34
1.5.2.3 Avaliação somativa.....	36
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	40
2.1 Introdução.....	40
2.2 Os Caminhos da Pesquisa.....	41
2.2.1 A Escola Campo.....	41
2.3 Caracterização do Tipo de Pesquisa.....	42

2.4 Procedimento de Coleta de Dados	45
2.4.1 As Observações.....	46
2.4.2 A Entrevistas.....	49
2.5.3 Os Questionários.....	50
2.6 O Tratamento dos Dados	51
3 ANÁLISE DOS DADOS	52
3.1 Introdução	52
3.2 Caracterização da amostra	53
3.2.1 Técnico Pedagógico.....	53
3.2.2 Professores.....	53
3.2.3 Alunos	54
3.3 Análise e discussão dos resultados	56
3.3.1 Análise Qualitativa.....	56
3.3.1.1 Observação.....	57
3.3.1.2 Entrevista ao Técnico-Pedagógico.....	66
3.3.1.3 Professores.....	75
3.4 Análise Quantitativa.....	90
3.4.1 Categorização a partir da matriz de questionários.....	90
3.4.1.1 Gráficos e análise dos dados apresentados.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICES	107
APÊNDICE A - Guião de observação.....	107
APÊNDICE B - Guião – Técnico Pedagógico.....	109
APÊNDICE C - Guião - Professor.....	111
APÊNDICE D - Matriz de questionário – Alunos.....	114
ANEXOS	
A - Localização da escola pesquisada.....	116
B - Sistemática de Avaliação.....	117
C - Transcrição da entrevista do Técnico-Pedagógico	126
D - Transcrição da entrevista do professor p3.....	128
E - Questionário direcionado ao aluno.....	131

ÍNDICE DE SIGLAS

- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica Brasileira
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ÍNDICE DE QUADROS E/OU TABELAS

Quadro 1	Diferenças e semelhanças da Prova Brasil versus Saeb.....	21
Quadro 2	Demonstrativo dos professores investigados.....	53
Quadro 3	Demonstrativo dos alunos informantes.....	54
Quadro 4	Referente a triagem efetuada do guião de observação.....	58
Quadro 5	Concepção do corpo técnico sobre avaliação e aprendizagem.....	66
Quadro 5	Concepção dos professores acerca da avaliação escolar.....	75
Quadro 7	Referente a modalidades de avaliação utilizadas pelos professores.....	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Concepção dos alunos sobre o que é a avaliação.....	90
Gráfico 2	Sobre a importância da avaliação.....	91
Gráfico 3	Sobre os responsáveis pelo fracasso do aluno em uma avaliação.....	92
Gráfico 4	Referente a utilização da avaliação diagnóstica	93
Gráfico 5	Referente ao processo de avaliação contínua.....	94
Gráfico 6	Referente a existência de períodos marcados somente para avaliação.....	95
Gráfico 7	Referente a quem avalia na sala de aula.....	95
Gráfico 8	Referente a recuperação paralela	96
Gráfico 9	Referente a reavaliação.....	97

RESUMO

O presente estudo, sobre avaliação de aprendizagens, apesar de ser abordado por outros autores de variadas formas, esboça-se aqui com o tema *A Avaliação da Aprendizagem na Escola Waldecy Corrêa: um estudo na terceira e quarta série do ensino fundamental I*. que tem como finalidade uma análise teórica e prática acerca da avaliação no processo de ensino e aprendizagem na escola supracitada. Essa abordagem constitui-se de extrema relevância para o entendimento da temática, haja vista, que a avaliação da aprendizagem ser um assunto bastante discutido entre os teóricos que postularam um significado com o propósito de nortear a base conceitual sobre o tema em estudo. Para embasar teoricamente foram imprescindíveis as idéias produzidas por alguns autores como Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Sant'Anna, Saul, além das políticas públicas como a LDB¹, PCN's², a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá entre outros, que focalizam a importância desta temática. Embora a estimativa produzida na presente pesquisas se traduza em efeitos de mudança na forma de aplicar a avaliação da aprendizagem com a realidade analisada. Os procedimentos metodológicos envolveram tanto a técnica qualitativa – articulada com o estudo de caso envolvendo como instrumentos na coleta de dados as observações e entrevistas, bem como a quantitativa como tratamento das informações recolhidas pela aplicação dos questionários para obtenção de resultados em consonância com nossos objetivos. As informações obtidas por meio dos resultados revelaram tendencialmente que os investigados estão perpassando de uma concepção de avaliação seletiva para uma avaliação de processo, embora tenha se observado alguns contrapontos. Nesse sentido, a proposta é que o professor busque ampliar o seu entendimento acerca da avaliação para que possa promover uma nova cultura do verdadeiro sentido do que, como, quando e para que avaliar. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem se manifestará objetivando uma ação reflexiva e emancipatória dos sujeitos envolvidos em sua processualização.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, ensino, aprendizagem.

¹ Lei de Diretrizes e Bases

² Parâmetros Curriculares Nacionais

ABSTRACT

In spite of being approached in several ways by other authors, the present study here outlines itself with the theme “The Evaluation of the Learning at Waldecy Corrêa School: *a study in the third and fourth year of the primary education*” and its purpose is a theoretical and practical analysis about the evaluation in the process of teaching and learning at the aforesaid school. This approach is constituted of extreme relevance for the understanding of the thematic in as much as the evaluation is a subject discussed a lot among the theorists who postulate a meaning with the purpose of guiding conceptual basis on the theme studied. The ideas produced by some authors, such as Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Sant’Anna, Saul, besides the public politics like the LDB¹, PCN’s², the systematic of evaluation of the State of Amapá, among others that focus on the importance of this thematic were indispensable to give it basis theoretically. Although the estimate produced in the present research is translated into effect of change in the way of applying the evaluation in the learning together with the reality analyzed. The methodological procedures have involved the qualitative technique – articulated with the study of cases having as the tools in the data collection the observations and interviews – as well as the quantitative technique as treatment of the information collected by applying the questionnaires for obtaining the outcomes in harmony with our goals. The information obtained by the results has revealed the tendency that the investigated students are changing from a conception of selective evaluation to an evaluation of process. Although we have observed some counterpoints. In this sense, the proposal is that the teacher looks for enlarging his understanding about the evaluation so that he can promote a new culture of the true sense of “what”, “how”, “when” and “what for” to evaluate. This way, the evaluation of learning will be made known by aiming at a reflexive and emancipating action of the subjects involved in their processing.

Keywords: Evaluation, Teaching, Learning.

¹Lei de Diretrizes e Bases

²Parâmetros Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

“Avaliar a aprendizagem tem sido um tema angustiante para professores e estressante para os alunos” (Moretto, 2008, p.85). Essa afirmação reflete de forma bem clara o quanto avaliar tem sido um processo difícil para todos os envolvidos na educação. Tal dificuldade advém do fato de que são muitos os questionamentos sem respostas concretas que a permeiam, como por exemplo, saber o que deve ser avaliado, de que forma avaliar e que recursos podem ser utilizados no processo avaliativo.

Em sala de aula, a avaliação torna-se um problema ainda maior, pois se o professor não tiver concepções claras do que avaliar, ele vai ocasionar, com suas ações, problemas que muitas vezes levam o aluno a apresentar total desinteresse pela aula, ou ainda pior, evadir-se e abandonar totalmente a escola. Por isso há um interesse muito grande de pesquisadores, em averiguar como os professores estão desenvolvendo o processo avaliativo em sala de aula, quais as concepções dos mesmos com relação a isso e de que forma costumam avaliar os alunos.

Além da justificativa para o tema, este também foi o objetivo que se teve com a pesquisa que serviu de base para esta Dissertação de Mestrado ora apresentada, pois mesmo havendo inúmeros trabalhos acerca da temática, deve-se considerar o contexto em que o fenômeno ocorre, por isso, decidimos por averiguar, como está sendo feita a avaliação da aprendizagem dos alunos na escola Waldecy Corrêa, que se encontra localizada em um dos municípios de Macapá no estado do Amapá.

Outro fato que nos chamou atenção foi que o local pesquisado encontra-se em um bairro intermediário ao centro da cidade e uma área periférica e tem uma clientela composta em sua maioria, por crianças de baixa renda. Neste sentido, optamos por esta unidade de ensino, pois no processo educativo, além do conhecimento adquirido em sala de aula, o professor deve considerar o conhecimento prévio da criança, deve também, levar em consideração que o aluno muitas vezes não tem acesso à leitura, é oriundo de família de baixa renda onde os pais não tiveram a oportunidade de freqüentar uma escola e sendo assim, não podem auxiliar a criança no desenvolvimento de atividades. Embora esses fatores de maneira nenhuma interfiram nos objetivos reais de uma avaliação para aprendizagens significativas.

Em muitos casos, o tempo que a criança passa na escola é somente as 4 (quatro) horas, e esse tempo ainda é prejudicado por algumas situações como por exemplo, compartilhar o mesmo espaço com mais de 25 alunos, o que a leva muitas vezes, por

vergonha, a não questionar, não perguntar, permanecer com dúvidas e logicamente prejudicar sua aprendizagem.

A estrutura deste estudo está sistematizada em três capítulos, as quais estão desdobradas em subitens que discorrem o desenvolvimento e a importância de cada tópico.

O primeiro capítulo intitulado “Contextualização da avaliação da aprendizagem” faz uma abordagem conceitual e histórica envolvendo a temática avaliação da aprendizagem, sua transição no mundo e seus reflexos no Brasil, bem como pareceres e políticas públicas que norteiam a prática avaliativa nas instituições escolares brasileiras. Deste modo, para a realização desse arcabouço teórico, foram necessários os pressupostos teóricos de alguns autores para a pesquisa e foi necessário que se fizesse primeiramente uma pesquisa bibliográfica para que assim utilizássemos como base teórica, a colaboração de alguns autores que abordam a avaliação de forma clara e, demonstram em suas pesquisas, como deve ser o ato de avaliar em sala de aula, caso de Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Sant’Anna, e outros pesquisadores que discutem o tema, assim como as propostas contidas na LDB e os PCN’s.

Esta fase do trabalho foi necessária porque através dos estudos realizados pudemos ampliar nossos conhecimentos acerca do processo de avaliar e assim, efetuar a análise dos dados pesquisados.

O segundo capítulo faz alusão à metodologia utilizada nesse estudo. Começando pela descrição da escola campo; em seguida fizemos uma abordagem ao tipo de pesquisa, neste caso, a pesquisa qualitativa tipo estudo de caso, que envolveu a coleta de dados através das observações, entrevistas e o método quantitativo referente à aplicação dos questionários direcionados aos alunos investigados; posterior discorremos sobre a técnica do tratamento dos dados coletados. A metodologia utilizada nos deu suporte para entrelaçarmos a teoria e as práticas avaliativas observadas no contexto em estudo.

O terceiro capítulo disponibiliza as análises dos dados e o resultado da pesquisa. Apresentamos esse último capítulo dividido em duas partes, sendo que a primeira apresenta o tratamento dos dados coletados por meio das observações e entrevistas utilizando a metodologia qualitativa, e a segunda parte é o tratamento da coleta feita por intermédio dos questionários, no caso, utilizamos a metodologia quantitativa, os quais mostram-se representados através de gráficos.

Após as análises, seguem as considerações finais, que sintetiza os pontos positivos e negativos como resultado final da pesquisa, bem como sugestões que poderão contribuir de forma relevante para a prática educativa.

A intenção como pesquisadora dessa temática, não é apresentar um trabalho acabado, e sim fomentar questionamentos sobre a validade do tema exposto no primeiro segmento do ensino fundamental I. A referida pesquisa é direcionada a todos os profissionais que acreditam que ainda é possível mudar, mesmo diante de tantas dificuldades e atropelos no cotidiano escolar.

Vale ressaltar, no entanto, que os resultados não são demonstrados com a intenção de menosprezar os trabalhos dos profissionais investigados, mas sim mostrar o quanto é difícil o processo de avaliar nas escolas. Por isso, pode servir de base para que profissionais da educação observem as nuances que envolvem tal atividade, e assim se preciso, modifiquem suas posturas no ato de avaliar o processo ensino-aprendizagem. Deste modo, a leitura é indicada a professores, pedagogos, graduandos de licenciaturas e, a quem mais possa ter interesse pelo tema.

Certamente esse trabalho não esgotou todas as possibilidades de investigação que poderiam ter sido exploradas com relação ao processo avaliativo daquela escola, mas serve como base para que outras sejam direcionadas no sentido de auxiliar os profissionais a uma melhor compreensão do que é e, de como deve ser a avaliação na sala de aula. Ou seja, mostrar que através do conhecimento, as dúvidas que permeiam esse processo podem ser esclarecidas e, o que ainda é visto como uma mera cobrança da memorização dos conteúdos ensinados passe a ser utilizado como um importante instrumento de regulação para que seja melhorada a qualidade de ensino ofertado.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Toda pesquisa envolve momentos distintos, sendo que a fase de estudo, a análise dos dados e a demonstração dos resultados configuram-se como principais. Por isso, faz-se necessário, que se disponibilize o embasamento teórico utilizado para realizar este estudo, que atualmente reflete um dos grandes problemas enfrentados pelos professores nas escolas. Sendo assim, na sequência serão apresentadas questões relevantes que fomentam discussões com relação à avaliação e que serviram de base para nortear o trabalho proposto.

1.1 Abordagem conceitual do termo avaliar

A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. (Hoffmann, 2006, p. 15)

Diversos conceitos e significados foram atribuídos ao ato de avaliar. Os estudos etmológicos ajudam a compreender o sentido da palavra avaliação. Segundo os gregos, avaliar provém do termo *dokimé* que no seu significado de origem quer dizer nota, medida. Em conformidade com Viana (1998, p. 15-41), *A-valere* é uma designação latina que segundo o entendimento significa valor.

De acordo com Moretto (2008, p. 56), avaliar algo significa “atribuir valor a alguma coisa, dar a valia e, por isso, não é uma atitude neutra”. Considerando a concepção distante da atitude neutra que deve permear o processo avaliativo o que realmente importa na avaliação é o compromisso com o seu devido entendimento.

Não se pode conceber, pelo menos no sentido etimológico da expressão que a avaliação ocorra de forma estática, rígida, sem uma crítica, a respeito das possíveis mudanças

que podem ser implementada ao longo do processo da nossa história e tão somente interpretada ao “pé da letra” que não seja atribuída importância para que a aprendizagem se torne dinâmica e sujeita a resultados expressivos.

Estimar, apreciar, julgar todas essas representações são expressas e colocadas como forma de assegurar a concepção de uma sociedade que se organiza politicamente e de acordo com essa visão histórica responde a essas transformações.

1.2- Avaliação Escolar: Trajetória Histórica e Política

1.2.1- Panorama da avaliação no mundo

Apesar das discussões sobre os valores educacionais terem surgido em diversas partes do mundo, foi na Grécia antiga que se desenvolveu um saber responsável para fornecer as bases elementares para a evolução do processo educativo da civilização ocidental.

Segundo Rosa (1993), a educação praticada no mundo grego fomentava mecanismos concernentes à avaliação, baseada no senso comum e na tradição vivenciada entre os indivíduos de uma determinada sociedade e nos locais onde eram praticados os conhecimentos. Esse modelo rudimentar de avaliação não diferenciava o ato de educar da maneira de ensinar.

As polis gregas principalmente, Esparta e Atenas operaram diferentes modelos de avaliação. Os espartanos avaliavam as novas gerações conforme os valores da cultura e estrutura física do cidadão. Já para os atenienses a avaliação se solidificava nas qualidades intelectuais e morais do sujeito. Nesse sentido a avaliação estava inserida nas experiências praticadas no cotidiano das pessoas que viviam sob o domínio de suas respectivas cidades. Apesar da existência de escravos era tida como perfeitamente legítima¹.

Cabe salientar que as idéias produzidas na Grécia clássica, precipuamente provenientes dos grandes filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, influenciaram fortemente o pensamento da civilização ocidental concernente à educação. Rosa alude o seguinte pensamento:

¹As pessoas não eram consideradas iguais entre si e o fato de algumas não terem liberdade, e, direito à felicidade, era considerado normal.

O fim da educação para Platão é, como para Sócrates, a formação do homem moral. Porém, o meio para atingir essa educação é o Estado, na medida em que represente a idéia de justiça. Resumindo: a idéia essencial da pedagogia de Platão é a formação do homem moral dentro do Estado justo. (1993, p.36).

Nesse contexto infere-se que toda educação era baseada em princípios morais por meio de um Estado justo. O homem era capaz por si próprio de superar os problemas, além disso, o método educacional apresentado era da conversação e do debate. Já o processo da avaliação não era considerado como uma função separada do ato de educar, visto que as relações entre educador/educando eram intensas e particularizadas.

Outro clássico influente foi Aristóteles. Tal como Platão considerou o processo educativo uma função eminente do Estado. Não chega ao radicalismo do primeiro, porque reconhece a família como o lugar da primeira infância. Segundo Rosa (1993, p. 49) as idéias aristotélicas em relação à educação são que

Até os 5 anos as crianças receberão em casa a educação que consiste apenas em regras higiênicas e em seguida submete-las ao amadurecimento. Dos 5 aos 7 anos devem assistir a certas lições. “De resto, há dois períodos nos quais se pode dividir a educação das crianças: a partir do sétimo ano, até a adolescência, e da adolescência até vinte e um anos.

Diante do contexto, é notória a influência do pensamento grego nos valores concernentes ao processo educacional, tanto é que a evolução da sociedade a partir da constituição do poder da religião enquanto guardiã das vontades emanadas por crenças divinas é atribuída ao homem, visto como ser racional.

Nos meados do século XVIII, com o advento do ideário iluminista, a educação se desenvolve progressivamente, principalmente na França com a criação das escolas ditas modernas e a ênfase ao uso do exame como forma de medida. Nesse período, tal foi à importância dada ao exame que foi criada uma ciência chamada *docimologia*², voltava-se para o estudo sistemático do exame envolvendo examinados, examinadores bem como os instrumentos tradicionais e somativos utilizados com fins classificatórios e resultados fidedignos (Vianna, 1987).

Com o advento do século XX, apesar de ainda se configurar como exame de medida a avaliação começa a se reestruturar. Surge na França nos meados da década de 40 uma pesquisa de cunho científico sobre avaliação. Ralfh W. Tyler, educador americano, dedicou grande parte de seus estudos às questões educacionais. Considerado pai da avaliação educacional e pioneiro na sistematização do método em avaliação educacional e na avaliação de currículo que, por conseguinte surge o termo “avaliação por objetivo” (Stufflebeam & Shinkfield, 1995).

Os pressupostos teóricos articulados por esse autor consistem em avaliar o rendimento por meio de objetivos pré-definido. O currículo é relevante nessa perspectiva, pois ele é que determina o que se julga necessário aprender. Ainda segundo essa concepção, busca-se avaliar os pontos fortes e fracos do programa curricular.

Para Tyler (1975, p. 69), “O processo de avaliação é essencialmente o processo que determina até que ponto os objetivos educativos foram atingidos através dos currículos e programas educacionais”.

Nesse sentido, as idéias preconizadas por Tyler são influenciadas pelo positivismo, que conduz seu método com características tecnicista, onde os objetivos da aprendizagem estão para atender as necessidades dos alunos. Essa vertente condiciona a reprodução do conhecimento através de instrumentos capazes de modelar o aprendizado do aluno.

Nesta perspectiva, Tyler prima pela elaboração e aplicação de testes padronizados e mecanicistas como forma de obter o valor real dos resultados para poder interpretá-los (Hoffmann, 2006). Esse modelo de avaliação é baseado na eficiência da produtividade,

² Denominada Ciência da avaliação (Bardie, 1985) e utilizada por Henri Piéron em 1920, caracterizava-se pelo estudo sistemático dos exames.

mostrando que a educação é representada por prática fragmentada e mecanicista, caráter explícito para ajustar a organização do ensino ao ideário político educacional como ferramenta para perpetuar as exigências do mercado, vertente da pedagogia tecnicista.

Influenciada por essa tendência em consonância com a revolução industrial, os objetivos esperados pelo professor não perpassam por um processo investigativo, o importante está na verificação do produto final por meio de testes padronizados. Vale realçar que a influência tyleriana foi marcada tão fortemente no Brasil que ainda nos dias atuais na educação, observa-se produtos finais sendo avaliados por meio de objetivos pré-definidos (Hoffmann, 2006).

Segundo Souza (1998), esse tipo de avaliação resume-se num processo de verificação de mudanças comportamentais dos alunos e assim, hoje, o que se vê dessa influência é a prática do professor estabelecer objetivos e verificar, por meio de testes padronizados, se foram atingidos.

A partir da década de 60 do século passado, sob a influência do período tyleriano, surge uma nova perspectiva em torno da avaliação. Nas quais as contribuições de diversos autores dentre eles destacando-se Michael Scriven (1967) com o termo avaliação formativa.

Para Scriven (apud Stufflebeam & Shinkfield, 1995, p. 345), “a avaliação formativa é uma parte do processo em desenvolvimento. Ela fornece informações contínuas para ajudar a planejar e, em seguida produzir algum objeto”. Face a essa concepção, a avaliação formativa procurará produzir intervenções diferenciadas e voltadas para cada situação no intuito de fomentar o processo início, meio com a finalidade de melhorar o resultado final, é aí que contempla a idéia de tyler quanto ao produto final. Dessa forma, os erros cometidos durante esse processo não são considerados patológicos, mas levados em consideração como processo normal de construção.

Ainda segundo Scriven (apud Stufflebeam & Shinkfield), a avaliação em sua função somativa “pode servir para ajudar os gestores a decidirem se o currículo na sua totalidade já está concluído, polido por meio do uso do processo avaliativo na sua forma inicial” (1995, p. 345). Portanto, não descarta a possibilidade de se fazer uma avaliação quantificada, desde que seja permeada pelo processo investigativo de construção. Nesse período houve grande confusão no entendimento desse novo paradigma, que gerou muitas discussões em torno do método quantitativo e a nova perspectiva do método qualitativo.

Dessa forma, concebemos que entender a prática da avaliação escolar, predominantemente hoje, requer analisar como essa prática fora alicerçada ao longo do tempo, sua ordenação e sistematização foram construídas, entendendo que o exercício da

educação e conseqüentemente da avaliação escolar não foram e nem são efetuadas aleatoriamente, uma vez que sua prática está a serviço de um modelo teórico de sociedade que vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução e que desse “autoritarismo tem o elemento necessário para garantir esse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se autoritariamente” (Aranha, 1996, p.32).

Na atualidade propor o rompimento desse limite é um repensar dentro do seu contexto histórico-pedagógico e colocar a avaliação como linha de frente de um processo educativo onde possibilite a construção do conhecimento para o crescimento integral do indivíduo. É oportunamente colocar a educação a serviço de uma pedagogia progressista, livre da opressão, preocupada com a formação do homem integral como mediação para atuar na sociedade em que vive como agente de transformação tendo em vista o avanço e não a estagnação de uma pedagogia conservadora (Freire, 2005).

Vale ressaltar que o pressuposto utilizado no âmbito dessa discussão tem como base a educação e a avaliação nos limites desde o início da história, considerando-se que nesse contexto a avaliação está centrada na forma como a educação escolar vem sendo instituída ao longo do tempo e refletindo no Brasil.

1.2.2 A Avaliação no Brasil

1.2.2.1 O Processo avaliativo no Brasil Colônia

Para alguns educadores a história da avaliação teve início com o processo de catequização proferida pelos jesuítas por volta do século XVI aonde aqui chegando fundaram as primeiras escolas introduzindo métodos pedagógicos europeus e adaptando-os ao Brasil como: o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de saber ler e escrever” após essa fase, o aluno ingressava no estudo da música instrumental e do canto orfeônico (Ghiraldelli, 2009). Segundo o autor “aos jesuítas coube, praticamente, o monopólio do ensino escolar no Brasil durante um tempo razoável” (idem, p. 25).

A finalidade dessa educação era a conversão dos gentios e expansão do catolicismo na América, apresentando evidências quando o currículo apresentava educação catequética. Por trás dessa intenção não estava apenas a difusão da religião, mas o fato de numa época de absolutismo, a igreja, estar submetida ao poder real, tornando-se assim um instrumento importante para a garantia da unidade política, numa tentativa de uniformizar a fé e a consciência. Nesse caso, a proposta era facilitar a dominação metropolitana, fato esse que condicionou a educação a ter um papel de agente colonizador. Para efetivar esse objetivo, os

jesuítas foram referências para fortalecer os propósitos da colonização, dessa forma a escola tradicional manifestava-se pelo poder religioso e político (Ribeiro, 2003).

A prática da avaliação tal como ela se apresenta em algumas instituições educacionais através de provas e exames reflete o modelo de sociedade a qual sustentamos desde os primórdios.

Não podemos, entretanto, cair no erro de considerar que a escola é a responsável pela organização social; na verdade a escola apenas reforça e realimenta toda uma organização já existente. (...) A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola” (Vasconcellos, 2008, p. 36).

Essa questão pode ser observada, nos exames de avaliação que servem de instrumentos de promoção educacional, como ENEM³ e vestibular, por exemplo. Estes são meios utilizados pela sociedade para que somente os melhores tenham acesso à educação superior, ou seja, àqueles que tiveram condições de pagar pelo ensino em ótimas instituições particulares no nível fundamental e médio, e que, logicamente têm melhores condições financeiras. Logo, uma vez que tiveram acesso a um ensino de qualidade, tiram sempre as melhores notas e assim, têm mais chances de adentrar ao ensino público na graduação, esta que certamente é a mais organizada e que possui mais recursos quando se trata de cursos de nível superior. Essa prática é enfatizada por Aranha (1996, p. 34) quando diz que:

As pedagogias jesuíticas e comenianas foram as sistematizadoras de uma prática de avaliação que deram atenção especial ao ritual de provas e exames, herdamos dessa época esse modo de agir, que se caracterizou pela

³ Exame Nacional do Ensino Médio

exclusão e marginalização de grande parte dos membros da sociedade. Para servir à cultura vigente, que pelo contexto deveria ser uma prática autoritária, seletiva e rancorosa – o professor e o aluno se colocam em posições antagônicas diante de provas e exames como se fossem inimigos.

Em síntese, nesse período de 210 anos, promoveu-se uma ação maciça na catequese tanto dos índios quanto na educação dos filhos dos colonos, sendo que apenas a estes cabia o direito a educação e, ainda assim, em número restrito, estando excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos dos senhores de engenho que ficavam responsáveis pelo gerenciamento dos negócios. (Aranha, 1996, p. 59)

Com a expulsão dos jesuítas por volta de 1759 por Marquês de Pombal, o sistema educacional passou por inúmeras dificuldades, várias escolas foram fechadas, bibliotecas abandonadas e reduzido o número de professores, até serem tomadas as primeiras providências para a substituição do sistema jesuítico, “com um lapso de 13 (treze) anos ocasião em que ocorreu na realidade, um desmantelamento do processo educacional” (Hoffmann, 2000, p.38).

1.2.2.2 A avaliação durante as reformas pombalinas

Na segunda metade do século XVIII, Portugal e seus domínios passaram por algumas mudanças no campo educacional.

A uniformidade da pedagogia, a mudança de um nível de ensino para outro, a graduação, enfim, “toda essa estrutura fora substituída pela diversificação das disciplinas isoladas, sendo que em 1772, pela primeira vez, verifica-se a interferência do Estado no que diz respeito à nomeação de cargos para a educação” (Veiga, 2001, p. 45).

Nesse mesmo ano o Marquês de Pombal implementa mudanças no ensino formal ministrado na colônia, revelando-se essas, posteriormente, excessivamente desconexas e fragmentadas. Segundo Aranha (1996, p.53) nessa proposta, por exemplo, o curso de humanidades, típicos do ensino jesuítico é modificado para o sistema denominado de “aulas

régias de disciplinas isoladas”. Entender e conhecer essa conjuntura possibilita olhar a avaliação como parte desse processo histórico.

Ainda com referencia a essa mudança dentro do contexto educacional, houve uma preocupação com relação à educação das mulheres, haja vista que os educadores da época consideravam essa tarefa relevante já que a mulher era a primeira educadora dos filhos. Foi então que no início do século XIX o que se chamou de Educação Nacional, surgiu às escolas régias femininas, onde eram ministradas aulas voltadas para aprender apenas os serviços domésticos ou religiosos com o intuito de formar a mulher como esposa e administradora do lar período imperialista em que também se deu a organização da educação pública, contribuindo para esse processo a Revolução Industrial iniciada no século XVIII, sendo essa, responsável por alterar as formas de trabalho humano.

Assim, o período que seguiu a independência política, verificou-se uma diversificação em relação à demanda escolar, onde parte da população que passa a procurar a escola já não se constitui como membros da classe oligárquica-rural, mas de outros níveis sociais intermediários. Verifica-se assim, que mesmo já existindo classes distintas freqüentando escolas o modelo educacional permanecia o mesmo, a saber, aquele baseado nas concepções das elites rurais. Martins (2002, p.19) ressalta que:

Nas disposições Gerais da Carta de 1824, a matéria educacional será registrada em dois incisos do artigo 179 que trata da inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, em que determina em que a “instrução pública é gratuita a todos os cidadãos” (artigo 179, XXXII), de cunho liberal, e “Colégios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (artigo 170, XXXIII) de cunho elitista e humanista.

A descentralização surgida com o Ato Institucional de 1834 deixou claro, também, que as províncias teriam o direito de regulamentar a educação primária e secundária, resultando em um sistema falho, especialmente por conta da arrecadação tributária insuficiente para atender as necessidades educacionais mais urgentes, impossibilitando assim as províncias de criarem e manterem uma rede de ensino mais organizada. O sistema avaliativo nesse período, tal como ocorria com a educação de uma forma geral, era desorganizado, sem uma definição dos procedimentos a serem adotados para mensurar a qualidade da aprendizagem.

Dessa forma, os colégios secundários passaram a estar totalmente sob o controle da iniciativa privada, caracterizando-se ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, onde somente as famílias com poder aquisitivo suficiente poderiam pagar pela educação formal ministrada aos filhos.

Outro aspecto importante foi com relação à metodologia do ensino ministrado na época, onde se tornou alvo de discussão, tendo em vista que colaborou para essa preocupação o surgimento das ciências humanas e o avanço das formas de avaliação até então concebidas.

Quanto ao aspecto pedagógico no século XIX, não era possível ainda identificar uma pedagogia integralmente nacional, muito embora, nessa época, intelectuais influenciados pelas idéias européias e norte-americanas, tentaram imprimir novos rumos à educação, ora apresentando projetos de lei, ora criando escolas.

Após a proclamação da república, por volta do ano de 1890 foi instituído o decreto 510, do governo provisório-Marechal Deodoro da Fonseca, onde delibera no seu artigo 62, item 5º, que “o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”, o índice de analfabetismo no Brasil é de 67,2%. A constituição estipula o ensino leigo nas escolas públicas, em oposição ao ensino religioso.

1.2.2.3 Período Republicano

A educação no século XX se institucionaliza como a educação para a democracia, resultado do processo da substituição da livre concorrência pela transformação do capitalismo de monopólio, que consigo trouxe a concentração de renda e as conseqüentes disparidades sociais. Em consonância com os ideários políticos-filosóficos da época, e as influências surgidas na Europa, surge na década de 20 um novo movimento educacional no Brasil chamado Escola Nova. Este inspirado por idéias de igualdade entre os homens e do direito de

todos à educação, defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Influenciado por esse movimento, surge o *manifesto dos pioneiros*⁴ e o *movimento Escolanovismo*⁵.

Dessa forma, Romanelli (2006, p. 45) explica ainda que:

A I República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes.

Alguns intelectuais signatários viam num sistema estatal do ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. A educação era por eles percebida como o elemento chave para promover a remodelação requerida. Ainda assim, essa tendência, se comportou de forma a ressignificar toda postura metodológica até então praticada no sistema educacional de ensino e aprendizagem ora praticada pela tendência tradicionalista.

O processo metodológico, nessa nova tendência acompanha a reconstrução de ideais educacionais no Brasil, Luckesi (1994, p. 58) expressa o seguinte comentário “a idéia de fazer fazendo está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a

⁴ -Movimento surgido na Europa em 1932, mas de grande importância para a história da pedagogia brasileira por ter promovido a tomada de consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento. - Consiste em um documento assinado por renovadores criticando o sistema dual de ensino e defendendo a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado.

⁵ -Movimento que introduziu o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública, gratuita e leiga como um dever do estado.

descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas”. Sendo assim, a prática é vista como rígida e unilateral.

1.3 Avaliação da aprendizagem à luz das políticas públicas no Brasil

1.3.1 A Avaliação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

Durante a Nova República é aprovada a nova LDB. Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, após a aprovação da Constituição em 1988, art. 69 que fica registrado a necessidade de se instaurar uma política educacional decente, evitando os desencontros das políticas governamentais, a valorização do professor e o advento de uma escola para todos (Luckesi, 2005).

Nessa linha de pensamento e ação, os instrumentos de avaliação deveriam passar a ser diversificados, cabendo ao educador a análise e seleção daqueles mais compatíveis com os objetivos de sua proposta nos vários momentos do processo. Para legitimar essa lei se faz necessário assumir um compromisso social, devendo o Estado fazer cumprir, pois segundo Romanelli, (2006, p.179):

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tão pouco de retardar por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada a sua situação no corpo geral das reformas que por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo.

Assim, a LDB foi criada objetivando o avanço no contexto educacional brasileiro, embora muitas das vezes interpretada de forma distorcida, negada a sua aplicabilidade, constata-se que há um diferencial quando normatizada nas instituições educacionais, visando a “flexibilização da organização dos sistemas educacionais” (Demo, 2006, p.20).

Com relação à verificação do rendimento escolar, pautada na referida lei⁶, capítulo II, art. 24, inciso V, as entrelinhas determinam que a avaliação seja processual em detrimento do desenvolvimento do aluno e em caso de déficit no rendimento, o estudo seja recuperado de preferência paralelamente ao período letivo. Neste caso entende-se que a lei assegura a avaliação contínua, muito embora haja interpretações distorcidas, que no entendimento de muitos professores, a avaliação contínua caracterize-se por aplicar uma diversidade de instrumentos de medida e após a realização dos mesmos no final do bimestre sejam somados resultando uma única nota quantificada (Hoffmann, 2008).

A avaliação a que a lei se refere, consiste em uma apreciação diária em tudo o que o aluno faz, como se comporta diante de um determinado assunto, a quantidade de instrumentos se faz necessário, porém, com o objetivo de coletar o maior número possível de informações para embasar o professor em que situação se encontra a aprendizagem do aluno, não esquecendo que a auto-avaliação também se faz necessário para que aluno tome consciência da sua real situação. Os PCN's⁷ (1997, p. 88), assim contemplam essa questão:

Avaliações durante todo o processo de aprendizagem possibilitam que se diagnostiquem as dificuldades e que o aluno, as conheça, para poder superá-las. Nessa perspectiva, um trabalho sério com a auto-avaliação, envolvendo questões relacionadas a todas as experiências

⁶ Capítulo II, art. 24, inciso V

– a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

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

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais

do aluno, contribuirá para a construção da aprendizagem e da autoconfiança. Fichas descritivas, apreciações orais e ou escritas, são ações que devem fazer parte do cotidiano da avaliação, propiciando assim a construção do conhecimento em um clima de respeito e justiça.

O enfoque dialógico é de fundamental importância nesse momento, é quando professor e aluno interagem suas expectativas buscando alternativas para solução de problemas. Nessa direção Hoffmann entende que a avaliação da aprendizagem “enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão” (2006, p.116).

A avaliação cumulativa acaba caindo no entendimento anterior (contínua), que por sua vez caracteriza-se por variedades de instrumento que no final das contas fornecem a certificação do aluno em representação quantificada.

Observar, analisar criteriosamente a produção do aluno, já se constitui em instrumento de avaliação, uma vez que esta deixa de ser um momento terminal do processo educativo, para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando. A dinamização dessas oportunidades subsidiará para a construção do conhecimento e conseqüentemente a regulação de todo processo educativo, prevalecendo os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, “os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento”. Hoffmann (2006, p.41).

Observamos que nos art. 12, inciso V⁸ e art. 13, incisos II⁹ e IV¹⁰, a lei é clara ao contemplar alunos com baixo rendimento, porém, com relação ao art. 24, inciso V, observa-se que a lei deixa abertura com relação à recuperação em caso da verificação de baixo rendimento. Assegura a recuperação final, no entanto, dá autonomia à instituição deixando-a a seu critério a realização ou não da recuperação paralela. Não seria o caso de tratar a questão da recuperação final como viés para assegurar o direito implicado na referida lei, porém, falar

⁸ prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

⁹ zelar pela aprendizagem dos alunos;

¹⁰ Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

em recuperação paralela, onde não se explicita sua aplicabilidade, torna-se confuso o entendimento gerando várias interpretações e levando a uma prática distorcida do que se interpreta.

Em algumas instituições de ensino, se fala em recuperação paralela, porém, subentende-se a recuperação de notas, onde o aluno ao tirar uma nota baixa, é levado a realizar um outro instrumento avaliativo prevalecendo à nota de maior valor, dessa forma, observa-se que não há recuperação de conteúdos, deixando lacunado o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação nesse sentido se torna estanque, sem sentido, pois se seu objetivo é verificar o aproveitamento do aluno e isso foi constatado no primeiro instrumento com déficit, seria viável mudar esse resultado sem o redirecionamento da prática? Usando a mesma tática de verificação? Para Hoffmann a idéia explicitada contradiz a muitas práticas observadas no cotidiano escolar nos dias atuais, pois segundo sua posição:

Recuperar é sinônimo de mediar, não significa repetir, retomar, ensinar de novo uma lista de conteúdos programáticos, refazer tarefas às pressas e coletivamente ao final de períodos letivos. Tais estudos destinam-se a oferecer oportunidades de um atendimento diferenciado e/ou maior necessidade de orientação em alguma área (2008, p. 67).

Nesse sentido, voltemos para o capítulo IV, art.36, inciso II subscreve o seguinte: *“adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”*, se a avaliação contínua é concomitante a acumulativa, a avaliação de um modo geral objetiva beneficiar a relação harmônica do processo de conhecimento, voltando-se para construção da autonomia do aluno.

1.3.2 Avaliação Externa no Brasil: pressupostos e perspectivas na qualidade da educação brasileira.

1.3.2.1 SAEB¹¹

Convém frisar, que a LDB no art. 9º, inciso VI¹² garante a avaliação externa nacional na educação básica. O SAEB foi criado em 1988 e realizado seu primeiro levantamento em algumas escolas públicas em 1990. Coordenado pelo INEP¹³ e sem pretender a promoção, o SAEB visa coletar dados no que concerne à realidade da educação brasileira.

O exame é realizado de 2 em 2 anos nas escolas públicas e privadas, é direcionado na coleta de informações baseando-se nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, além da aplicação de um questionário contendo questões referentes ao contexto cultural, econômico e social do aluno, aplicados em amostras de parte dos alunos de 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, ou seja, apenas parte dos alunos participam da prova. O resultado dessa avaliação fornece indicadores por medida do desempenho das escolas por Estado e região do Brasil para subsidiar as políticas públicas do MEC¹⁴.

1.3.2.2 PROVA BRASIL

Outro sistema de avaliação externa utilizado no Brasil é a *Prova Brasil*¹⁵, criada em 2005 e com algumas semelhanças do SAEB, a Prova Brasil difere por ser um tipo de avaliação que abrange o quantitativo total dos alunos, ou seja, todos os alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental participam do exame. Os dados obtidos por meio desse exame servem para calcular o IDEB¹⁶ e avançar nas políticas públicas objetivando a melhoria do ensino básico.

Diante dos resultados obtidos através dessas avaliações, o MEC se posiciona procurando sanar os problemas detectados através do investimento de recursos técnicos e financeiros, viabilizando metas para melhorar a qualidade do ensino no Brasil¹⁷. Em conformidade, os resultados dessas avaliações servem tanto como subsídios para discussões e

¹¹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

¹² assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental.

¹³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

¹⁴ Ministério da Educação e Cultura.

¹⁵ Avalia as escolas públicas do ensino fundamental (4ª e 8ª série) em áreas urbanas.

¹⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

¹⁷ Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 05/10/2009.

reflexões acerca do contexto educacional, como para elaborar estratégias de melhoramentos no setor educacional brasileiro. O aluno neste caso é tido como um detector da qualidade do ensino, se ele consegue um resultado satisfatório, conseqüentemente garantirá à instituição onde estuda uma boa nota na avaliação nacional.

Apesar do objetivo da referida avaliação parecer forte e atuante, muito se tem questionado em torno da divulgação desses resultados, pois o que parece é a mídia apontando os *rankings* e assim premiando instituições e professores, gerando uma competitividade entre as instituições escolares. Para Fernandes

a publicação de *rankings* podem ter outros efeitos indesejáveis, como o de estigmatizar escolas que eventualmente até poderão está fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando os professores e os demais colaboradores da escola e a própria comunidade em que esta se integra” (2009, p. 124).

Parecem cair na tão comentada avaliação classificatória, haja vista mensurar dados face a resultados quantificados privilegiando classificação não respeitando a intenção do questionário aplicado onde prima pelo respeito à diversidade sócio cultural e econômico do avaliado (Carlini e Vieira, 2005).

Conforme o quadro abaixo, elaborado pelo INEP, observa-se as diferenças e semelhanças da Prova Brasil versus Saeb, bem como as modalidades de ensino que são avaliadas e suas respectivas nomenclaturas, assim como público a quem se destina. Como se pode observar, os focos são sempre voltados para as duas disciplinas em que os alunos apresentam maiores dificuldades, ou seja, Português e Matemática.

Quadro 1 - Diferença e semelhanças da prova Brasil versus Saeb

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de	Aplicação em 2007: 5 a 20 de

novembro.

Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.

novembro.

Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: www.inep.gov.br.

1.3.3 A avaliação da aprendizagem segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os PCN's são planos de apoio ao docente que buscam instigar a reflexão sobre o cotidiano da prática pedagógica dando-lhes base para melhoria da qualidade da educação. Pensado e iniciado seu processo de elaboração com estudos e discussões no ano de 1995, concluído e divulgado no ano de 1997, esse documento é composto por disciplinas básicas bem como os temas transversais que constituem pareceres com assuntos cotidianos e sociais relevante para a convivência harmônica da cidadania e que flexibilizam as diversas áreas curriculares.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os PCN's no seu volume 1¹⁸ relatam que a mesma seja contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Além dessa perspectiva, contemplam:

A observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática. Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo pode saber, em

¹⁸ Introdução aos Parâmetros Curriculares

determinados momentos, o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados (1997, p. 56).

Por meio dessas contribuições, os PCN's trazem orientações e sugestões imbuídas em superar à tão comentada avaliação tradicional em detrimento de uma perspectiva inovadora, capaz de promover a cidadania como viés para transformação do meio onde vive.

Conforme os PCN's, além das orientações para executar uma prática inovadora, vale ressaltar a preocupação em colocar a importância do papel da avaliação como “mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem” (p. 55).

Segundo Perrenoud (1999): “Para garantir uma regulação efetiva das aprendizagens, o professor deveria dispor de informações pertinentes e confiáveis, interpretá-las corretamente, em tempo hábil, imaginar constantemente uma intervenção apropriada e conduzi-la de modo eficaz...” (p. 80). Concomitante a esse posicionamento, os PCN's reforçam a possibilidade de executar uma prática avaliativa com instrumentos diversificados, continuamente e reforçados por objetivos, onde se leve em consideração as diferentes capacidades e os conteúdos curriculares trabalhados de forma significativa. Nessa perspectiva, professor, alunos e escola numa ação reflexiva, tomam consciência da realidade se os alunos estão e como estão aprendendo.

Dessa forma, “a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se estas forem relacionadas com as oportunidades que foram oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar” (PCN's, 1997, p. 55), reconhecimento e incentivo dado a avaliação diagnóstica.

1.4 Uma Discussão Teórica sobre a Avaliação da Aprendizagem Segundo a Concepção de Alguns Autores

No Brasil, no final da década de 70 do século passado, alguns educadores (André, 1978; Golberg e Sousa, 1979; Gatti, 1981; Luckesi, 1984; Saul, 1985) procuraram desenvolver novos modelos avaliativos em uma abordagem de natureza mais qualitativa, ampliando a temática, o objeto e as funções da avaliação educacional.

Foi nessa década que surgiram pesquisas e estudos relevantes no sentido de mostrar o funcionamento da prática, revelando mecanismos, regras, relações, verdades, rituais, silêncios, princípios e práticas que expressavam a dominação presente nas instituições educacionais (Souza, 1998).

Diante do contexto, surge, então, na década de 90 um novo olhar para a concepção da educação, democratizando o ensino, haveria uma perspectiva maior em diminuir a exclusão tão visível em nosso sistema educacional. A partir de então, vários autores preocupados com a situação, dentre eles (Menga Ludke, 1986, Hoffmann, 1991, 1993, 1998; Saul, 1994, Luckesi, 1995; Marli André, 1996; Demo, 1995; Arroyo, 1997; Perrenoud, 1999), focalizavam em suas pesquisas a avaliação da aprendizagem como uma questão de análise de apropriação do conhecimento. Acreditavam que esta estava estritamente ligada a uma concepção de ensino e de aprendizagem, constituindo-se em um elemento intrínseco do processo educativo, impossível de separá-la e estudá-la sem ligação com a prática pedagógica dos professores e com o próprio projeto político pedagógico da escola.

Conforme esse entendimento, Guimarães esclarece que:

Cada um desses autores diferenciava-se do outro com seu olhar específico na análise da questão avaliativa e assumiam posicionamentos que, quando utilizados em sala de aula, eram considerados complementares e favorecedores de uma prática mais voltada para o desenvolvimento completo e integral do aluno (2001, p. 03).

Devido essa variedade de olhares, torna-se imprescindível mostrar a ótica desses autores às possíveis relações da avaliação com a sociedade e com o trabalho desenvolvido nas escolas, revelando os limites da prática avaliativa e encaminhamento da aquisição e desenvolvimento de competências, conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir para participarem ativa e criticamente da transformação de uma determinada realidade. Dessa forma a avaliação está envolta por relações de poder (Souza, 1998).

Sobierajski (1992) detectou os reflexos do autoritarismo e arbitrariedade que revelam o lado apenas reprodutor da prática avaliativa, se configurando como um exercício de poder, já que reduz o comportamento e o conhecimento da maioria dos alunos a um modelo padrão, socialmente aceito pela classe dominante. Em consonância com essa idéia, Hadji afirma que:

Quem tem poder de avaliar tem também o poder de legitimar ou de condenar o comportamento avaliativo. A relação “avaliador-avaliado” é vivida nestas condições, como uma relação de dominação, hierárquica. Avaliar é então pôr as coisas, quer dizer, as pessoas no seu lugar. O avaliador afirma o seu poder (e a sua superioridade), marcando a distância que separa o mestre do aprendiz. (1994, p. 79).

Isso demonstra que muitos professores se identificam com essa concepção de avaliação e assumem o poder que lhes é atribuído, utilizando-o sem refletir sobre o significado e a consequência que ele pode representar para os alunos e para o processo ensino/aprendizagem como um todo.

Tanto Sobierajski (1992), quanto Hadji (1994) concebem que é preciso introduzir nas escolas o significado da avaliação da aprendizagem como um meio para se atingir uma boa qualidade de ensino, compreendendo-a como possível mecanismo de transformação e não mais de manutenção de certa situação.

Em contra partida, Arroyo (1997), analisando as consequências da avaliação ora praticada, percebeu seu caráter excludente e seletivo, denunciando o fracasso como um fato lamentável na realidade escolar. Explica que “podemos partir da hipótese de que existe entre nós uma cultura do fracasso que dele se alimenta e reproduz, (...) Cultura que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensino aprender-avaliar” (p. 16). Ele considera que existe uma cultura do fracasso que rotula fracassados, gênero e classe e tudo isso deve-se ao fato de que a reprovação é parte da prática pedagógica avaliativa.



Ainda segundo o autor, a escola estava preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de saberes e a ultrapassagem desses domínios pré-estabelecidos era condição para a manutenção ou perda irreparável do direito do aluno de ter uma experiência sócio-cultural formadora e mais, a diferença de avaliação entre as escolas públicas e privadas demonstram claramente uma sociedade desigual e excludente. Ademais, “aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas” (Arroyo, 1997, p. 16-17).

Contudo, essa prática desigual reforça o domínio sobre os menos favorecidos e como prática inconseqüente, o professor sem refletir faz uso autoritário da avaliação reforçando que esta é uma forma de dominação hierárquica. Para Vasconcelos

o pressuposto de que partimos para apresentar as sugestões seguintes é que o professor queira abrir mão da “autorização” dada pelo sistema e pelos pais para que faça uso autoritário da avaliação; queira estabelecer uma ruptura *prática* (e não idealista/voluntarista) com o *status quo* autoritário; recuse-se a entrar no circuito da perversão. Trata-se de *modificar a postura diante da avaliação* (2008, p.67).

Para Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem revela uma função classificatória, mostrando-se estática onde o resultado dessa avaliação não leva em conta a tomada de decisão, visto que só objetiva a verificação do conhecimento e não auxilia o avanço e o crescimento dos alunos. Ainda segundo essa concepção, a avaliação ora utilizada nas escolas, é útil apenas para classificar e decidir sobre a aprovação ou reprovação dos alunos:

A atual prática da avaliação estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como

deveria ser constitutivamente, ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior (Luckesi, 2005, p.34).

Luckesi ressignificou a avaliação, propondo alternativas que derrubam os modelos vigentes. Ele diz que a avaliação pode favorecer a superação do autoritarismo por parte de quem avalia e o estabelecimento da autonomia do avaliado. Assim, é possível que se avalie o aproveitamento escolar como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, baseando seus aspectos essenciais e, como objetivo final, favorecer uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e o desenvolvimento do educando. Dessa forma, Luckesi (2005, p.82) afirma: “a avaliação da aprendizagem está atentamente preocupada com o crescimento do educando”. Sendo assim o mesmo defende a idéia da avaliação diagnóstica no lugar da classificatória, e sobre esta, relata:

A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador, condições de compreensão do estágio (Luckesi, 2005, p.81).

Observa-se então, de acordo com a concepção do autor, que a idéia de avaliar não se resume simplesmente a atribuir nota, aprovar ou reprovar, ao contrário, ela deve ser vista como um processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno aonde os resultados venham auxiliar para melhores oportunidades de desenvolvimento das potencialidades intelectuais quanto cognitiva.

Dessa forma, os instrumentos de avaliação são entendidos como aspectos do processo que permitem ao professor e à escola, observarem os resultados de sua prática e à família, a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

Nesse sentido, (Hoffmann, 2006), atribui o ato de avaliar, tão comum nas situações de vida, que questiona a forma presente da maneira sistemática em que acontece na prática escolar. “Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados, e exercem essas ações de forma diferenciada” (p. 15). Acredita que as mudanças na avaliação não acontecerão por meio de decretos ou regimentos; a condição para a mudança está na re-significação da avaliação na escola, a partir do desencadeamento de discussões com os professores. Para tanto a autora propõe:

A adoção de uma avaliação que denomina mediadora, que se opõe ao modelo de transmitir, verificar, registrar, e que evolui no sentido de ser uma ação reflexiva e desafiadora do educador e, temos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber, transmitindo aproximando-o da produção de um saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (p.146).

Diante desse entendimento, a autora atribui relevância ao papel do professor enquanto mediador de um processo que facilitará a construção do conhecimento. Nessa

perspectiva, a avaliação deixa de ser um momento estanque, final, passando a ser instigada para o avanço.

Já para Saul (1994) a questão da avaliação deve estar no conjunto de mudanças pelas quais as instituições de ensino devem passar, pois a avaliação precisa deixar de ser a vilã da escola brasileira para ser pensada como uma grande janela, através da qual se pode entrar e alterar as práticas cotidianas, isto é, o projeto pedagógico da escola. A autora analisa que “a avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre a avaliação” (p.64).

Perrenoud (1999), também tece considerações nessa direção. O autor diz que, para mudar as práticas no sentido de se introduzir uma avaliação mais justa, menos seletiva, seja preciso mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mas, mudar a avaliação e introduzir novas propostas apenas junto aos professores não trariam mudanças significativas e, é possível que só trouxessem conflitos.

Ainda segundo o autor, as mudanças só seriam possíveis dentro de uma organização pedagógica baseada no ensino diferenciado, individualizado e isso implicaria uma mudança total no modo de organização das escolas. Assim, diferenciar o ensino é “organizar as interações de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam fecundas” (1999, p. 28). A proposta é a avaliação formativa, aquela que serve o aluno e o ajuda intelectualmente. Enxerga os erros e dificuldades como situações normais no decorrer do desenvolvimento da construção do conhecimento, porém estes devem servir para que o professor observe melhor seus alunos, compreenda seus pensamentos e assim, ajuste sistematicamente e individualmente suas práticas e didáticas, em detrimento da aprendizagem deles.

Nesse contexto, a avaliação formativa está a serviço do aluno, de seu crescimento intelectual, que o ajuda a aprender e o professor a ensinar. Conforme Hoffmann (2006), nesta forma de avaliar os erros e dificuldades são respeitados e considerados normais durante o desenvolvimento do aprendizado, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, compreendendo melhor seu pensamento, ajustando de maneira sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propões, na expectativa de otimizar a aprendizagem.

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mais dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional deviam da intervenção didática e da inovação (Perrenoud, 1999, p. 68).

Portanto, adotar uma avaliação formativa não significa condenar a uniformidade de conteúdos, pois se pode atingir as mesmas competências por caminhos diversos. Esta diversidade torna-se uma solução, já que o crescimento da turma ocorre através dessa diferenciação. Para Perrenoud (1999), esta diferenciação não pode se limitar a uma metodologia, a um nível de idade, a uma categoria de conteúdos ou de competências e sim a uma idéia mais ampla que envolve o acompanhamento individualizado dos processos e dos caminhos de aprendizagem.

Nesse contexto, o autor afirma que esse tipo de avaliação vai “romper com indiferença às diferenças, eliminando um dos mecanismos mais eficazes da produção do fracasso escolar, que é a uniformização generalizada do ensino” (Perrenoud, 1999, p.68). Ainda acrescenta que ao invés de se discutir sobre a avaliação formativa melhor seria falar em observação formativa, pois o termo avaliação está diretamente associado à medida, classificação, boletins escolares, informações decodificáveis, transmissíveis, que contabilizam conhecimentos. Por isso diz:

Observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação em classificar, certificar, selecionar (Perrenoud, 1999, p. 104).

A observação formativa, entretanto, só será realmente efetiva se ajudar a esboçar um plano de ação onde professores e alunos possam discutir e propor alternativas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem vivido no cotidiano escolar.

Portanto, toda essa vasta discussão em torno dos teóricos que aludem à concepção do ato de avaliar no contexto educacional, inferem-se ao desejo comum de tentar construir mecanismos para nortear o processo avaliativo para o bem comum de todos, no entanto, o grande desafio é erigir um caminho longe das impregnações modeladoras do modelo econômico vigente na contemporaneidade.

Vale realçar que toda essa discussão teórica não se esgota nesses autores, muitos pesquisadores da área têm se levantado e se firmado em ideais de renovação, embora se almeje uma mudança repentina no contexto educacional brasileiro, faz-se necessário refletir que essa mudança vem se firmando ao longo de toda nossa história.

1.5 Uma abordagem teórica e prática da avaliação da aprendizagem: modalidades e funções numa perspectiva crítica

1.5.1 Uma visão tradicional da prática avaliativa

“Mudar é preciso, ainda que permanecer seja sempre mais fácil; avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente confortável” (Vasconcelos, 2008, p.58.). Os postulados do autor aludem à avaliação enquanto uma inquietação, onde causa ação, reflexão e conformismo diante de uma prática tão importante para a construção do conhecimento.

Tomando como base essa discussão, observa-se como é notória a descaracterização do verdadeiro sentido de avaliar nos dias atuais. Hoffmann relata que “É necessário, isso sim, oportunizar-lhe a tomada de consciência sobre a contradição existente entre ação de avaliar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento” (2006, p. 16).

Nesse ponto de vista, infere-se a prática avaliativa como uma negação ao que tanto se tem contestado na contemporaneidade; o tradicionalismo em busca de sua perpetuação e o papel da avaliação na manutenção dessa ordem, muito embora se tenha lutado quanto à mudança desse enfoque (Barreto & Pinto, 2000).

Constatamos isso através da prática ainda exercida por muitos professores que usam a avaliação para punir, disciplinar, selecionar e excluir atribuindo o fato a responsabilidade de

cumprir o papel junto ao sistema, porque este o exige. Nessa perspectiva a avaliação é vista como o fim de um processo onde seu resultado é absoluto e inquestionável (Mizukami, 1996).

Dessa forma, torna-se confuso o “para quê avaliar”. Conseqüentemente essa visão distorcida da avaliação, acarretará em conseqüências gravíssimas que talvez marquem o resto da vida de um aluno como a seleção e conseqüentemente a exclusão tão presente em nosso sistema educacional vigente. Responsabilidade esta, da forma desviada como se vem concebendo o referido conceito.

A significação de “avaliação” se solidificou concebendo a idéia de atribuir notas. Para realçar Luckesi (2005), esboçou o seguinte pensamento: “Em nossa prática escolar, na maior parte das vezes, o juízo de qualidade sobre aprendizagem do aluno é expresso em símbolos numéricos e, quando são expressos por símbolos verbais, posteriormente são transformados em símbolos numéricos” (p.78).

Ainda segundo o autor “A prática classificatória da avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (Luckesi, 2005, p.77). Na contemporaneidade a avaliação ainda estabelece práticas como meio de controle, subordinando não só o aluno, mas toda sociedade alienada a certos padrões e valores que o próprio modelo econômico vigente impôs nas relações sóciometabólicas de organização societal. Essa concepção articulou o sentido da estimativa descaracterizando o seu significado básico de investigação no auxílio à construção do conhecimento dentro do processo educativo.

Considerando essa problemática, observa-se que a sistemática de avaliação ora desenvolvida na maioria das unidades escolares se apresenta de forma fria, distante, quantitativa, fragmentada, unilateral e na grande maioria das vezes operacionalizadas porque o sistema determina. Em contrapartida, observa-se a utilização em sala de aula, de uma prática avaliativa improvisada e principalmente de modelo tradicional, o que ratifica a concepção de avaliação do professor que embora defenda um discurso da prática metodológica avaliativa construtivista notadamente, o que se percebe é a contraditoriedade, pois o que é notória é a forma classificatória e autoritária utilizada e trabalhada pela maioria desses docentes. Quanto ao exposto

se pretendemos afastar o efeito punitivo da avaliação – no
que todos estaríamos certamente de acordo – a saída não

é adulterar a avaliação por deficiência metodológica ou ingenuidade social, mas fazê-la da melhor maneira possível e atrelá-la diretamente ao compromisso com a aprendizagem. A nota em si não tem “culpa”. É a cabeça do professor ou do pedagogo que a faz objeto (Demo, 2002, p.53).

Essa prática é vivenciada na vida escolar de alunos e professores, observado no trabalho de Hoffmann (2006, p.14), quando cita uma parte de suas pesquisas: “uma professora definiu a avaliação como um conjunto de sentenças irrevogáveis de juizes inflexíveis sobre réus em sua grande maioria culpados”. Isso revela uma prática avaliativa tradicional onde as provas são vistas unicamente como forma de punir e reprovar os alunos e não como instrumento que serve para melhorar a qualidade de ensino ofertada.

Neste contexto, percebe-se que há ainda uma separação entre a educação e a avaliação. Para que esta imagem desapareça é preciso que essa contradição entre teoria e prática se torne uma tomada de consciência, como uma reflexão em torno da avaliação e de toda a prática que a regula. Hoffmann (2006), assim observou essa situação: “nesse sentido, acredito que precisaremos agir como filósofos, refletindo sobre a problemática das situações. Percebo o processo avaliativo como um processo dialético que absorve em si o próprio princípio da contradição” (p.90). Para tanto, o professor precisa questionar até que ponto a sua forma de avaliação é benéfica para a educação, que resultados essa prática vem trazendo para o educando, quando e o que fazer diante dessa árdua tarefa da docência? Quanto ao exposto, Coll e Martin (1999), descreveram a situação que a avaliação proporciona aos professores:

Entre elas (as tarefas da docência), porém, há uma que se destaca por seu imediatismo e também pela vivência direta que nos proporciona o exercício cotidiano da docência: poucas tarefas colocam tantas dúvidas e podem chegar a criar tantas contradições para nós, professores,

independentemente dos níveis educacionais em que estejamos atuando, como as relacionadas à avaliação e as atuações ou decisões associadas a ela (p. 197).

Esses questionamentos vão possibilitar uma maior aproximação e diálogo entre os agentes envolvidos no processo educativo, nesse contexto, o critério da avaliação estará basicamente relacionado à possibilidade dos homens se tornarem mais humano e cada vez mais livre, a tomada de consciência de si e de sua realidade.

1.5.2 Algumas modalidades de avaliação com perspectivas construtivas

Diante do exposto, se faz necessário adequar a avaliação à necessidade do aluno que se exige no momento. Portanto, saber que tipo de avaliação e quando realizá-la nos reporta uma reflexão a práticas correntes de avaliação, onde temos a avaliação diagnóstica, formativa e a avaliação somativa (Saul, 2006).

1.5.2.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica apresenta-se com o objetivo de fazer uma sondagem básica, verificando o nível de conhecimento em que cada aluno se encontra e essa tarefa deverá fornecer subsídios que auxiliem tanto o professor quanto ao aluno à tomada de consciência e regulação do processo de ensino em busca da aprendizagem. A instrumentalização dessa apreciação deverá acontecer no início de cada ano letivo ou unidade de ensino. (Luckesi, 2006).

1.5.2.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa e somativa embora tenham conceitos distintos e operem de forma diferente, tanto a avaliação formativa quanto a somativa têm como objetivo o conhecimento.

Nesse sentido, a avaliação formativa caracteriza-se por uma apreciação constante e significativa, onde todo o percurso da aprendizagem, ou seja, todas as situações são

aproveitadas e levadas em consideração, sempre envolvendo momento de reflexões. Isso não significa dizer que “toda avaliação contínua pretende ser formativa” (Perrenoud, 1999, p. 80). Conforme esse entendimento, a avaliação desempenha um papel significativo, onde professor e aluno interagem num processo dinâmico.

Essa intervenção precisa está pautada com as informações de como os alunos estão aprendendo ou estão desenvolvendo as suas atividades, para que isso ocorra é necessário que o professor tome posse desse tipo de avaliação como um processo e instrumento de coleta de informações, observando, sistematizando, interpretando e refletindo para uma tomada de decisão. Para Hoffmann, “Esta observação não pode vir desacompanhada de registros, de dossiês, de arquivamento de tarefas realizadas – dados mediadores essenciais para o acompanhamento individual” (2008, p. 68).

Para Sant’Anna essa modalidade de avaliação “É chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos” (2009, p.61). Em conformidade a essa postura avaliativa e no tocante aos resultados, considera-se significativo um diálogo entre os agentes envolvidos, pois saberão gerir uma intervenção capaz de solucionar as dificuldades encontradas durante o processo.

Levando em consideração a idéia explicitada, é pertinente criar condições suficientes para desenvolver essa postura avaliativa, pois esse processo não é um caso isolado, são permeados por variáveis como o currículo, a metodologia, os instrumentos e os resultados obtidos focados aos objetivos.

Nessa perspectiva o currículo, proposta considerável na prática avaliativa, não deve ser operacionalizado como uma ferramenta de regulação do que se ensina e se avalia, porém, apresentando-se significativo, flexível e contextualizado auxilia a construção do conhecimento dentro do que se julga necessário, e significativo o aluno aprender,

destacamos que flexibilizar o currículo não é sinônimo de subtrair conteúdos e objetivos, não é reduzi-lo, minimizá-lo, mas diversificar sua materialização de forma tal que dialogue, por um lado, com as necessidades de aprendizagens dos aprendentes, por outro, com os objetivos previamente negociados e estabelecidos, como

também com os imperativos político-econômico da sociedade. Um currículo flexível e integrado é aquele que está contextualizado, toma a realidade como estimuladora, cerne da problemática educativa, objeto de estudo e integradora de saberes e de competências (Silva, 2006, p.42).

Quanto à metodologia, é necessário um desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação se vista como um fim; é necessário oportunizar possibilidades ao aluno de construir e tomar suas próprias decisões criando alternativas consistentes na instrumentalização da prática avaliativa que leve o educando, a refletir sobre o mundo e construir suas próprias verdades agindo e participando na mudança do mundo contemporâneo. Dessa forma, o ato de avaliar “subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem” (PCN’s, p.52).

Esse processo deve ser viabilizado por meio de instrumentos, os quais precisam ser em maior quantidade possível, perpassando o trabalho pedagógico para coletar o máximo de informação em torno da aprendizagem. Segundo Silva, “a diversidade dos instrumentos avaliativos tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagens” (2003, p. 14). Esses instrumentos devem ser específicos, construídos em função dos objetivos e focados em indicadores pedagógicos concretos, uma espécie de sondagem. No que se refere aos resultados obtidos, na avaliação formativa esse momento também requer avaliação, reflexão e posicionamento.

1.5.2.3 Avaliação somativa

Em contrapartida, a avaliação somativa ocorre no final de todo esse processo descrito anteriormente e serve para julgar os resultados do produto final em relação ao desempenho do aluno. É de extrema importância para o professor, pois nesse momento se volta para todo

processo inicial, reavaliando e refletindo a eficácia das variáveis descritas anteriormente e o desempenho do aluno. É nesse momento que as duas avaliações (formativa e somativa) se entrelaçam, interagem e se complementam. Em outras palavras, elas se locupletam por um dinamismo que só é possível quando os objetivos têm como referência a aprendizagem. Tanto a avaliação diagnóstica, formativa quanto a somativa são imprescindíveis para o bom desempenho do aluno (Stufflebeam, L. Daniel & Shinkfield, A. 1995).

Portanto, a avaliação somativa torna-se importante e necessária tanto e quanto à avaliação diagnóstica e formativa, pois apesar de ter uma representação quantitativa, concentrada num resultado final, ela se volta perfazendo uma análise reflexiva do início, meio e fim, por esse motivo ela acontece no final de um período letivo.

Partindo das informações supracitadas entende-se que essas avaliações só serão entendidas nas suas complexibilidades, quando o professor compreender que elas não existem somente para promover ou reter o aluno, todavia tentam corrigir e reorientar estratégias. Dessa forma a avaliação torna-se uma apreciação constante e meticulosa sobre dados relevantes do processo educativo que auxilia no seu trabalho.

Neste contexto, cabe considerar um elemento essencial para a produção desta proposta avaliativa, a auto-avaliação e hetero-avaliação como característica de uma educação que visa à liberdade e a autonomia compartilhada. Uma vez que os envolvidos reconheçam as características da avaliação que efetivamente concretizam no cotidiano e desenvolvam compromissos a fim de orientar novas práticas avaliativas. Contudo, afirma Silva:

O professor precisa também escolher e implementar instrumentos avaliativos que incentivem a autonomia e a cooperação dos aprendentes. Estratégias como a auto-avaliação e a avaliação mútua entre os educandos fazem do processo avaliativo uma ação compartilhada que favorece as situações didáticas estimuladores e de postura autônomas (2006, p. 66).

Na realidade, é imprescindível que na prática avaliativa se busque uma nova mentalidade entre os agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem. Para tanto, a estimativa escolar deve considerar a educação como um processo contínuo, algo dinâmico que está relacionado intrinsecamente com a qualidade de vida dos indivíduos que são partes integrantes de sua processualização. Para Vasconcelos, 2008, a avaliação não deveria se restringir apenas ao aluno, mas “professor, livro didático, currículo, direção, escola, família, sociedade, etc.” (p. 100).

Essa conscientização comprometida implica numa reflexão baseada na teoria sempre em consonância com a prática, valorizando as diferentes modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas, descartando e criando novas perspectivas.

Desta maneira, Silva (2001), relatou que o

papel da teoria é significar a prática e o desta é confrontar a teoria à realidade. Assim, a relação teoria e prática não é a justaposição, é um processo de reflexão e significação da formação e do trabalho pedagógico na perspectiva de problematizar a prática e a teoria, confrontando-as na dinâmica da produção de novos saberes e novas práticas, ressignificando os cenários de sua inserção (p.97).

Para tanto, é preciso entender a avaliação como um processo de caráter contínuo e formativo como um dos elementos da vertente emancipatória (Saul, 2006). Em contrapartida é preciso que os profissionais da educação tomem partido de que a avaliação é um ponto chave na construção do saber, se manifestando como ponto de partida e não de chegada. Por isso a avaliação, segundo Valadares e Graça (1998), “tem um caráter sistemático e contínuo, buscando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios de aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e as competências adquiridas e as capacidades e atitudes desenvolvidas” (p.42).

O processo avaliativo é importante para uma educação democrática desde que não se restrinja a representar verdades autoritárias, mas investigar, diagnosticar, problematizar e

dimensionar perspectivas que conduzam à transformação sem que haja interferências que venham colocar em risco a relação de seus atores num engajamento pessoal.

Nesta direção, a avaliação manifesta-se em todos os momentos, porém, deve atentar para o objetivo último desse processo, a investigação e conseqüentemente o diagnóstico para o redirecionamento da prática pedagógica para uma tomada de decisão.

Dessa forma, o critério avaliativo será norteado no sentido de possibilitar ao homem uma convivência harmônica livre da dominação e da opressão que estabeleça a construção de uma consciência crítica de si e de sua realidade.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Introdução

O processo de investigação ocorreu na Escola Estadual Waldecy Corrêa, estabelecimento público do ensino fundamental e abarcou os alunos das 3ª e 4ª séries bem como professores das referidas turmas e o técnico pedagógico. Além de nos focarmos nestas fontes, convém salientar que procuramos outras variáveis com fins de reforçar as informações adquiridas no decorrer do estudo, fizemos análise de alguns documentos no que concerne à avaliação da aprendizagem na referida escola.

Para nortear nosso estudo, optamos pela abordagem qualitativa, tipo estudo de caso e a quantitativa, ressaltando a prevalência da abordagem qualitativa. Fato esse que através da abordagem qualitativa nos permitiu vivenciar o fenômeno e captar informações no cotidiano escolar analisando e refletindo sobre os dados psicológicos e culturais do meio. Quanto à abordagem quantitativa, permitiu que tomássemos os dados percentuais mais explícitos sobre algo que parecia subjetivo e transformá-los em informações concretas.

No sentido de alcançar nossos objetivos procuramos trabalhar com 03 (três) instrumentos de coleta de dados. O primeiro foi à observação direta não-participante, a qual ocupou boa parte do nosso tempo, mas que nos forneceu subsídios suficientes para estabelecermos uma relação fidedigna entre a teoria e a prática. O segundo foram às entrevistas semi-estruturadas, as quais direcionadas aos professores e ao técnico pedagógico da escola campo, facilitaram a comprovação dos dados por meio de uma dinâmica verbal entre os entrevistados e nós. Segundo Dohme “Pesquisar é sempre dialogar no sentido específico de produzir conhecimentos do outro para si, e de si para o outro” (2003, p.39). O último instrumento a ser utilizado foi à aplicação dos questionários, este previamente planejado em uma matriz e direcionado aos alunos, sujeitos da pesquisa.

Cabe salientar que os instrumentos propostos foram planejados por meio de guiões e matriz sendo posteriormente enviados para 03 (três) peritos, sendo que 01 (um) com especialidade em avaliação educacional e 02 (dois) em metodologia do trabalho científico, bem como sobre a apreciação da orientadora desse trabalho.

Baseando-se nesses princípios, vale ressaltar que a distinção de cada um desses instrumentos, muito embora estejam intimamente ligados, e em perfeita sintonia completando um ao outro, contribuíram para que pudéssemos analisar com mais precisão os dados em geral.

De posse das informações, foram sistematizados os dados por meio de sectogramas com análises críticas sobre os resultados.

2.2 Os Caminhos da Pesquisa

2.2.1 A Escola Campo

O Estudo ocorreu na Escola Estadual Waldecy Corrêa, estabelecimento de ensino público que atende aproximadamente 280 alunos do ensino fundamental I, funcionando no horário diurno. Tem como gestor o professor Evandro de Souza, nomeado pelo governo do Estado, licenciado pleno em pedagogia e com 08 anos de magistério atuando na gestão da referida escola a 02 (dois) anos.

Está localizada na Rua: Adálvaro Alves Cavalcante, Bairro Provedor I, perímetro urbano do município de Santana ao Sul do Estado do Amapá. (ANEXO A). O bairro é intermediário ao centro da cidade e a área periférica e por esse motivo apresenta heterogeneidade social com a convivência de classe social média baixa, onde se caracteriza pela moradia com aspecto estruturado e classe social baixa caracterizada por moradores da ressaca¹⁹ localizada aproximadamente 100m da escola campo, referência essa que justifica a clientela da referida escola.

A estrutura física da referida escola ocupa um espaço de aproximadamente 100m² e é construída em madeira e alvenaria, assim distribuída: 06 salas de aula, sendo que cada uma medindo aproximadamente 25m² onde comporta aproximadamente 27 alunos, dificultando a mobilidade dos professores e alunos, 01 sala de leitura, onde funciona a TV escola, 01 banheiro para atender todos os alunos, 01 depósito para armazenamento da merenda e outros materiais, 01 cozinha com refeitório, 01 banheiro para atender os profissionais de apoio, o que no momento se encontra interditado.

Vale ressaltar que a escola campo não possui biblioteca, sala de serviço pedagógico e nem sala de professores, sendo que o serviço de orientação e supervisão pedagógica divide o espaço com o diretor. O espaço físico da escola antes uma residência familiar adaptada para

¹⁹ Campo herbáceo periodicamente inundável, apresenta característica fisiográfica peculiar. Essas áreas amenizam diretamente o clima da cidade e acompanham os fluxos e refluxos das marés. As mesmas, acompanham as enchentes e vazantes dos rios, transportando nutrientes para manter o equilíbrio desse bioma. As ressacas também funcionam como depositárias das águas provenientes das precipitações.

funcionamento do estabelecimento de ensino é de propriedade particular locada ao governo do Estado.

A escola possui um quadro funcional composto por: 01 (um) gestor, 01 (um) secretária escolar, 01 (um) secretário administrativo, 01 (um) técnico pedagógico, 18 (dezoito) professores, sendo que 01 (um) tem pós-graduação em Pedagogia Escolar, 10 (dez) desses docentes têm formação acadêmica e 05 (cinco) cursando o nível superior, 01(um) professor cursando especialização em mídias o qual atende a TV escola e 01 (um) com o ensino médio em Formação de Professores, 08 (oito) funcionários de apoio, sendo que 02 (dois) serventes, 02 (duas) merendeiras e 04 (quatro) vigilantes. Cabe salientar que o quantitativo de pessoal, mostra-se adequado ao número de alunos.

Quanto à gestão financeira, a escola campo é mantida por recursos oriundos do governo federal, através do FNDE²⁰, tais como PDE²¹ e do PDDE²², sendo que os recursos do PDE são utilizados para capacitação profissional e compras de material permanente, já o PDDE, é utilizado para a manutenção escolar. Além disso, a escola possui o Caixa Escolar, mantido pelo Estado, que é responsável pelos demais custos financeiros, cuja administração é de responsabilidade do Secretário Administrativo.

No que concerne aos aspectos pedagógicos, constatamos que a escola não possui PPP²³ e nem regimento interno e que esses encontram-se em fase de elaboração. Segundo a equipe técnico-pedagógica, professores, alunos, gestor, equipe técnico-pedagógica, pais de alunos, bem como a comunidade em geral interessada, estão empenhados na construção e conclusão dessas referidas propostas.

Quanto à sistemática avaliativa²⁴ (ANEXO B), seguem a proposta do governo do Estado a qual é baseada na LDB.

2.3 Caracterização do Tipo de Pesquisa

Para alcançar o objetivo pretendido no sentido do desenvolvimento e elaboração do estudo, buscamos procedimentos metodológicos entrelaçando a abordagem qualitativa tipo

²⁰ Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

²¹ Programa de Desenvolvimento da Escola

²² Programa Dinheiro Direto na Escola

²³ Projeto Político Pedagógico – Baseado na LDB (9394/96), é um documento particular de identidade escolar que incide em nortear as ações educativas dentro do contexto em que cada instituição está inserida, respeitando a sua diversidade sócio-cultural.

²⁴ Resolução Nº 023 04 – CEE, em 30 de abril de 2004.

estudo de caso e quantitativa. A opção por esse método misto surgiu pela necessidade de utilizar estratégias múltiplas na recolha dos dados significando uma tarefa com a finalidade de aprofundar e assegurar a fiabilidade dos resultados. Para Marconi e Lakatos (2008, p.10):

Toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que vai procurar e o que pretende alcançar. Deve partir afirma Ander-Egg (1978:62), “de um objetivo limitado e claramente definido, sejam estudos formativos, descritivos ou de verificação de hipóteses”. O objetivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto.

Deste modo, embora o arcabouço metodológico dessa investigação apresente variáveis indicativas aos dois tipos de pesquisas, convém frisar que sua base metodológica está predominantemente alicerçada em indicadores de caráter qualitativo concomitante ao enfoque crítico-dialético.

A abordagem qualitativa nos forneceu informações autênticas coletadas através da participação direta entre nós e o contexto, o que caracterizou através da análise constante do fenômeno em suas diversas manifestações dentro da sua realidade. Todavia, “A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação” (Teixeira, 2005, p. 137).

Neste sentido, “o caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção” (Chizzotti, 2001, p.102). Nessa perspectiva, coube a utilização de variadas fontes de informações, com o objetivo de possibilitar a flexibilização às novas descobertas durante a pesquisa. Sobre o estudo de caso, Yin (2005, p.19) alude o seguinte pensamento:

O estudo de caso é apenas uma das muitas maneiras de fazer pesquisa em ciências sociais. Experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de

informações em arquivos são alguns exemplos de outras maneiras de realizar pesquisa. Cada estratégia apresenta vantagens e desvantagens próprias, dependendo basicamente de três condições: a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Desta forma, podemos inferir que o estudo de caso, existe a necessidade de haver uma relação direta e interativa entre o grupo de pesquisa e o objeto de estudo, pois isso garantirá resultados mais condizentes com a situação investigada, já que, o estudo de caso é uma investigação de abordagem ampla, onde os mecanismos utilizados têm como finalidade chegar a uma conclusão abrangente do que está acontecendo. Sendo assim, utilizamo-nos metodologicamente da processualização do estudo de caso para fazer uma análise mais profunda com o intuito de obter resultados consistentes acerca do objeto investigado.

Nesta direção, foi pertinente, a utilização da abordagem quantitativa, tendo em vista que as informações foram colhidas por meio de uma matriz de questionário estruturado com perguntas claras e objetivas. Feito isto, objetivamos garantir a uniformidade de entendimento dos entrevistados possibilitando que os questionários fossem aplicados individualmente e seguissem as regras de seleção da amostra. Ao explicitar a importância da amostra na pesquisa, Marconi e Lakatos (2008, p.27) enfatizam que:

Quando se deseja colher informações sobre um ou mais aspectos de um grupo grande ou numeroso, verifica-se, muitas vezes, ser praticamente impossível fazer um levantamento do todo. Daí a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população ou universo. O problema da amostragem é, portanto, escolher uma parte

(ou amostra), de tal forma que ela seja a mais representativa possível do todo e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, poder inferir, o mais legitimamente possível, os resultados da população total, se esta fosse verificada (pesquisa censitária).

Dessa forma, a abordagem quantitativa e a amostragem ofereceram-nos a oportunidade de avaliar o fenômeno estudado no momento em que este se desenvolveu, aliando-se este ao método estatístico, como forma de evidenciar os resultados obtidos em termos numéricos, assim tivemos noção mais definida da situação apresentada em relação ao fenômeno investigado.

Contudo, é importante evidenciar que os questionários, aplicados aos alunos em estudo, suscitaram o procedimento quantitativo, pois a amostragem escolhida possibilitou “a inclusão de gráficos no corpo do trabalho com o objetivo de compreender a percepção dos sujeitos a quem os questionários foram direcionados” (André, 2007, p. 35).

Além disso, segundo Marconi e Lakatos (2008), na organização quantitativa os dados devem ser, quanto possível, expressos com medidas numéricas. O pesquisador, segundo as autoras, deve ser paciente e não ter pressa, pois as descobertas significativas resultam de procedimentos cuidadosos e não apressados. “Não deve fazer juízo de valor, mas deixar que os dados e a lógica levem à solução real, verdadeira” (Marconi e Lakatos, 2008, p.4).

Nessa perspectiva, a abordagem quantitativa permitiu que os dados percentuais tornassem mais explícitos sobre o objeto investigado, conforme a representação de cada sujeito em seu ambiente natural.

2.4 Procedimento de Coleta de Dados

Embora vários autores advoguem a relevância bibliográfica, é oportuno lembrar a contribuição da pesquisa de campo para o entendimento da discussão teórica. Em outras palavras, mesmo havendo a necessidade de se realizar estudos bibliográficos (o que serve para fundamentar os pressupostos do pesquisador) existe a necessidade de se efetuar a pesquisa de

campo, pois é através desta que se pode observar o fato tal qual ocorre. Marconi e Lakatos (2008, p.69) utilizam-se dos pressupostos de (Trujillo, 1982, p.229) e afirmam que a pesquisa de campo

consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita “não deve ser confundida com a simples coleta de dados (esta última corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado”.

Diante desse entendimento, fomos ao campo e coletamos informações por meio das observações diretas, das entrevistas e da aplicação de questionários com os alunos envolvidos. Vale ressaltar que além desses instrumentos, recorreremos também a coleta de informações por meio de análise documental de registros referentes a prática avaliativa na referida escola.

2.4.1 As Observações

A primeira etapa de coleta de dados foi à observação. Essa ocorreu na sala de aula das turmas participantes em períodos intercalados utilizando como instrumento um guião previamente estabelecido e aprovado por três peritos. A primeira etapa da observação ocorreu no mês de abril, a segunda no mês de junho e a terceira no mês de setembro de 2009, período em que as escolas públicas privilegiam o processo avaliativo com seus alunos.

O processo de observação foi pertinente para o nosso estudo por ser possível efetuar o recolhimento de informações e através desse ato, aprender a visualizar nosso

comportamento em relação ao dos outros. Por isso, foi necessário realizar tal atividade com normas pré-definidas na tentativa de obter resultados objetivos, isto é, que não variassem de observador para observador. Essa atitude é necessária porque, de acordo com Trindade (2007, p.33):

Só através da observação poderemos conhecer como reage uma determinada pessoa às contrariedades, que coerência apresenta entre o que diz e o que faz – por exemplo, alguém que se diz preocupado com os problemas do ambiente, mas não hesita em usar, de forma abusiva, a disponibilidade de energia ou de água potável.

Além disso, segundo a autora a observação permite-nos, ainda, conhecer o comportamento característico de uma pessoa em determinada situação e, conseqüentemente, abre-nos – a nós e a essa pessoa – a possibilidade de modificá-lo. Prosseguindo com a idéia da referida autora, isto implica que reconheçamos que o processo de observação terá sempre de ser sistemático, pois só assim podemos identificar a atuação característica do indivíduo naquela situação.

Quer dizer, a grande probabilidade de aquela pessoa apresentar determinado comportamento, perfeitamente identificado, quando colocada numa situação conhecida. E quando se trata de um comportamento indesejado - porque socialmente não aceite, por exemplo - podemos ajudar essa pessoa a modificá-lo para outro que seja socialmente aceite”. Trindade (2007, p.34).

Cabe salientar que nos primeiros contatos com os pretendidos participantes, propusemos uma reunião com os professores participantes às 10h15min (intervalo das aulas do dia 24/03/2009, terça-feira). Na data e horário combinado, todos estavam presentes, inclusive o gestor e a equipe pedagógica, foi quando explicamos como ocorreria o processo de investigação na escola ressaltamos também, a necessidade da participação de todos, inclusive dos alunos. Neste momento, destacamos o objetivo da pesquisa e a relevância de estarmos em campo para a realização da mesma. Para isso, garantimos o anonimato dos participantes. Todos se mostraram dispostos em colaborar não fazendo nenhuma objeção.

Na oportunidade, procuramos negociar com os professores os dias em que as turmas seriam visitadas pelos pesquisadores. Foi quando um professor sugeriu que fosse “criado um cronograma e daí contemplar todas as turmas com o mesmo número de visitação”. Todos concordaram, inclusive deixando a critério dos pesquisadores, estabelecerem datas e relacioná-las a turmas. Após a apresentação do cronograma (o qual foi apresentado a cada professor individualmente e aprovado por consenso) iniciamos o processo de observação no dia 01/04/2009 (quarta-feira) em uma turma de 4ª série no horário da tarde.

Naquele momento parte da turma parecia irrequieta e com olhares curiosos até o momento da apresentação. A professora nos apresentou e disse que “vez ou outra estaríamos ali, observando a turma e tudo o que ocorresse por lá” após a fala da professora, pedimos a palavra e completamos pedindo licença aos alunos por adentrarmos ao espaço deles e aproveitando a oportunidade colocamos nosso objetivo por estar ali, reforçamos dizendo que voltaríamos outras vezes, pedimos que ficassem a vontade e que não fariamos interferência nenhuma no decorrer da aula, só estaríamos ali para observar algumas situações.

Essa etapa de coleta foi enriquecedora para nossa pesquisa, principalmente porque estávamos vivenciando o cotidiano da sala de aula. Vários momentos nos deparamos com a prática avaliativa a qual nos mostrava claramente muitas informações que buscávamos saber, devido a esse fato é que passamos 03 meses em campo, objetivando uma visão global do fenômeno na referida escola.

Além das observações realizadas em sala de aula, sempre que surgia oportunidade, íamos fazer uma visita informal na secretaria da escola, na sala do diretor onde também funcionava a sala da coordenação pedagógica e nesse ínterim, pedíamos para averiguar alguns documentos como PPP, Regimento interno da instituição, Sistemática de avaliação da escola, diário de classe dos professores e outros registros referendando a avaliação, embora não

dimensionar perspectivas que conduzam à transformação sem que haja interferências que venham colocar em risco a relação de seus atores num engajamento pessoal.

Nesta direção, a avaliação manifesta-se em todos os momentos, porém, deve atentar para o objetivo último desse processo, a investigação e conseqüentemente o diagnóstico para o redirecionamento da prática pedagógica para uma tomada de decisão.

Dessa forma, o critério avaliativo será norteado no sentido de possibilitar ao homem uma convivência harmônica livre da dominação e da opressão que estabeleça a construção de uma consciência crítica de si e de sua realidade.

Iniciamos o processo de coleta reunindo com os 08 (oito) participantes aproveitando novamente o intervalo das aulas no dia 01/06/2009 (segunda-feira). Informamos que precisávamos novamente da colaboração de todos para dar continuidade na 2ª fase da investigação a qual seria a realização das entrevistas. Explicamos a importância bem como o objetivo dessa coleta. Esclarecemos que utilizaríamos um gravador e que todas as perguntas seriam focadas na prática cotidiana deles bem como o entendimento sobre a temática “avaliação”, não citaríamos nomes dos informantes.

Todos se mostraram interessados em colaborar, no entanto, questionaram a disponibilidade de tempo, haja vista que a tarde se encontravam em sala de aula. Tal como na etapa observação, foi sugerido um cronograma para a execução das entrevistas onde seguiríamos os dias da semana na qual os professores retornam no contra turno para realização de reunião e estudos pedagógicos, no caso nas segundas e quartas-feiras. Concomitante ao roteiro pré-estabelecido e aprovado por todos iniciamos nossa etapa de entrevista no dia 03/06/2009 (segunda-feira).

As entrevistas foram realizadas na escola campo. Sempre procurávamos promover um clima de descontração através de uma conversa informal antecipando o momento da entrevista. A maioria dos entrevistados prosseguia normalmente, conforme era o esperado, porém outros mostravam-se nervosos, riam, pediam para parar e depois prosseguir, ademais ocorreu tudo bem. Alguns entrevistados mostravam-se eufóricos no término da entrevista, preocupados em saber se haviam respondido “corretamente” às questões. Todos foram entrevistados, embora tivéssemos que remarcar algumas entrevistas devido a alguns imprevistos. Finalizando esse processo no dia 29/06/2009 (segunda-feira). As transcrições ocorreram no término dessa 2ª etapa, ou seja, no mês de julho férias escolares.

2.5.3 Os Questionários

Quanto aos questionários, este foi planejado em uma matriz (APÊNDICE D), direcionado aos alunos (3ª e 4ª série), com questões fechadas, algumas concomitantes às abertas, dessa forma facilitou ao informante uma terceira opção de resposta, todas acerca da prática cotidiana da referida temática. Vale ressaltar que tivemos uma preocupação em utilizar uma linguagem simples e acessível aos alunos, haja vista que são crianças que se encontram num nível de escolaridade inicial.

O referido instrumento baseou-se em 02 (duas) categorias, sendo que a primeira, dividimos em 02 (duas) subcategorias referendando os dados pessoais e estudantis dos

informantes. A segunda parte, subdividimos em 03 (três) subcategorias focando questões pertinentes a concepção do aluno sobre a avaliação da aprendizagem, às modalidades de avaliações e a prática dos professores em estudo.

A escolha por esse instrumento e direcioná-lo a esses alunos, surgiu pela pouca disponibilidade de tempo (Marconi & Lakatos, 2008), em contemplar com entrevista um quantitativo alto de alunos, aproximadamente 40 alunos.

2.6 O Tratamento dos Dados

As análises das informações coletadas se deram por meio da triangulação, estratégia que permitiu uma inter-relação entre os fatos observados, as falas e as ações dos sujeitos envolvidos na processualização do fenômeno. Os resultados abstraídos contribuíram para a compreensão entre a teoria estudada e a realidade observada.

Para facilitar o entendimento dos resultados das informações adquiridas em virtude das técnicas de observações, entrevistas, sistematizamos as análises desses dados coletados. Imbuídos nesse mesmo propósito sistematizamos as informações coletadas por meio dos questionários em dados estatísticos pela confecção de sectograma ou tabelas conforme as necessidades exigidas na presente perquirição.

Marconi & Lakatos (2008) especificam que o conjunto de questionamentos que fazem parte dos instrumentos de pesquisa, auxilia a extrair o maior número de dados a respeito do assunto, evidenciando-se a preocupação de destacar sempre a validade das questões, as finalidades do trabalho e a inter-relação das questões com o tema e seus desdobramentos.

Na análise dos questionários foi utilizada a leitura quantitativa dos dados buscando-se interpretar os resultados obtidos. Foi efetuada a comparação entre as respostas registrando-se aquelas que mais se assemelham, definindo-se um percentual a partir da contagem da quantidade de respostas dos sujeitos participantes, naturalmente essas informações passaram a serem vistas de uma forma simples, procurando deter-se num resultado estatístico capaz de desvelar o que até então era subjetivo em algo mais concreto, e assim contemplar o objetivo suscitado na pesquisa.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Introdução

O terceiro capítulo baseou-se no tratamento dos resultados obtidos por meio das entrevistas, observações e aplicação de questionário seguindo aos guiões previamente estabelecidos.

Para facilitar o entendimento do tratamento dos dados coletados, dividimos o presente capítulo em duas partes: A primeira trata da discussão e apresentação dos resultados enfocando a abordagem qualitativa abarcando as informações obtidas por meio das observações realizadas nas turmas das séries focadas e posteriormente as entrevistas recolhidas com os professores das referidas séries e o técnico pedagógico.

Nesta direção, Chizzotti afirma que:

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (2005, p. 84).

Sendo assim, adentrando na abordagem qualitativa, a preocupação foi compreender o processo de relações estabelecidas pelo fenômeno no seu contexto permeando um estudo empírico a alguns aspectos subjetivos, analisados e interpretados sobre a realidade.

No sentido de facilitar a análise das informações acerca da prática da avaliação no contexto em estudo, apresentamos subcategorias tal qual se apresenta nos guiões (APÊNDICE A, B e C).

A segunda parte do capítulo, apresentamos os dados e os resultados da aplicação dos questionários (APÊNDICE D) realizados com os alunos da terceira e quarta série do ensino

fundamental I, utilizando o tratamento quantitativo através de levantamentos e comparações realizadas pela tabulação das informações e apresentadas às amostras por meio de sectogramas e posterior análise fator imprescindível à compreensão dos resultados na presente proposta investigativa.

Perseguindo os objetivos propostos, o presente estudo está disposto, sobretudo em análises das informações e discussão dos respectivos resultados, sejam eles de natureza qualitativa, ou quantitativa, seguindo uma postura crítica-reflexiva conjuntural conforme descrevemos a seguir.

3.2 Caracterização da amostra

Os sujeitos informantes para a coleta de dados totalizaram 48 (quarenta e oito) participantes, sendo divididos da seguinte forma: 01 (um) técnico pedagógico, 03 (três) professores responsáveis pela 3ª série e 04 (quatro) docentes responsáveis pelas turmas de 4ª série respectivamente do ensino fundamental I. Quanto aos alunos, foram selecionados aleatoriamente 40 (quarenta) discentes das 3ª e 4ª séries para responderem aos questionários.

3.2.1 Técnico Pedagógico

O técnico pedagógico, um dos sujeitos informantes nessa perquirição, sexo feminino com 35 anos de idade possui 13 anos de serviço no Estado, sendo que atua como técnico pedagógico na referida escola há 03 (três) anos, apesar de ter uma carga horária de 40h nesse estabelecimento de ensino, não atua com dedicação exclusiva, pois tem outro vínculo empregatício. Quanto à formação acadêmica é licenciado pleno em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Amapá. Possui pós-graduação em Informática da Educação.

3.2.2 Professores

Quadro 2 - Demonstrativo dos professores investigados

Professor	Gênero	Idade	Formação	Tempo de Serviço
p1	F	32 anos	Graduação: Licenciatura plena em pedagogia	12 anos
p2	F	28 anos	2º grau: Formação de professores	09 anos

p3	M	31 anos	Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia	09 anos
p4	F	38 anos	Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia	03 anos
p5	F	60 anos	2º grau: Formação de Professores	15 anos
p6	F	36 anos	Graduação: Licenciatura em Pedagogia	12 anos
p7	M	32 anos	Pós-Graduação: Pedagogia Escolar	03 anos

Com referência aos dados apresentados acima, constatamos que dos 07 (sete) professores pesquisados, a maioria é do gênero feminino. No que se refere à idade, verificamos que a média etária desses informantes encontra-se em torno dos 36 anos de idade. Quanto à formação acadêmica, constatamos que 04 (quatro) possuem nível superior, 02 (dois) que aparecem no quadro acima com ensino médio, iniciaram a graduação e 01 (um) possui pós-graduação em Pedagogia Escolar. No tocante ao tempo de serviço, todos possuem experiência profissional em torno dos 03 (cinco) aos 15 (quinze) anos de tempo de serviço. Além das informações mencionadas no quadro, contatamos que apenas 02 (dois) possuem outro vínculo empregatício.

3.2.3 Alunos

Quadro 3 - Caracterização dos alunos informantes

Alunos	Gênero	Idade	Série	Turno	Repetente
01	M	09 anos	3ª série	1º	Não
02	F	09 anos	3ª série	1º	Não
03	F	09 anos	3ª série	1º	Não
04	F	09 anos	3ª série	1º	Não
05	F	10 anos	3ª série	1º	Não
06	F	08 anos	3ª série	1º	Não
07	F	08 anos	3ª série	1º	Não
08	F	11 anos	3ª série	2º	Não
09	F	08 anos	3ª série	2º	Não
10	M	09 anos	3ª série	2º	Não
11	M	08 anos	3ª série	2º	Não
12	F	09 anos	3ª série	2º	Não
13	F	09 anos	3ª série	2º	Sim
14	F	10 anos	3ª série	2º	Sim
15	M	10 anos	3ª série	2º	Sim

16	F	09 anos	3ª série	2º	Não
17	F	12 anos	3ª série	2º	Sim
18	F	11 anos	3ª série	2º	Sim
19	M	10 anos	4ª série	2º	Não
20	F	10 anos	4ª série	2º	Não
21	F	09 anos	4ª série	2º	Não
22	F	09 anos	4ª série	2º	Não
23	F	09 anos	4ª série	2º	Não
24	F	10 anos	4ª série	2º	Não
25	F	09 anos	4ª série	2º	Não
26	F	09 anos	4ª série	2º	Não
27	F	09 anos	4ª série	2º	Não
28	M	09 anos	4ª série	2º	Não
29	F	09 anos	4ª série	2º	Não
30	F	10 anos	4ª série	2º	Não
31	M	09 anos	4ª série	2º	Não
32	M	10 anos	4ª série	2º	Não
33	F	11 anos	4ª série	2º	Não
34	M	11 anos	4ª série	2º	Sim
35	F	10 anos	4ª série	2º	Sim
36	F	11 anos	4ª série	2º	Não
37	F	11 anos	4ª série	2º	Sim
38	F	10 anos	4ª série	2º	Sim
39	M	10 anos	4ª série	2º	Não
40	M	10 anos	4ª série	2º	Não

Quanto aos alunos, foram escolhidos aleatoriamente 40 (quarenta) discentes para responderem aos questionários com o tema proposto. Sendo que esses correspondem aproximadamente a 06 (seis) alunos de cada turma participante. A faixa etária, neste caso é de 10 anos e representa 60% do gênero feminino. Neste sentido, observamos que 18 desses alunos encontram-se cursando a 3ª série e estão na faixa etária dos 09 (nove) anos, destes, 05 (cinco) são repetentes, 22 (vinte dois) alunos cursam a 4ª série e estão na faixa de 10 anos sendo que destes, 04 (quatro) são repetentes.

Pertencentes a um nível social segundo o técnico pedagógico da referida escola “baixíssimo, a maioria é morador da ressaca²⁵ do Bairro Provedor I, filhos de pais desempregados ou de mães solteiras, são crianças carentes que muitas vezes chegam à escola sem o café da manhã”.

3.3 Análise e discussão dos resultados

3.3.1 Análise Qualitativa

Nessa primeira parte do terceiro capítulo, apresentaremos a categorização dos guiões referendando a técnica de coleta dos dados. Cada categoria foi subdividida em subcategorias, sendo que nas subcategorias agrupamos algumas questões entre as quais consideramos mais relevantes. A partir daí em consonância com as respostas dos entrevistados iniciamos nossa análise a observar. Vale ressaltar que a nossa base para análise dos conteúdos foi a fala dos entrevistados, pois segundo Franco (2003, p. 21) há três pressupostos básicos relevantes para se fazer uma análise:

1. Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o autor (...)
2. O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar o seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida (...)

²⁵ O processo de uso e ocupação humana do bioma do Bairro do Provedor I, remete a década de 90 e hoje não resta espaço para edificação de moradia em função da ocupação desordenada. As moradias apresentam características de palafitas.

3. A “teoria” da qual o autor é expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou ideologizada) é filtrada mediante seu discurso.

Portanto, a apresentação, análise e interpretação dos dados que discorremos a seguir foram baseados nos parâmetros acima explicitados. Ilustraremos no máximo duas falas para representar a evidência maior das respostas.

3.3.1.1 Observação

Considerando a observação como fonte básica a obtenção de informações para complementar a nossa pesquisa, fomos à escola em estudo vivenciar o fenômeno na sua real situação e na oportunidade, seguindo ao guião pré-estabelecido (APÊNDICE A), fizemos à triagem de algumas questões evidentemente observadas apresentando-as nas subcategorias e enfocando as que mais se aproximam do objetivo do nosso estudo. Vale ressaltar que a análise dessas questões foi referente ao contexto geral do que foi observado, não se restringindo às turmas ou aulas separadamente.

Neste sentido, foram observadas 09 (nove) aulas em cada turma em estudo, sendo que 03 (três) no mês de abril, 03 (três) em junho e 03 (três) no mês de setembro do ano de 2009, totalizando 63 aulas observadas. Nesta fase, os registros foram feitos em cadernos, pois somente assim, poderíamos utilizá-los posteriormente para efetuar o trabalho de análise. Logicamente que as anotações não foram bem vistas pelos profissionais que atuam com as séries investigadas, pois a maioria das pessoas não se sente a vontade quando sabem que sua prática de trabalho está sendo observada, neste caso, a tendência é que tentem mostrar maior qualidade e isso acaba por prejudicar sua atuação. Porém, mesmo notando essa aversão às anotações, seguimos com as mesmas, pois elas se mostraram um importante instrumento de coleta de dados, não sendo possível neste caso, desprezá-las.

Sendo assim, a partir do que foi observado, fizemos uma triagem de alguns fatores que influenciam diretamente na qualidade de ensino oferecido e conseqüentemente, nos resultados obtidos pelos alunos no momento em que são avaliados. Deste modo, o quadro

abaixo apresenta às subcategorias referentes à triagem das questões expostas no guião de observação para posterior análise.

Quadro 4 Referente a triagem efetuada do guião de observação

Subcategorias ▼	Indicadores ▼
Caracterização do espaço físico das salas de aula	1. Organização das carteiras no espaço da sala de aula.
	2. Incidentes críticos.
	3. Práticas de auto e hetero-avaliação.
Quanto à prática do (a) professor (a)	4. Critérios para avaliar o alunos.
	5. Divulgação desses critérios.
	6. Avaliação Diagnóstica.
	7. Avaliação formativa.
	8. Avaliação Somativa.
	9. Recuperação paralela e reavaliação.

Fonte: Observação realizada na escola campo de pesquisa

Caracterização do espaço

Quanto à comodidade, observamos que o espaço físico das salas de aulas é pequeno demais, não tendo a capacidade de comportar o número de alunos que frequentam as aulas, que são em torno de 27 por turma aproximadamente. As carteiras dos alunos são organizadas em filas indianas, ou seja, três fileiras, sendo que uma paralela a outra. A carteira do professor localiza-se logo a frente da turma, ao lado do quadro magnético.

Devido essa situação, encontramos dificuldades em nos acomodar nas salas de aula e por isso, algumas vezes sentávamos muito próximo à porta, outras vezes nos acomodávamos no “fundão”, quando não, revezávamos a cadeira com o professor.

Quando conseguíamos sentar, só levantávamos ao final da aula, pois se tornava difícil à mobilidade entre as carteiras dos alunos, já que estas ficavam muito próximas uma das outras devido ao espaço da sala ser reduzido para a quantidade de alunos ali presentes. Em decorrência disto, as reclamações eram constantes, tanto por professores quanto por alunos, que justificavam seus “atropelos” à falta de comodidade na sala. Isso gerava “transtorno,

agonia e calor”, mesmo porque a ventilação em algumas salas era deficiente, pois ocorria somente com o uso de ventiladores que já se encontram impróprios para uso, pois devido à má conservação e os anos de uso, podem despençar e atingir alguém que esteja embaixo dos mesmos ou até mesmo, provocar curto circuitos que gerem prejuízos ainda maiores a quem se encontrar no momento, nas salas de aulas.

Incidentes críticos

Em alguns momentos dessa primeira etapa de coleta de dados assistimos a situações de avaliação discriminatória. Uma delas ocorreu na turma da 3ª série, quando a professora falando em voz alta relatou²⁶:

“Aqui temos 04 (quatro) alunos reprovados [...]. O José não sabe absolutamente nada!, O Antonio nem se fala dorme a aula todinha, você vai ter a oportunidade de ver ainda, a Maria faz umas coisinhas, mas mesmo assim não dá pra passar, o Pedro é aquele ali, não lê nada, até que tem a letra bonitinha, mas não sabe ler...do que adianta? Não sei como esse menino chegou na 3ª série”.

Cada aluno que a professora apontava, era notório o jeito como eles recebiam a “condenação”. Uns se esquivavam fingindo que estavam escrevendo, outros riam, disfarçavam, fingindo não serem atingidos com aquela acusação. No geral pareciam envergonhados diante dos colegas e da nossa presença. Neste caso, a professora não agiu com ética, pois expôs as crianças ao ridículo, isso além de gerar problemas de baixa estima, pode ocasionar a evasão escolar, já que estas crianças podem sentir-se incapazes frente aos colegas.

Vale ressaltar que esse período correspondia ao início do 2º bimestre, praticamente iniciando o ano letivo e a professora continuava com seu veredicto: “Os pais já foram avisados, a direção da escola, a orientadora...Todos!”. Pareceu que a nossa presença foi

²⁶ Os nomes citados a seguir são fictícios

oportuna para a professora dar o aviso aos alunos através de uma bronca. Ora, neste caso, ela desconsidera completamente a possibilidade do aluno progredir em 3 bimestres, o que não reflete a postura correta para um profissional da educação, já que é do conhecimento de quem trabalha em sala de aula, que a qualquer momento a criança pode despertar, não do sono referido pela mesma, mas para o aprendizado. Neste sentido, ela deve com urgência, rever seus conceitos e avaliar-se enquanto profissional, já que todo professor deve ter competência para instigar o aluno ampliar o conhecimento, caso que ela não estava fazendo.

Um fato parecido ocorreu na 4ª série, onde a professora relatou nome de 03 (três) alunos que não tinham condições de passar de ano: “São fracos demais, já vieram fracos da 3ª série, 02 (dois) aqui já são repetentes!”.

Embora se discuta a avaliação numa ótica libertadora e harmônica onde perfaz um caminho primando pela relação dialógica em detrimento do desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, observamos ainda essa postura autoritária, como nos afirma Hoffmann “A contundência desses exemplos expressa à arbitrariedade e o autoritarismo inerente à concepção de avaliação como julgamento” (2006, p. 14).

Nesta direção, reforçamos o excerto acima com os pressupostos de Pereira e Souza que aludem:

“precisamos romper com a cultura da seletividade e da exclusão, atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagem de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais compatíveis com as necessidades dos alunos, procurando construir a escola mais democrática e acessível a todos, comprometida com a transformação da realidade” (2004, p. 205).

Outro fato que julgamos importante salientar é com relação ao planejamento diário dos professores. Sempre pedíamos pra dar uma “olhadinha” nos planos diários e isso geralmente era negado, pois percebemos que esta não era uma prática cotidiana dos profissionais.

O nosso objetivo com essa atitude foi verificar se os planos diários contemplavam a questão da avaliação ou se a faziam de forma aleatória. Neste caso, foi notória a mudança de comportamento, pois mesmo sem explicitarmos a necessidade de observar os planos diários, verificamos que a maioria dos professores começou a fazer os planos, esses, no entanto, não continham nem avaliação e muito menos objetivos. Ou seja, eram feitos de forma aleatória, e assim mesmo, só porque os investigados pretendiam aparecer “bem” na pesquisa.

Neste caso, observamos uma contradição na forma de agir dos professores pesquisados, reforçado por Luckesi quando diz: “A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola” (2005, p.115).

Portanto, discutir, refletir, traçar objetivos em prol do que se pretende com o ato de avaliar os alunos, faz parte de um contexto onde todos são responsáveis; professores, pais, alunos, técnico pedagógico, gestor, etc., enfim, o contraste dessa discussão é o reflexo no Projeto Político Pedagógico, documento ainda em fase de elaboração na referida escola.

Com referência aos instrumentos avaliativos, observamos uma variedade de atividades os quais os professores consideravam para atribuir notas, até mesmo a questão do comportamento, frequência e pontualidade os quais as consideravam como “aspectos formativos”. Em consonância com o contexto, Vasconcelos relata que “o professor pode ainda sentir esta necessidade de usar a nota como instrumento de pressão a partir de uma outra situação” (2008, p.45).

Esses aspectos formativos subentendemos, que ao invés de tomar partido da avaliação, servem como instrumentos morais que tem como finalidade, manter a organização e a disciplina da turma por meio da obediência.

Auto e hetero-avaliação

Na perspectiva de presenciarmos o exercício da auto e hetero-avaliação, concluímos que não é comum àqueles profissionais exercerem essa prática, muito embora já se ventile a importância da auto-avaliação para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos na referida escola.

Alguns professores declararam refletir diante de seu cotidiano escolar. no entanto, observamos que na prática eles continuam arraigados a um entendimento tradicional, alienante onde cabe somente ao professor a função de avaliar o aluno.

Para Hoffmann “A avaliação é a reflexão transformada em ação” (2005, p. 17), portanto, torna-se importante que essa função dada ao professor, seja utilizada com a responsabilidade de criar situações para fomentar momentos de feedbacks, questionamentos, reflexões, desacomodações, propondo situações-problemas e desafios a serem vencidos pelos alunos à luz de uma aprendizagem significativa.

Critérios de avaliação

Quanto aos critérios de avaliação, observamos que os professores utilizavam vários instrumentos, mas sempre evidenciando a prova. Segundo observações em vários instrumentos, constatamos que é comum a divisão em duas partes. Alguns professores justificam que facilitam para o aluno com essa divisão, pois a maioria das questões ou é de marcar um (x) ou V (Verdadeiro) ou F (Falso) e isso faz com que ao ler as opções, o aluno lembre o que estudou e marque a resposta correta. Nas palavras do (a) professor (a):

“Facilito o que posso pro meu aluno”.

Diante do exposto, os critérios em avaliação deveriam ser usados com fins de indicar o desempenho do aluno, não desmerecendo a boa vontade do professor em ajudar seus alunos, mas que os mesmos fossem construídos e focados em objetivos pré-determinados levando em consideração tanto os instrumentos utilizados, bem como a disposição em que os alunos respondem a avaliação. Sant’Anna considera o “critério como o conjunto de aspectos que servem de norma para avaliações” (2009, p. 80).

Portanto, é necessário que como indicadores de qualidade, sejam objetivos, claros, negociados e comunicados aos alunos previamente como processo de negociação. Dessa forma, professores e alunos interagem essa dinâmica em relação a esses indicadores de desempenho.

Vale ressaltar que em nenhum momento presenciamos uma postura de negociação quanto ao estabelecimento desses critérios; eram colocados pelo professor e aceitos sem nenhum questionamento pelos alunos, reforçando a “redes de relações de poder” proferido por Afonso (2005, p. 20).

Diferentes modalidades de avaliação

Das 63 (sessenta e três) aulas observadas, foram apenas em dois momentos que observamos a prática da avaliação diagnóstica.

Dessa forma, concluímos que não é prática da escola a avaliação diagnóstica, pois percebemos isso na postura dos professores que diante do processo de aprendizagem tornam-se incisivos ao ato de ensinar, cabendo a sua pessoa a dinâmica da transmissão do conteúdo, sem que possibilite a interação do conhecimento prévio que o aluno traz consigo:

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas. Sant'Anna (2009, p.33).

Na verdade, a avaliação diagnóstica poderá ser realizada por esses professores, não só no momento de introduzir um novo assunto com o intuito de saber o conhecimento prévio, mas durante todo processo da aprendizagem sempre utilizando a retrospectiva da forma como está ocorrendo à aprendizagem.

Avaliação formativa

No tocante a avaliação formativa, a prática vista de forma geral parece confusa ao entendimento dos professores, principalmente quando se trata da avaliação contínua que muitos confundem com aplicação de várias atividades atribuindo-lhes valores quantificados. Conforme expressa o (a) professor (a):

“Avalio meu aluno no processo”.

“Todos os dias meus alunos são avaliados”.

Ante o exposto, observamos que eram constantes os exercícios e os vistos dos professores sem contar com os “*aspectos formativos*” que também eram registrados e contados como nota para o bimestre. Para essas atividades, foram separadas parte da nota, pois no término do bimestre, esses vistos eram contados e atribuídos um valor.

Em momento algum, observamos o feedback dessas atividades, eram recolhidas com fins quantificáveis, nem mesmo os aspectos formativos eram discutidos, analisados e interpretados; a intervenção caracterizava-se pela nota recebida no final do bimestre. Para Perrenoud “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (1999, p.103).

Avaliação somativa

Quanto à avaliação somativa, era evidente a postura dos professores com relação a essa modalidade. Como é prática da escola a avaliação somativa, tivemos a oportunidade de vivenciá-la em diversos momentos. Pareceu-nos comum, professores e alunos relacionarem avaliação com nota. Quando se falava em alguma atividade, mesmo que fosse de verificação, surgiam logo os questionamentos pelos alunos: “É valendo ponto?”. Como resposta dos professores ouvíamos: “Aqui tudo vale ponto, não precisam nem perguntar”.

Muitos professores relatavam que avaliavam no processo, no entanto, concebiam essa prática de avaliar sempre com atribuição de notas, ou seja, a sua concepção de avaliar estava restrita à nota. Segundo Perrenoud, “A avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas” (1999, p. 18).

Outros que declararam realizar a avaliação só nos finais dos bimestres, também restringem a idéia de que é só naquele momento e daquele jeito que cabe avaliar a aprendizagem do aluno, não viam outra forma, mesmo porque “*o sistema cobra isso*”.

Nesse sentido, foi notória a percepção da prática exacerbada da avaliação somativa desses professores.

Reavaliação

No tocante a avaliação somativa era o meio mais utilizado pelos professores para “verificar a aprendizagem dos alunos”, pode-se presumir que diante de um resultado abaixo das expectativas, haveria imediatamente a recuperação paralela, ou seja, o professor diagnosticando a dificuldade apresentada iria pautar suas atividades para suprir tal carência e, a partir daí trabalhar com o objetivo de fazer com que o aluno superasse essa dificuldade. Posterior a isso, o aluno seria reavaliado e, a partir dos resultados, seria promovido para série seguinte.

No entanto, na prática não era isto o que estava acontecendo, pois durante o período de observação, em nenhum momento foram presenciadas aulas de recuperação paralela ao processo. Deste modo, achamos viável perguntar aos professores de que forma a mesma era desenvolvida. As respostas confirmaram o que já era previsto, na verdade há uma lacuna no processo descrito, haja vista que a fase da recuperação paralela não está acontecendo, conforme pode se observar no depoimento do professor:

“Não somos orientados a fazer dessa forma, mesmo porque não temos espaço na escola pra fazer essa recuperação”.

Nota-se então, que os alunos são prejudicados, pois devido à sistemática de avaliação utilizada na escola, a recuperação paralela deveria ser constante, já que todo aluno com dificuldades de aprendizagem, necessita ampliar seus conhecimentos além daquele que é ministrado nas 4(quatro) horas que costuma passar diariamente em sala de aula. Neste caso, a avaliação deveria ser utilizada como forma de fazer um levantamento das dificuldades dos alunos para uma ação imediata sobre elas, mas isso infelizmente não está acontecendo.

Nesta direção, observamos que a escola em si, preocupa-se com a aprendizagem desses alunos, porém, a preocupação é num contexto geral e não a um tratamento individualizado, voltado para a busca de uma aprendizagem efetiva e singular, tanto é que criaram a aula de reforço com o objetivo de nivelar a turma num padrão que julgam normal, mas nenhum trabalho específico está sendo realizado com os alunos de forma individualizada;

o que percebemos é que a reavaliação está acontecendo sem nenhuma base e com um único objetivo, no caso, recuperar a nota.

Ainda com referência a reavaliação, observamos que 3 (três) professores se referiram à turma como “mais uma chance”. Não obstante aos direitos que lhes são atribuídos por meio da sistemática, (art. 16, parágrafo único) a qual os ampara, os alunos são submetidos a chances. Ao dar essas “chances” o professor corre o risco de sustentar um “pseudo-sucesso” (Moretto, 2008, p. 17) que é fornecer um falso resultado da condição do aluno, sem dizer que recorrer à recuperação de uma nota baixa certamente legitima a competência do professor, pois a nota, para muitos, pode ser o reflexo formal da sua eficiência.

Isso não quer dizer que o professor não apresente preocupação com a aprendizagem do aluno tanto é que era comum presenciarmos professores exigindo a atenção na hora da explicação e em outros momentos:

“Atenção! Eu to explicando, assim vocês não vão entender nada!”

“Esse exercício é pra fixar o assunto”.

“Estudem que amanhã tem prova”.

3.3.1.2 Entrevista ao Técnico-Pedagógico:

O quadro abaixo se refere às subcategorias, subseqüentes à redução das questões a partir do guião de entrevista direcionado ao técnico pedagógico, e as respostas do sujeito entrevistado para posterior análise na categoria, avaliação e aprendizagem.

Quadro 5: Concepção do corpo técnico sobre avaliação e aprendizagem

Subcategorias ▼	Questões ▼	Falas representativas ▼
Concepções sobre a avaliação da aprendizagem	1. O que é avaliação da aprendizagem?	1. “Verificar o quanto os objetivos das aulas foram alcançados”.
	2. Quem você considera o responsável pelo processo de aprendizagem?	2. “Todos os envolvidos no processo”.

responsável pelo fracasso educacional são considerados culpados, [...]”
de um aluno em uma
avaliação?

- Supervisão das práticas de avaliação**
3. Como você orienta os professores a avaliarem os alunos? 3. “De acordo com a sistemática de avaliação, [...] dividimos as notas para os instrumentos e deixamos parte para os aspectos formativos”.
4. Os professores são orientados e supervisionados pelo serviço técnico pedagógico, no que concerne aos instrumentos utilizados para avaliar os alunos? 4. “Não!”.
- Auto e hetero-avaliação**
5. Professores e alunos da 3ª e 4ª série realizam a auto e hetero-avaliação? (SEED), caso não realizem não são promovidos? 5. “Só os professores que no final do ano são obrigados pela Secretaria Estadual de Educação a fazerem a auto e hetero-avaliação? (SEED), caso não realizem não são promovidos”.
6. Os professores da 3ª e 4ª série realizam com seus alunos a avaliação diagnóstica, formativa e somativa? 6. “Sim!”
- Quanto às modalidades de avaliação**
7. Como e em que momento é realizada a avaliação diagnóstica? 7. “No início do ano os professores fazem um teste de sondagem com seus alunos, tomamos como base a leitura e a escrita e alguns problemas matemáticos, a partir daí realizamos a avaliação diagnóstica?”
8. E a avaliação diagnóstica, formativa, de que forma encaminhamos para o reforço? 8. “Consideramos os aspectos formativos, cada professor é livre pra estabelecer critérios de reforço?”
9. Quanto à avaliação como considerar esses aspectos? 9. “São orientados a realizar após cada assunto, os professores a mas geralmente realizam no final do bimestre”.
10. Os professores realizam? 10. “A recuperação paralela, acredito que seja o

realizam a recuperação reforço, e a reavaliação sempre que um aluno paralela e a reavaliação? tira uma nota baixa, o professor tem que passar Como e em que uma outra prova, onde vai prevalecer na momento? caderneta a nota maior”.

Embasamento

teórico sobre 11. Qual a sua base 11. “Sempre procuro me interar na sistemática
avaliação da teórica sobre “avaliação do governo”
aprendizagem da aprendizagem”?

Fonte: entrevista realizada com o corpo técnico

Concepções sobre avaliação das aprendizagens

Questão 1:

- ✓ O que é a avaliação da aprendizagem?

Quando o técnico pedagógico pensa em avaliação é comum que se refira à verificação dos objetivos propostos pelo professor, entretanto ao observar a resposta do entrevistado, verificamos no seu depoimento que o alvo da avaliação não é mediar o processo da aprendizagem do aluno, pois sempre procuram ressaltar a questão da autonomia do professor frente à avaliação, neste caso, é referendado que a metodologia utilizada na escola volta-se para o processo da construção do conhecimento do aluno, mas isso não se reflete nas atitudes dos profissionais que atuam na sala de aula, que se equiparam mais a uma postura tradicional. Conforme o pensamento de Hoffmann que “numa concepção classificatória, pergunta-se para “ver se o aluno aprendeu” depois de ensiná-lo” (2008, p. 164).

Indubitavelmente, esses aspectos contribuem para o sucesso do ensino e a qualidade da aprendizagem do aluno, pois auxiliam o professor dando-lhes informações fundamentais que nortearão sua prática. Porém, não devemos esquecer de que a avaliação da aprendizagem infere-se em um processo mútuo onde professor e aluno são partes permanentes desse processo e como partes interagem em uma dinâmica de ação-reflexão-ação.

Supervisão das práticas de avaliação

Questão 2:

- ✓ Quem você considera o responsável pelo fracasso de um aluno em uma avaliação?

Quando o técnico atribui culpa sobre o fracasso de um aluno em uma avaliação a todos os envolvidos, acredito aliviar o fardo tão fortemente dispensado aos alunos. Percebemos que o técnico pedagógico compreenda que em torno de uma prática avaliativa, vários fatores podem contribuir para o sucesso ou fracasso em um resultado.

Consideremos que “o aluno não deve pagar por eventuais deficiências do sistema de ensino, que não lhe permitiram um atendimento adequado” (Vasconcelos, 2008, p.106), portanto é necessário refletir em cima de pressupostos básicos que permeiam esse processo, considerando vários fatores que possam vir a interferir nesse processo como: sistema educacional vigente, escola através do PPP, metodologia do professor, etc, onde se possa estabelecer que a avaliação esteja para a aprendizagem e não para a verificação.

Questão 3:

- ✓ Como você orienta os professores a avaliarem os alunos?

Em um primeiro momento, podemos considerar que as normas avaliativas são as fontes principais de orientação da prática avaliativa na referida escola. O técnico pedagógico além de fomentar o tão enfatizado “aspecto formativo” como um dos critérios avaliativos se limita na visão de que avaliar a aprendizagem está restritamente ligado a instrumento versus nota, não atentando ao art.9º²⁷ da Sistemática de Avaliação, onde se coloca em evidência a questão da prevalência dos aspectos qualitativos.

Na perspectiva de Fernandes, “As aprendizagens significativas são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso eles não são encarados como meros receptores que se limitam a “gravar” informações” (2009, p.33), nessa linha, consideramos que a avaliação deva ocorrer simultaneamente ao processo com o objetivo de desvelar e regular as aprendizagens e não mensurá-la ao ponto de classificar, excluir e estigmatizar o aluno.

Questão 4:

- ✓ Os professores são orientados e supervisionados pelo serviço técnico pedagógico, no que concerne aos instrumentos utilizados para avaliar os alunos?

²⁷ Os instrumentos a serem utilizados para a verificação da aprendizagem deverão estar em articulação com as competências e habilidades propostas pela disciplina, possibilitando por parte do aluno, a demonstração do saber fazer, considerando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos.

Percebemos que essa resposta “Não”, contradiz ao que o técnico havia declarado na questão anterior haja vista que ainda com referência à Sistemática de Avaliação, no caso declarado como fonte para o técnico e professores investigados, no seu art. 11, inciso 3º, afirma que: “Os instrumentos de avaliação serão elaborados pelos professores e supervisionados pelo serviço Técnico-Pedagógico e, na inexistência deste, pela direção da escola”.

Além desse fato observado, mesmo considerando a existência de reuniões pedagógicas, periódicas e sistemáticas, constatamos a inexistência de uma interação, onde o técnico-pedagógico possa fomentar reflexão e interlocução sobre os instrumentos produzidos pelos professores.

Questão 5:

✓ Professores e alunos da 3ª e 4ª série realizam a auto e hetero-avaliação? Em que momento?

Com referência à resposta do técnico-pedagógico, observamos que não faz parte da prática dos professores a auto e hetero-avaliação, haja vista que na visão do mesmo, a auto-avaliação é tida como obrigatoriedade no fim do ano letivo e pré-requisito para obtenção de progressão dos professores e não como viés para uma possível regulação do processo de ensino, no caso, da prática pedagógica.

A auto-avaliação é essencial para que professores e alunos reflitam sobre o percurso da aprendizagem, perfazendo uma auto-análise, aluno interagindo nas suas “aptidões, atitudes, comportamento, necessidades e êxito na consecução de propósitos” (Sant’Anna, 2009, p.94), professores agindo no tocante ao redirecionamento de suas práticas.

Isso evidencia que o professor demonstra maior cuidado com a sua prática em detrimento da aprendizagem do aluno. Em outros casos, revê sua forma de ensinar e de avaliar os alunos, repensa sua postura para próximas aprendizagens, como nos reporta Candau (2000, p. 68):

[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, sua maturação se faz

no dia-a-dia, na mediação teórica sob sua prática. A sua constante avaliação se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deveram ser facetados, estanques e isolados de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação.

Portanto, o exercício da auto-reflexão serve para que o avaliado, a partir das observações efetuadas, modifique sua postura, amplie seus conhecimentos e, a partir das falhas, trabalhe de forma a minimizá-las ou quem sabe, afastá-las por completo de sua prática cotidiana.

Questão 6:

✓ Os professores da 3ª e 4ª série realizam com seus alunos a avaliação diagnóstica, formativa e somativa?

A priori, percebemos a segurança do entrevistado ao responder que os professores realizam as diversas modalidades de avaliação, no entanto ao adentrarmos na especificidade de cada uma percebemos vaga essa compreensão.

Questão 7:

✓ Como e em que momento é realizada a avaliação diagnóstica?

Segundo o técnico pedagógico, a avaliação diagnóstica proferida pelos professores está direcionada a alunos que chegam à 3ª ou 4ª série com déficit de aprendizagem mais precisamente em leitura, escrita e algumas resoluções matemáticas e o objetivo desse teste seria diagnosticar essas dificuldades, promover a recuperação anteriormente citada como paralela para o nivelamento desses alunos com a turma, o que não deixa de caracterizar como avaliação diagnóstica.

Mas seria esse o único momento em que deveria acontecer a avaliação diagnóstica? Esse seria o seu real objetivo? O nivelamento da turma dos ditos “fracos” para os alunos ideais? Para Luckesi a avaliação diagnóstica “terá de ser o instrumento dialético do avanço,

terá de ser o instrumento de novos rumos” (2005, p.43), nesse contexto, o diagnóstico serviria como base de conhecimento da situação em que o aluno se encontra para uma tomada de decisão e esta deverá ocorrer no processo educativo, de forma contínua subsidiando a prática docente em detrimento de um ensino de qualidade.

Questão 8:

- ✓ E a avaliação formativa, de que forma os professores a realizam?

Diante desse relato, nos confirma a idéia de que há uma confusão quanto à concepção ao termo avaliação formativa, conforme o entendimento dos entrevistados.

A avaliação formativa está muito além de julgar ou controlar uma ação em função de uma nota. Para Vasconcelos “Por detrás da maneira como a nota é trabalhada na escola, pode-se perceber a presença de uma pedagogia comportamentalista, baseada no esforço-recompensa, no prêmio-castigo” (2008, p. 55).

Dessa forma os aspectos formativos, que o técnico pedagógico se refere, contradiz ao real objetivo de uma avaliação formativa, haja vista que essa atitude de exigir por meio de nota um comportamento ideal, em nada contribui para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, muito menos favorece a aprendizagem a qual a avaliação formativa prima, pelo contrário, essa prática, tenta mascarar uma prática extremamente tradicional não contribuindo em nada para a formação do aluno.

Questão 9:

- ✓ Quanto à avaliação somativa, como e quando os professores a realizam?

Considerando que as nossas instituições educacionais em geral ainda estão atreladas a um sistema que se exige que se apresente o resultado da aprendizagem dos alunos de forma quantificada, cumulativa por meio de notas e justadas nos finais dos bimestres, não poderíamos esperar outra resposta do entrevistado.

Percebemos nos depoimentos, o quanto é forte e freqüente a prática da avaliação somativa no nosso sistema educacional. É como se avaliação da aprendizagem se restringisse a verificação e esse fosse um fim e não um meio de conduzir esse processo.

O técnico pedagógico não obstante a esse entendimento “verificar constantemente”,

quando orienta; solicita que a avaliação somativa seja constante conforme a LDB art. 24, inciso V²⁸. Nesse caso, percebemos que há uma idéia distorcida no que diz respeito à avaliação contínua a qual nesse caso parece-nos quantificada.

Muita coisa ainda precisa ser aprimorada no sistema educacional para que se mude a concepção de que o aluno só pode ser promovido para outra série, se obtiver boas notas. É preciso que os profissionais da área questionem-se, por exemplo: “Para quê avaliar? O que se quer avaliar? O que se pretende com o resultado da avaliação?”. A partir de então, se tiverem uma concepção clara sobre as respostas obtidas, deverão se necessário, mudar suas ações e focar suas atividades para o que o aluno produz, independentemente de estar ou não dentro de suas expectativas enquanto professor. Só assim, os profissionais que atuam em sala de aula, terão “uma visão mais justa de que avaliar é uma dinâmica que permeia a autodescoberta” (Macedo, 1998) e não uma sentença irrevogável.

Questão 10:

✓ Os professores realizam a recuperação paralela e a reavaliação? Como e em que Momento a realizam?

A referida questão diz respeito à prática da realização da recuperação paralela e reavaliação, descritos na sistemática de avaliação guião de orientação da referida escola no que concerne à prática avaliativa.

Neste caso, percebemos um equívoco fortíssimo por parte do técnico quando afirmou que: “*A recuperação paralela, acredito que seja o reforço, e a reavaliação sempre que um aluno tira uma nota baixa, o professor tem que passar outra prova, onde vai prevalecer na caderneta a nota maior*”. Ora, isso em nenhum momento pode ser tido como recuperação paralela, esta, já estava prevista na Lei 5692/71, no art. 14: “O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento”, e, no parágrafo 1º do art.11: “os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente...”. A nova LDB - Lei 9394/96 recoloca o assunto na letra “e” do inciso V do art. 24 - “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para

²⁸ A) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”. Neste caso, ela deveria ser efetuada em um turno diferente daquele em que o aluno estuda normalmente e paralelo ao processo com o objetivo de superação de uma dificuldade individualizada e não visando o parâmetro da turma no que o reforço contribui.

Nesta direção, a recuperação paralela obedeceria alguns critérios, como: atenção individualizada, revisão dos conteúdos estudados e deveria ser pautada naquelas disciplinas em que o aluno apresente maiores dificuldades.

Dessa forma, é preciso que o técnico pedagógico, exercendo o papel de orientador, busque um entendimento de que a recuperação paralela antecede a reavaliação e que ambas estão a serviço de uma pedagogia preocupada com o conhecimento num processo mútuo onde a reavaliação interage à recuperação paralela. Caso contrário retomariamos a questão: A recuperação é para recuperar o quê?

Nas palavras de Vasconcelos, a recuperação deverá ser instantânea, paralela à dificuldade que o aluno apresentar, caso contrário “se ela não ocorrer, o professor está se omitindo em sua tarefa primeira que é garantir a aprendizagem” (2008, p.94). Nessa direção, cabe ao técnico a função de mediar junto ao professor, fazer valer esse direito.

Questão 11:

- ✓ Qual a sua base teórica sobre avaliação da aprendizagem?

O técnico pedagógico reforça em sua resposta, o quanto está restrito a um entendimento teórico e básico sobre avaliação da aprendizagem à sistemática de avaliação proferida pelo Estado.

Sustentamos a idéia de que a existência do trabalho de coordenação pedagógica é reconhecida como importante para ajudar a refletir e discutir a prática do professor, uma vez que orientando, sugere, esclarece, provê mudanças e o que mais for preciso para que o professor se sinta amparado, seguro nos caminhos que lhes são propostos. Mas para que isso transpareça, é necessário que prática e discurso se correlacionem um entendimento de base teórica.

De acordo com Libâneo (2004, p.29):

É nesse sentido, que a participação assume uma dimensão política de construção de bases de poder pela autoria que constitui um autêntico sentido de autoridade, a qual, por sua vez, é qualificada pela participação, tendo em vista que, pelas intervenções participativas competentes no trabalho, aumenta sua competência sua capacidade de participação.

Dessa forma, o técnico pedagógico, não só orienta como também media, o trabalho desenvolvido pelo professor, garantindo dessa forma, a sustentabilidade de uma prática concreta de participação, onde os conhecimentos prévios do aluno sejam aproveitados e que os adquiridos na escola possam ser utilizados na sua vida cotidiana.

3.3.1.3 Professores:

O professor é o responsável pelo processo avaliativo interno dos alunos desde a sua concepção até suas conseqüências, portanto, consideramos pertinente dar audibilidade a esses informantes e considerar os diferentes aspectos de suas falas, tal qual supra citamos anteriormente e tomaremos como base essas falas para nossa análise. No quadro “concepção dos professores acerca da avaliação escolar”, encontra-se as falas representativas dos profissionais entrevistados, portanto, faz-se necessário nomeá-los em: p1, p2, p3, p4, p5, p6 e p7, para que assim possa-se observar a posição de cada entrevistado.

Quadro 6: Concepção dos professores acerca da avaliação escolar.

Subcategorias ▼	Questões ▼	Falas representativas ▼
Concepções sobre avaliação	1. Conforme seu entendimento, em que consiste a avaliação da aprendizagem?	1. “Meio utilizado para atribuir à média que é cobrada pela direção da escola”; (p3, p5) “Forma de fazer a verificação da

da aprendizagem 2. Qual a importância da aprendizagem do aluno”. (p1, p2, p4, p6, da avaliação para a p7).

aprendizagem do aluno 2. “Avaliar é importante pro aluno, pois assim e para o seu trabalho ele sabe por meio das notas se está bem na docente? aprendizagem e pro professor saber se o conteúdo ensinado foi apreendido de forma eficaz”. (p7)

3. “os alunos são desatentos e desinteressados”, (p1, p2, p3, p4, p6, p7)

A quem se atribui o fracasso do aluno

3. Quem você considera

o responsável pelo “Os pais que não acompanham seus filhos na fracasso do aluno em uma escola, deixando a cargo da escola a avaliação na sala de aula? responsabilidade da educação, não comparecem nem quando são chamados para reuniões de entrega de notas”. (p5)

4. Como e em que momento no processo educativo você avalia seus alunos? 4. “utilizo instrumentos como: provas, pesquisas e caderno organizado”. (p2, p3, p4, p7)

Prática do professor

5. Em que momento você realiza a avaliação?

“[...] avalio através de instrumentos avaliativos como as provas, parte é feita através dos aspectos formativos que considero no processo como a participação, organização e o interesse do aluno, qualquer tarefa que a gente faz, eu atribuo nota, todos os trabalhos são considerados pra serem avaliados, mas sempre finalizo o bimestre com a prova”. (p1, p5, p6)

5. “avalio sempre deixando sempre uma reserva para o final do bimestre”,(p,2,p3,p5,p6,p7);

“Passo várias atividades, todos os dias, depois junto todas e atribuo uma nota no final do bimestre”. (p1, p4).

6. Os seus alunos 6. “Não!” (p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7).

	fazem auto-avaliação e
Auto e hetero-	hetero-avaliação?
avaliação	7. Em que momento e como você as considera?
	7. “Ainda não adotei essa prática”. (p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7).
	8. Que critérios você adota para avaliar?
	8. “São vários critérios que eu adoto para avaliar eles, como a questão de atividades em grupo, atividade individual [...], a questão do caderno organizado, provas de marcar ou de responder, sempre diversifico as atividades
	9. Como os alunos tomam conhecimento desses critérios?
	9. “São vários critérios que eu adoto para avaliar eles, como a questão de atividades em grupo, atividade individual [...], a questão do caderno organizado, provas de marcar ou de responder, sempre diversifico as atividades procurando ajudar o aluno”. (p1, p3, p4, p5); “Pontualidade, assiduidade, atenção, participação, organização, além das provas e pesquisas individuais”. (p2, p6, p7).
	9. “Eles ficam cientes desses critérios desde o início do ano, geralmente no primeiro dia de aula eu exponho o que vou utilizar como critério para avaliá-los”. (p1,p2,p3,p4,p6,p7); “Antes da avaliação eu procuro explicar pra eles os critério e de que forma eu vou usá-los, sempre em meio a uma conversa informal”. (p5).

Fonte: Entrevista realizada com os professores

Questões 1 e 2

✓ Conforme seu entendimento, em que consiste a avaliação da aprendizagem e qual a sua importância para a aprendizagem de seus alunos e para seu trabalho?

Diante do exposto no quadro, é possível afirmar que a concepção, sobre a temática de avaliação, de alguns professores é no mínimo retrograda, ou seja, acreditar que a avaliação serve apenas para atribuir médias cobradas pela direção é algo inaceitável quando vem de um profissional que lida com a educação e formação de indivíduos, neste caso, o que se pode

inferir é que esses profissionais não estão aperfeiçoando seus conhecimentos e de certa forma, encontram-se desatualizados e alienados a concepção de que a avaliação caracteriza-se “nota” e “ajuste de conta” em secretarias escolares. Já quando observamos a resposta de outros entrevistados, “Forma de fazer a verificação da aprendizagem do aluno”, nota-se que estes já possuem um entendimento menos conservador têm consciência da importância da avaliação para a vida escolar do aluno, porém, é preciso ressaltar que além de verificar o grau de aprendizagem, a avaliação serve também para que se elaborem estratégias que venham suprir as lacunas que ocasionaram, por exemplo, baixos rendimentos. O que pode ser comprovado no dizer de Hoffmann quando afirma: “[...] a importância do papel do professor no sentido de observar o aluno para mediar, ou seja, para refletir sobre as melhores estratégias possíveis no sentido de promover sua aprendizagem. Avaliar não é observar se o aluno aprende” (2008, p. 148). Portanto, avaliar está a quem de um ato mensurável.

Dessa forma, observamos que a importância dada ao ato de avaliar restringe-se a um objetivo parcial, ou seja, aquele em que por meio da nota o aluno verifica o seu grau de aprendizado em contrapartida, o professor verifica se o conteúdo ministrado foi assimilado.

É como se no processo educativo para acontecer à aprendizagem, necessariamente precisasse existir alguém que ensina e outro que aprende, não desmerecendo a figura do professor nesse processo, porém o que constatamos aí é a questão da reprodução do que foi ensinado característica de uma postura tradicional ainda vigente na maioria das instituições escolares.

Questão 3

✓ Quem você considera o responsável pelo fracasso do aluno em uma avaliação na sala de aula?

Por conta disso, fica difícil para o professor refletir sobre quem ele considera como responsável pelo fracasso do aluno em uma avaliação na sala de aula, essa que foi uma das questões efetuadas aos mesmos a qual obtivemos, quase por unanimidade, a resposta de que essa é atribuída ao aluno, 6 (seis) dos professores entrevistados atribuem culpa aos alunos, pois segundo eles “os alunos são desatentos e desinteressados”, restando uma parcela de culpa aos pais, conforme a fala de 1 (um) dos professores entrevistados:

“não acompanham seus filhos na escola, deixando a cargo da escola a responsabilidade da educação, não comparecem nem quando são chamados para reuniões de entrega de notas”.

Ao perguntarmos a qualquer que seja o profissional da educação, sobre quem é o responsável pelo baixo rendimento escolar das crianças, como resposta sempre vai se obter que é o aluno ou a família, dificilmente o professor vai assumir que ele também é responsável, quando muitas vezes não cumpre seu papel enquanto educador, isso ocorre porque é muito fácil delegar responsabilidades ao outro, mas na hora de avaliar as próprias ações certamente essa será feita de forma positiva.

Neste sentido, podemos concordar sim, que grande parte da culpa é dos alunos, outra da família que não cumpre seu papel, mas existe também a questão das condições inadequadas de ensino, que são frequentemente observadas em escolas da rede pública, onde se encontra salas de aulas compostas por mais de 40 alunos. Ora, qualquer profissional sabe que é inviável prestar-se um trabalho de qualidade nestas condições, porém, existem profissionais que realmente são comprometidos, e buscam, mesmo com adversidades, proporcionar um ensino de qualidade, ao contrário de outros, que vão para a sala de aula como se estivesse prestando um favor e sendo assim, realiza suas atividades de qualquer forma. Sabemos que na educação é fundamental que todos desenvolvam seu papel com responsabilidades, pois educar “é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações” (Hoffmann, 2006, p.91).

Questão 4

- ✓ Como você avalia seus alunos?

4 (Quatro) dos entrevistados responderam que utilizam instrumentos tipo provas, pesquisas e caderno organizado. Os demais acrescentam “*aspectos formativos*” como: comportamento em sala de aula, participação nas explicitações dos assuntos, assiduidade e pontualidade.

Para reforçar o enunciado acima, retomemos as palavras de 2 (dois) professores entrevistados: “[...] *avalio através de instrumentos avaliativos como as provas, parte é feita através dos aspectos formativos que considero no processo como a participação, organização e o interesse do aluno*”. Deste modo, pode-se inferir que o professor não se designa apenas a aplicar provas, ele leva em consideração alguns aspectos que são observados diariamente na vida escolar da criança, esse método pode servir neste caso, como uma forma de assegurar que o aluno vai resolver as atividades diárias e frequentar às aulas com regularidade. Nas palavras de Saul “A avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto de práticas educativas do qual faz parte, sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre avaliação” (2006, p. 64).

Quanto ao que os professores que consideram os “aspectos formativos”, pode-se inferir que os mesmos estejam levando em consideração os conhecimentos adquiridos, e a capacidade do aluno desenvolver habilidades e competências. Neste caso a assiduidade deve ser vista como uma atitude de responsabilidade do educando que se unindo a organização e o interesse podem ser levados em consideração no ato da avaliação, haja vista que uma educação de qualidade visa à formação integral do sujeito.

Questão 5

- ✓ Em que momento do processo educativo você avalia seus alunos?

No que se refere ao **momento em que realizam a avaliação**, 5 (cinco) professores responderam que avaliam sempre, embora guardem uma reserva para o final do bimestre, período em que a maioria das instituições educacionais privilegiam a avaliação, o que pode ser observado por exemplo, quando os professores afirmam: “*Realizo no processo, mas geralmente intensifico no fim do bimestre*”; “*Passo várias atividades, todos os dias, depois junto todas e atribuo uma nota no final do bimestre*” ou “*Avalio meu aluno todo dia*”.

Percebe-se então, que o fato de os professores avaliarem diariamente o aluno, e atribuírem nota a essa avaliação, pode ser uma atitude correta se, em determinado momento, ambos pararem para fazer uma reflexão sobre as notas atribuídas, observados os aspectos negativos e positivos, e a partir daí, os resultados possam ser utilizados para melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. Porém, se essa avaliação for efetuada somente como forma de promover ou reter o aluno, não podemos considerá-la correta já que o professor tende sempre a considerar correto o que para ele o é. No entanto, a realidade dele é

diferente da do aluno, sendo assim, como definir uma nota levando-se em consideração apenas um ponto de vista? Luckesi (2005, p.96) ao discutir os padrões mínimos de avaliação afirma:

Para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimento*, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como ocorre hoje na prática escolar.

Notamos certa preocupação por parte dos professores em utilizar as ações diárias, na avaliação da aprendizagem do aluno, o que pode ser observado quando foi afirmado: “*Gosto de reforçar os conteúdos com atividades, só assim os alunos aprendem mais*”. Ou seja, para esse profissional, se as atividades forem resolvidas corretamente significa que o aluno aprendeu ou vice-versa. Neste caso, é preciso que o próprio professor de acordo com a realidade da sua turma defina seus critérios de avaliação de maneira que elevem a valorização do que efetivamente importa ao aluno, e não mais uma avaliação de cunho decorativo, reprodutor e mecanizado.

Questões 6 e 7

✓ Os seus alunos fazem auto-avaliação e hetero-avaliação? Em que momento e como você as considera?

Foi unânime responderem que não realizam. Diante do exposto, percebemos que nenhum dos entrevistados realizam a auto e hetero-avaliação, isso é observado em: “*Ainda não adotei essa prática*”, que foi resposta de um dos professores. Neste caso, foi questionado porque essa prática ainda não estava sendo desenvolvida. Não se obteve uma resposta precisa

mas pareceu-nos que os envolvidos desconhecem a importância desse instrumento para a dinâmica do processo de construção do conhecimento.

Desta forma, sem que haja a intenção de atribuir aos professores total ou restrita responsabilidade, consideramos que eles precisam entender melhor a importância de uma auto e hetero-avaliação, seus objetivos para poder se apropriar dos mesmos. Isso porque, a auto-avaliação dentro de um contexto ensino aprendizagem é necessária para a formação do indivíduo, pois estimula a autonomia e a autocorreção. Instiga a reflexão no como ocorreu à aprendizagem para uma tomada de decisão. Para Regnier “a auto-avaliação evoca tanto o resultado quanto o processo” (2002, p.53). Dessa forma, proporcionar a sala de aula um ambiente livre da opressão, onde todos possam ter liberdade de dialogar, seja através da oralidade ou de registros escritos o que pensam sobre o contexto, refletir e redirecionar suas práticas. Vale ressaltar que a auto e a hetero-avaliação são atos democráticos que possibilitam atribuir ao aluno, audibilidade e, a partir daí, levar em conta seus posicionamentos em relação à educação que recebe.

Questão 8

- ✓ Que critérios você adota para avaliar?

Todos responderam conforme o que consideram critérios e obtivemos diversificadas respostas nesse item, e algumas informações foram: “São vários critérios que eu adoto para avaliar eles, como a questão de atividades em grupo, atividade individual [...], a questão do caderno organizado, provas de marcar ou de responder, sempre diversifico as atividades procurando ajudar o aluno”; “Pontualidade, assiduidade, atenção, participação, organização, além das provas e pesquisas individuais”.

As informações acima revelam que os professores adotam critérios diversificados, sempre com a intenção de auxiliar o aluno no que diz respeito ao seu aproveitamento, porém é necessário diversificar com qualidade. Infere-se, portanto, que os instrumentos e a forma como utilizá-los sejam focados em objetivos onde o aluno possa perceber o reflexo do que aprendeu e o professor diagnosticar aquilo que realmente é significativo para o aprendizado do aluno. Para Sant’Anna “Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade e eficiência da avaliação” (2009, p. 65).

É interessante notar aí a tese defendida como “diversificar para ajudar o aluno”, entende-se segundo esses posicionamentos, como uma forma de ajudar o aluno a não perder ponto, tanto é que atribuem como critérios a questão da obediência.

Questão 9

- ✓ Como os alunos tomam conhecimento desses critérios?

6 (Seis) dos 7 (sete) entrevistados afirmam dar ciência aos alunos dos critérios utilizados, no entanto, percebe-se que esses critérios não são negociados. *“Eles ficam cientes desses critérios desde o início do ano, geralmente no primeiro dia de aula eu exponho o que vou utilizar como critério para avaliá-los”; “Antes da avaliação eu procuro explicar pra eles os critérios e de que forma eu vou usá-los, sempre em meio a uma conversa informal”.*

A falta do processo de interação esbarra na dinâmica do processo dialógico, ideário tão difundido pelas novas vertentes as quais asseguram uma educação emancipatória conforme alude Saul (2006). Ao contrário, do que se percebe nos depoimentos proferidos pelos professores que embora esclareçam os critérios, porém, impõem aos alunos não oportunizando de participarem do processo de formulação desses critérios. Segundo Luckesi “a avaliação deveria favorecer a superação do autoritarismo por parte de quem avalia e o estabelecimento da autonomia por parte do avaliado” (2005, p. 66).

Modalidades de avaliação

No intuito de obter informações a respeito da prática das modalidades de avaliação elegemos 6 (seis) das 12 (doze) questões contidas nos guiões, porque consideramos que as mesmas são relevantes para averiguarmos o posicionamento dos professores acerca do assunto. Ao longo de suas falas, nossos entrevistados manifestaram suas compreensões a despeito das seguintes indagações:

Quadro 7: Referente as modalidades de avaliação

1.	Você realiza com seus alunos a avaliação diagnóstica, formativa e somativa?
2.	Como e em que momento você realiza a avaliação diagnóstica?
3.	E a avaliação formativa, de que forma você a realiza?
4.	Quanto à avaliação somativa, como e quando você a realiza?
5.	Você realiza a recuperação paralela e a reavaliação? Como e em que momento?
6.	Os resultados dessas avaliações causam impacto no seu planejamento e na sua prática pedagógica?

Com referência ao quadro acima:

Questão 1

- ✓ Você realiza com seus alunos a avaliação diagnóstica, formativa e somativa?

Dos 7 (sete) entrevistados, apenas 1 (um) professor realiza a avaliação diagnóstica, 2 (dois) realizam a formativa e todos realizam a avaliação somativa. Diante do exposto, verifica-se que somente um profissional utiliza a avaliação diagnóstica em sua prática.

Questão 2

- ✓ Como e em que momento você realiza a avaliação diagnóstica?

Sendo o p3, o único que afirmou realizar a avaliação diagnóstica, afirmou: respondendo a questão “*Sim, realizo antes de entrar num assunto, eu verifico se eles têm um conhecimento prévio do que eu vou dar*”. Certamente esse professor está agindo de forma correta, porque só haverá aprendizagem de fato, se forem levados em consideração no ato do ensino, os conhecimentos prévios do aluno. “Alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação” (Sant’Anna, 2009, p.34), nessa perspectiva diante de uma sondagem sobre o conhecimento prévio em detrimento do que se pretende apresentar ao aluno como conteúdo poderá servir de subsídio para o professor refletir e redirecionar sua prática no que concerne o que e de que forma trabalhar esses conteúdos em função dos conhecimentos que os alunos já trazem consigo em detrimento de novas aprendizagens.

Questão 3

- ✓ Quanto a avaliação formativa de que forma você a realiza?

Houveram 4 (quatro) professores que declararam realizá-la, como se pode verificar na seguinte transcrição da fala do p2, por exemplo: *“No início do ano letivo, [...] avalio dentro desses aspectos aí, formativos no caso, sempre considero o comportamento deles, então dentro disso estabeleço critérios como: assiduidade, pontualidade, organização, participação nas aulas, eu procuro considerar muitas coisas pra eu avaliar”*.

Com esta resposta podemos confirmar a idéia sobre o ato de avaliar a aprendizagem analisada anteriormente, por alguns profissionais da educação. Os sujeitos entrevistados confirmam em suas respostas a relação *“aspectos formativos”*²⁹ ao termo avaliação formativa que segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa busca otimizar a aprendizagem dos alunos, por meio de uma intervenção pedagógica a qual considera regulação. Portanto, para que isso venha ocorrer, é necessário que o foco seja a aprendizagem em questão concomitante a formação integral do aluno.

A avaliação formativa prima que o professor observe seu aluno metodicamente, porém que considere o estágio em que o aluno se encontra, o percurso para se chegar a essa aprendizagem e o que falta a ser percorrido para que caso haja necessidade, ocorra um redirecionamento na sua prática. Nesse sentido, a auto e hetero-avaliação seriam o viés tanto para o aluno como para o professor refletirem nesse processo educativo.

Questão 4

- ✓ Quanto à avaliação somativa, como e quando você a realiza?

No tocante à avaliação somativa, 1 (um) professor declara não ter certeza do que se trata: *“Não tenho certeza sobre o que é avaliação somativa. Mas acho que se trata de avaliação bimestral”*. Quando questionado **“como e quando você a realiza”**, responde: *“Através de provas e nos finais dos bimestres”*. Os demais mostraram compreensão. Para ilustrar citamos duas falas: *“Realizo a cada três assuntos dados. Sempre nos finais dos bimestres. Passo a prova escrita, mas também considero os aspectos formativos”*. *“A cada assunto dado eu passo uma prova, então somo todas e divido no final do bimestre”*.

²⁹ Aspectos formativos segundo a concepção dos sujeitos entrevistados significa avaliar constantemente o alunos seguindo os seguintes critérios a observar: assiduidade, pontualidade, organização, participação, comportamento em sala de aula, etc.

Percebemos nas suas falas, em seu sentido de fundo, como consideram avaliar de forma quantificada. Quando se referem a bimestre, nos parece como um ajuste de conta, onde no final do bimestre o professor tem que justar com a secretaria da escola a situação de cada aluno e de forma quantificada, a escola é cobrada pela secretaria de educação e assim perpetua a ligação avaliação versus nota, ajuste de forma quantificada sobre a situação do aluno.

Para reforçar, consideremos a sistemática de avaliação, base estabelecida pela aprovação do conselho de educação para as escolas do Estado no que concerne à avaliação da aprendizagem no seu art. 11, inciso 1º “A distribuição dos pontos dar-se-á ao longo do bimestre, através de testes, trabalhos individuais e/ou em grupos, pesquisas e outros, de modo a garantir a avaliação no processo”. Porém, o que ocorre é que a maioria dos professores recorre quase que exclusivamente a avaliação somativa, ou seja, ignoram as outras modalidades que poderiam ser utilizadas para garantir o que está previsto no art. 11:

A avaliação do rendimento do aluno será expressa em notas, perfazendo o total de 40,0 (quarenta) pontos, cumulativos, processual e somativo, durante o ano letivo, não cabendo para efeito de cálculo do total de pontos nos bimestres o uso de médias aritméticas e/ou ponderadas.

Em contrapartida parece-nos cômodo avaliar em período pré-determinado e de forma quantificada.

Questão 5

- ✓ Você realiza a recuperação paralela e a reavaliação? Como e em que momento?

Tratando da questão 5, continuamos com a preocupação em saber como lidam com a referida sistemática. Ao indagarmos se **realizam recuperação paralela e reavaliação** com seus alunos, foi unânime responderem que sim, porém quando afunilamos a pergunta questionando **como e em que momento?** Apesar de explicações variadas a respeito da

indagação, o sentido foi direcionado a recuperação de notas: *“Sempre que o aluno tira uma nota baixa, eu marco uma outra avaliação, então conforme o resultado prevalece à nota maior”*. Insistimos: **e quanto à recuperação paralela? Como acontece?** *“Acredito que seja a aula de reforço. No início do ano selecionamos os alunos fracos, a partir daí trabalhamos em cima das suas dificuldades. Quando percebemos que houve um avanço dispensamos esse aluno do reforço”*.

A sistemática de avaliação no art. 16 contempla a recuperação paralela da seguinte forma: *“Serão ofertados, imediatamente, estudos de recuperação paralela, no decorrer de todo o processo de ensino, aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem”*.

Portanto, percebe-se que há um entendimento equivocado dos entrevistados no que se refere à recuperação paralela, haja vista que a sistemática garante que seja processual, trabalhada conforme e quando o aluno apresentar dificuldades de aprendizagem e não como *“aula de reforço”*. Na verdade o que percebemos é que a recuperação paralela não é trabalhada, observamos muito evidente a questão da reavaliação nas fala dos demais entrevistados, porém sem o auxílio da recuperação paralela: *“Eu faço reavaliação com meu aluno sempre que ele tira uma nota baixa”*.

A recuperação paralela, a qual a sistemática se refere, entende-se que seja uma recuperação de conteúdos, tanto é que no art. 16, parágrafo único complementa que logo após a realização desse estudo, o aluno seja submetido à reavaliação, sendo registrado a nota maior.

Questão 6

✓ Os resultados dessas avaliações causam impacto no seu planejamento e na sua prática pedagógica?

Todos responderam que sim: *“Com certeza! Traz uma reflexão sobre a prática”*. Novamente observamos a importância da auto-avaliação para o refletir e conseqüentemente o redirecionamento da prática pedagógica. Os sujeitos entrevistados, na sua totalidade embora declarem não realizar consigo mesmo a prática da auto-avaliação, a observamos presente no momento em que dizem refletir e em conseqüência disso, mudam a sua prática em função da aprendizagem dos alunos.

Prática de orientação pedagógica:

Incluimos, a título de complementação, a questão sobre a prática de orientação pedagógica, perguntamos:

✓ Você recebe orientação do corpo técnico pedagógico da escola a respeito de como, para quê e quando você deve realizar a avaliação da aprendizagem com seus alunos?

Como resposta, todos os professores disseram não receber nenhum tipo de orientação do serviço Técnico Pedagógico com relação a como avaliar os alunos. Citaram a sistemática do governo do Estado, porém, afirmaram não discutirem essa proposta: *“Não! Temos na escola a sistemática de avaliação do governo do estado, mas ela ta aí, não se discute, não se orienta, a gente tem que procurar saber”*.

Diante desses questionamentos, percebemos o descaso, a falta da importância pela temática, mesmo tendo na escola a sistemática de avaliação, os PCN's e a LDB, não se discutem a questão avaliação é como se essa prática pudesse ser realizada de qualquer jeito, a qualquer custo.

Cabe a esse profissional de apoio, no caso o técnico pedagógico, fomentar a reflexão e motivar esses professores às mudanças questionando sua postura na sala de aula em favor de uma educação formadora, livre da opressão; nesse caso, esse profissional teria que também está livre e disposto a mediar essa ação.

Conhecimento teórico sobre avaliação da aprendizagem:

Como última pergunta na entrevista direcionada aos professores, indagamos:

✓ Qual a sua base teórica sobre avaliação da aprendizagem?

Como resposta obtivemos: *“Nenhuma”*

Tomamos como base para a nossa análise essa resposta, por representar 5 (cinco) dos 7 (sete) entrevistados. Convém frisar que 2 (duas) das 7 (sete) respostas nos chamaram a atenção: *“Acredito que nenhuma, porque a gente não trabalha em cima de uma base teórica, sempre procuramos trabalhar em cima de nossas experiências, geralmente nos baseamos pela forma como fomos avaliados, ou como aprendemos no magistério, às vezes reunimos com os nossos colegas da escola e aí decidimos o que é melhor para o nosso aluno”*; *“Quando fiz minha graduação, li alguma coisa sobre avaliação nos livros da Jussara*

Hoffmann, Luckesi, mas foi só isso, nada que venha a influenciar na minha forma de avaliar, mesmo porque não dá né?”

Consideramos relevante citar essas falas, pelo fato de as mesmas representarem o pensamento do grupo. O primeiro representa o comodismo, informações que já obtivemos anteriormente, mesmo porque esses professores não são incentivados a mudar, a conhecer o novo, a refletirem em busca de novas formas de atuar no contexto pedagógico, então se limitam em reproduzir uma prática desgastada que atenua o tradicionalismo ainda vigente na maioria das escolas brasileiras.

O segundo nos parece um lamento “não dá né?”. Ouvimos muitos depoimentos de professores argumentando sobre a questão da mudança: *“Mudar não é fácil! A teoria é linda, mas eu quero vê-la na prática”*.

Percebe-se então, que os professores sentem vontade de mudar suas ações, mas no mesmo momento, acreditam que não obterão sucesso. Isso é uma atitude comum no indivíduo que se acomoda que não luta para mudar a realidade em que vive, mesmo que para ele, essa realidade não seja a correta, neste caso, fica mais fácil manter-se na mesmice, do que buscar alternativas para mudar.

3.3 Análise Quantitativa

3.3.1 Categorização a partir da matriz de questionários

A segunda parte do terceiro capítulo refere-se ao tratamento dos dados coletados por meio da metodologia quantitativa, onde como instrumentos de coleta utilizamos a aplicação de questionários e os sujeitos informantes foram 40 (quarenta) alunos da terceira e quarta séries do ensino fundamental I.

3.3.1.1 Gráficos e análise dos dados apresentados

GRÁFICO 1: Concepção dos alunos sobre o que é a avaliação.



Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

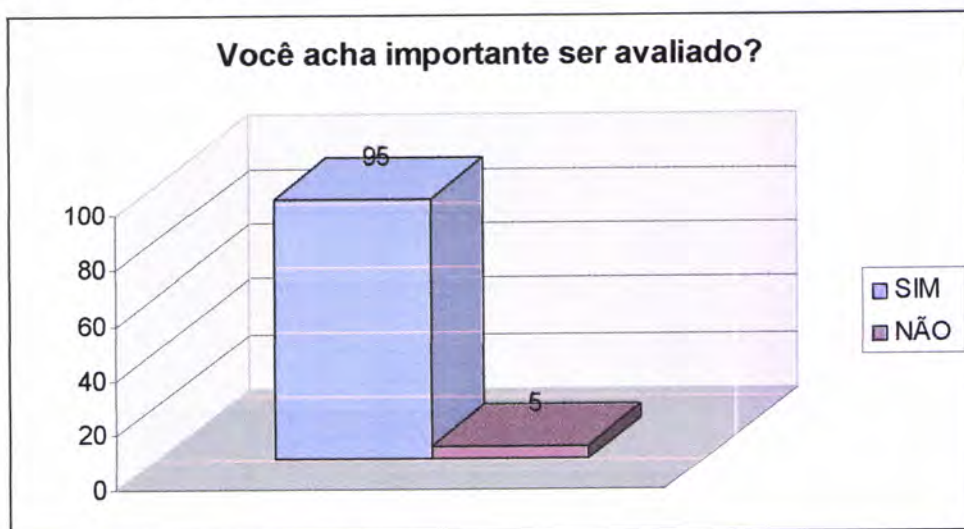
75% dos entrevistados responderam que avaliação é prova, contrapondo a 10% que responderam que todas as atividades são válidas para avaliar.

Percebe-se que quase na sua totalidade os alunos concebem avaliação da aprendizagem como prova. Instrumento capaz de medir sua capacidade de passar ou não de ano. Visão restrita, ao termo avaliar, haja vista que cotidianamente na referida escola, é reforçada a prática de se avaliar por meio de provas.

Diante do exposto, é notória a visão tradicional de que avaliar a aprendizagem desses alunos seria necessariamente preciso utilizar prova. Não queremos condenar esse instrumento, mesmo porque a prova em si não prova nada, mas podemos ressignificar essa visão no momento em que a prova exerce a função de fornecer indicadores da aprendizagem (Moretto, 2008).

Infere-se, portanto, que a Escola Waldecy Corrêa, precisa avançar em um trabalho pedagógico em que os alunos possam compreender o verdadeiro papel da avaliação no processo de suas aprendizagens. Nesse contexto, é preciso introduzir na escola um novo olhar no que se refere à avaliação optando por um leque de opções, onde os instrumentos avaliativos sejam ressignificados e contextualizados em detrimento de uma aprendizagem significativa, dessa forma, avaliadores e avaliados terão uma concepção menos estigmatizada do real sentido de avaliar. Neste sentido, para melhor sondarmos a respeito da concepção sobre avaliação foi questionado:

GRÁFICO 2: Importância da avaliação



Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

Conforme o gráfico acima, quase em sua totalidade, ou seja, 95% dos 40 (quarenta) alunos questionados consideram importante o ato de serem avaliados, quanto à justificativa da resposta, argumentam: “[...] é através da prova que nos esforçamos, a gente estuda bastante pra alcançar uma boa nota”. Considera-se o posicionamento da maioria dos alunos questionados, que o ato de avaliar é importante porque é nesse momento que eles se exigem um pouco mais em detrimento de um bom resultado, no caso, “uma boa nota”.

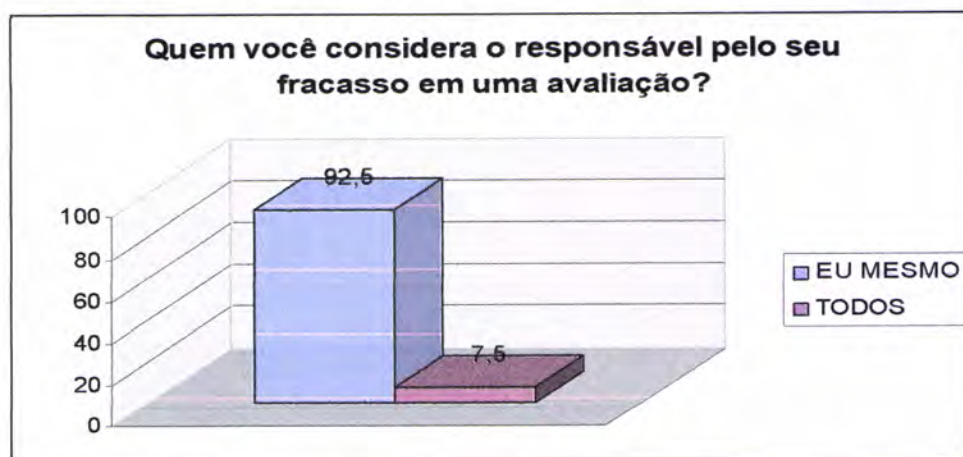
Uma vez analisados os fatores que influenciam esse entendimento, não só dos alunos, mas de toda comunidade escolar, que fazem um ritual em torno da prática avaliativa, entendemos que a práxis de estabelecer e privilegiar períodos avaliativos reforça o entendimento de que esse é o momento oportuno para utilizar a prática do “decoreba” em função do conteúdo ministrado, haja vista que para o aluno, o que interessa nesse momento é

o resultado dessa avaliação, a nota. Tanto é que ouvimos em vários momentos os professores reforçando essa prática ao dizerem: “Estudem! Amanhã será prova” ou observamos o ato da revisão dos assuntos para prova do dia seguinte.

É preciso que a avaliação na sala de aula, ultrapasse essa exploração exagerada da memorização, da mecanização e representação da aprendizagem por meio da nota e busque um equilíbrio, pois “abrir mão do uso autoritário da avaliação, compreende alimentar um novo projeto comum de escola e de sociedade” (Fernandes, 2001, p.1).

Ainda com referencia a esse entendimento referente à temática prosseguimos com a próxima questão:

GRÁFICO 3: Responsáveis pelo fracasso do aluno em uma avaliação



Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa.

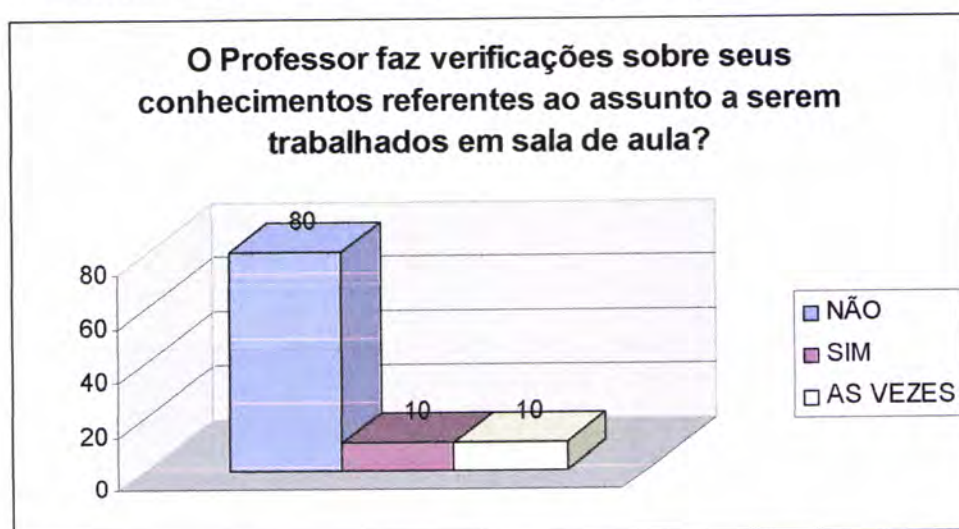
92,5% dos entrevistados responderam “Eu mesmo (a)”. De acordo com esses dados, percebemos que os alunos atribuem essa culpabilidade a si próprios. Quando questionados responderam que “porque faltou mais atenção na hora da explicação, interesse, estudar pra prova”, são justificativas que reforçam a idéia de culpados. Neste caso, isso desmente a concepção dos professores que atribuem esta culpa a família, quando dizem que a mesma não acompanha a vida escolar dos filhos.

A busca pelo responsável no fracasso de um aluno em uma avaliação, não é tarefa fácil, pois em meio a tantas situações e envolvidos, é complicado achar um possível culpado. Nessa perspectiva, é oportuno considerar que “é urgente a revisão dos posicionamentos dos educadores, dos pais e de toda a sociedade brasileira sobre os objetivos da escola, o que

significa, sobretudo, a celebração da diversidade: respeitar primeiro, educar depois... (Hoffmann, 2009, p.20).

Para tanto, é necessário que todos, imbuídos num só propósito, sintam o desejo de refletir na questão de uma educação de qualidade e assumam um compromisso efetivo de mudança. Neste sentido, achamos pertinente averiguar quanto à prática das modalidades de avaliações. Quanto à avaliação diagnóstica indagamos:

GRÁFICO 4: Referente a utilização da avaliação diagnóstica

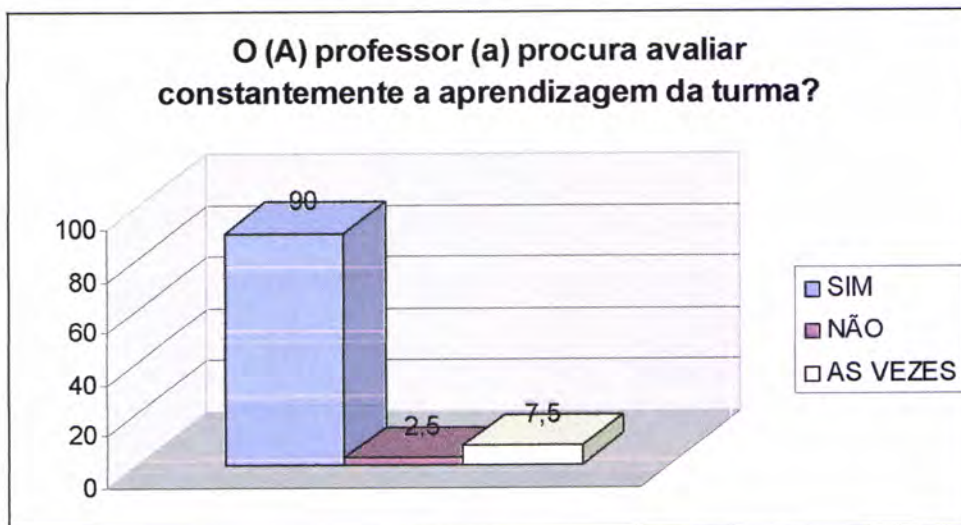


Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

80% dos entrevistados declaram não serem sondados seus conhecimentos prévios. Levando em consideração esses dados, infere-se que pouco se valoriza as concepções prévias do aluno, dessa forma considerar o que o aluno traz consigo para ser aproveitado como referências para novas aprendizagens não significa pré-requisito para uma tomada de decisão dos professores da referida escola.

A avaliação diagnóstica exerce um papel fundamental no processo da aprendizagem dos alunos, pois todas as ações tomadas como referência para o processo de aprendizagem não se esgota em um diagnóstico, porém, toda ação mediada pelo professor deveria ser em função dele. É um processo dialético que está interligado à construção de uma aprendizagem significativa, a concepção prévia e a concepção escolar (Moretto, 2008). Sendo assim, ainda com relação às modalidades, questionamos:

GRÁFICO 5: Referente ao processo de avaliação contínua



Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

De acordo com o dado disponibilizado, observamos que 90% dos alunos questionados responderam que sim, não obstante a essa resposta, indagamos **como** acontece essa avaliação?

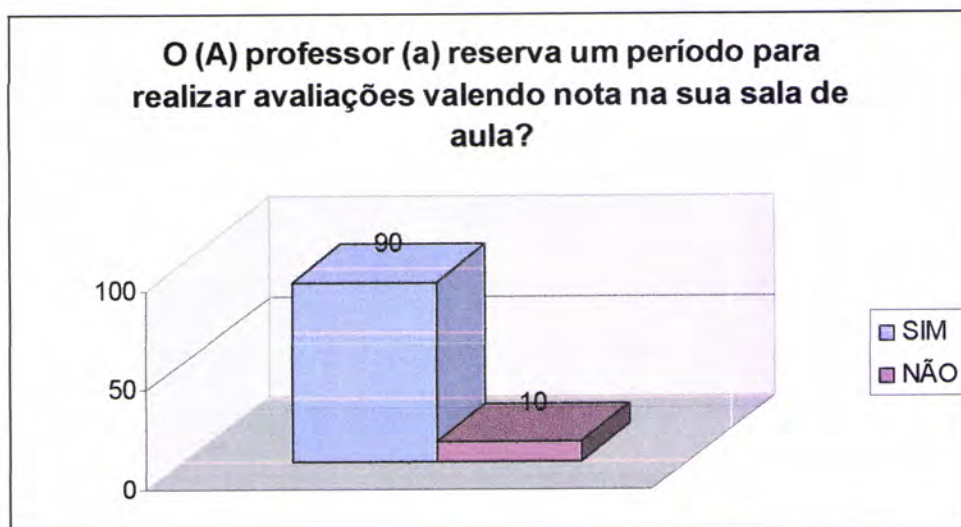
“Quase todos os dias fazemos algum tipo de trabalho”.

Neste caso, o aluno vê o fato de efetuar diariamente trabalhos em sala de aula, como sendo atividade avaliativa, pois é isso o que o professor deixa transparecer quando diz, por exemplo, “Todas as atividades estão sendo avaliadas!”.

Nas palavras de Perrenoud “Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos” (1999, p.149). Portanto, a avaliação formativa busca o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares, focada nesse objetivo e centrada em conteúdos relevantes é necessário levar em conta as competências que o aluno adquiriu no decorrer desse processo.

Outra indagação feita foi concernente a prática da avaliação somativa, questionamos:

GRÁFICO 6: Existência de períodos marcados somente para avaliação.

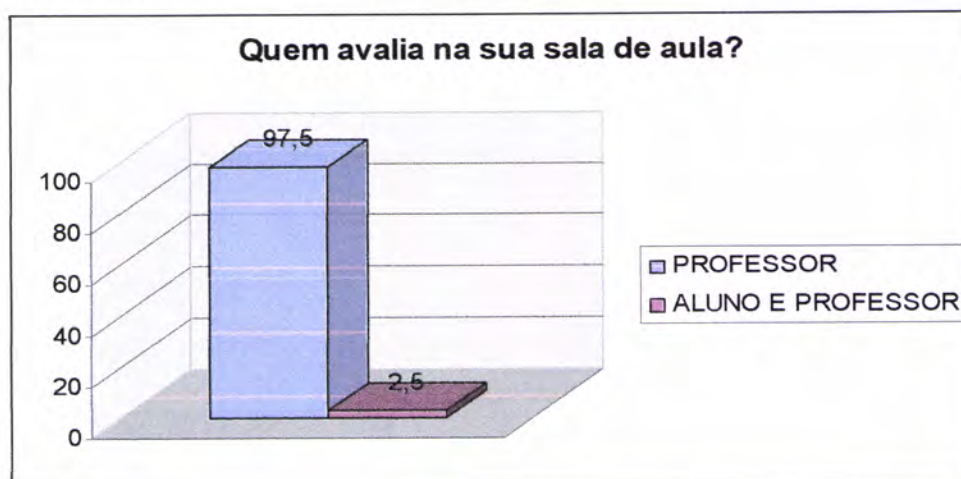


Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

Conforme o exposto, observamos que 90% responderam que sim, o que nos sugere que a escola privilegia um período para intensificar esse período de avaliação somativa, dessa forma evidenciando essa modalidade em detrimento das demais. A avaliação somativa, pelo que nos parece, é tão evidente que todos envolvidos lhe dão maior valoração.

Vale ressaltar que privilegiar o dia da avaliação, programar datas, provas, fere o princípio de que a avaliação é parte integral do processo. Quanto à prática da avaliação, questionamos:

GRÁFICO 7: Quem avalia na sala de aula.

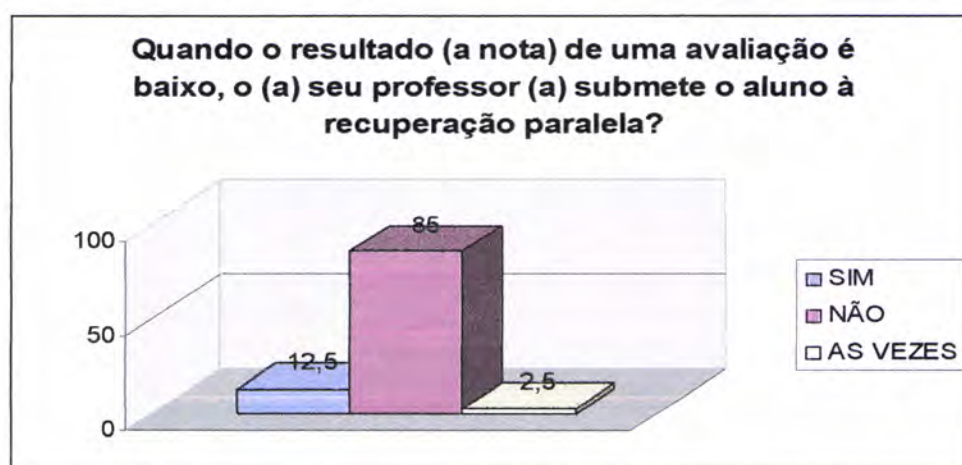


Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

Considerando que 97,5 dos alunos questionados responderam que o professor é o único que avalia na sala de aula, concluímos que a prática de avaliação ainda está voltada exclusivamente para a figura do professor.

Para Luckesi, “Daí decorrem manifestações constantes de autoritarismo, chegando mesmo à sua exacerbação” (2005, p.37), todavia a avaliação ainda é vista por muitos professores como um instrumento de poder. Infere-se, portanto a necessidade de uma avaliação significativa, onde professor e alunos em um constante processo dialógico primam pela aprendizagem que naturalmente é construída pelo aluno com a mediação do professor.

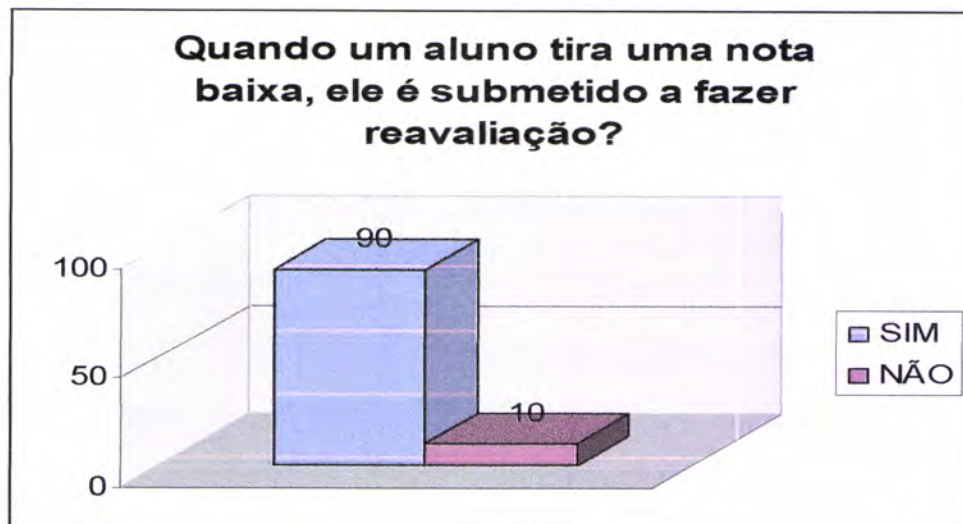
GRÁFICO 8: Referente a prática de recuperação paralela



Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

“Não!”. 85 % responderam que o resultado baixo em uma avaliação não conduz o aluno a recuperação paralela. Nos incita à reflexão sobre o processo de ensino quanto a esse direito que a lei garante ao aluno. A LDB garante, porém não assegura esse benefício, haja vista que em consonância com resultados anteriores a essa questão observamos que não é dada tanta importância, tanto é que a recuperação paralela é confundida com a aula de reforço, anteriormente discutida, a sistemática do Estado é clara no art. 19, quando diz que caso o aluno apresente dificuldade de aprendizagem que seja submetido imediatamente à recuperação paralela. Neste sentido, perguntamos aos alunos se quando eles tiram nota baixa são submetidos à reavaliação, no gráfico 9 observa-se os dados acerca da questão.

GRÁFICO 9: Referente a reavaliação .



Fonte: Entrevista realizada com alunos da escola Waldecy Corrêa

90% dos informantes responderam que sim. O termo reavaliação é familiar entre os pesquisados, contrário à recuperação paralela. É notório como alunos e professores veiculam essa prática. A sistemática diz que a reavaliação seria consequência de um resultado baixo e a uma posterior recuperação paralela, no entanto é corriqueiro o ato de reavaliar como se o objetivo fosse realmente recuperar a nota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações presentes neste estudo apontam algumas mudanças nas concepções e formas na processualização das práticas avaliativas nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental I na Escola Waldecy Corrêa.

O estudo ressalta que os professores investigados aplicam práticas avaliativas constantes e diversificadas com o intuito de auxiliar o desempenho do aluno, dessa forma percebemos nas expressões desses docentes um novo olhar acerca da avaliação em consonância com o processo ensino e aprendizagem.

Alguns pontos com referência ao exposto, puderam ser observados em sala de aula e na fala do Técnico-pedagógico, professores e alunos:

1 - Os professores investigados têm praticado uma avaliação contínua, com atividades diárias, pesquisas, aspectos formativos e provas;

2 - o Técnico-pedagógico, professores e alunos investigados consideram a avaliação necessária e importante para o desenvolvimento da aprendizagem, ressaltando que os professores alegaram que é por intermédio dela que podem de fato saber se seus alunos estão aprendendo e que a avaliação servi também como pressuposto para a regulação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, observando os resultados das avaliações, os professores modificam suas ações e assim, há uma possibilidade maior em atingir os objetivos propostos;

3 - os professores na sua prática em sala de aula utilizam um leque variado de instrumentos para avaliar seus alunos, significa grande avanço, haja vista não se deterem apenas à prova, porém, o que se observa, é que à prova sempre é atribuído um peso maior, neste sentido, mesmo que a soma de todos os outros instrumentos seja superior a esta, ainda assim, ela causa maior temor entre os estudantes e é tida pelo professor como aquela que realmente vai refletir se houve ou não a aprendizagem do que foi ensinado;

4 - enfim, diante do exposto, consideremos que a maioria dos professores investigados praticam a avaliação regularmente e com isso mostram-se preocupados com a aprendizagem de seus alunos.

Apesar de ser notória essa mudança, salientamos que nem todo processo tenha se renovado integralmente, percebemos facilmente dada à relevância tanto dos professores quanto aos alunos a questão “nota”.

Nesse sentido, presenciamos algumas vezes professores reforçando a idéia de que se fazia necessário estudar nas vésperas de provas para se tirar uma boa nota em contrapartida, os alunos se preocupam em alcançar a nota objetivando ser aprovado no bimestre, pois a avaliação ainda representa para ambos o sentido de que a nota configura-se como representação legal da aprendizagem. Conforme ilustra Luckesi (2005, p.24):

Mais que isso as notas se tornaram à divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos. O professor adora-as quando são baixas por mostrar sua “lisura” (“não aprovo de graça, sou durão”), por mostrar o seu poder (“não aprovo de qualquer jeito”). O aluno por outro lado, está à procura do “santo graal”, a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. É a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar.

Nesse contexto, devido à supervalorização da nota por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, é que a reprovação tem sido há anos um gravíssimo problema educacional, fruto da função classificatória da avaliação, que exclui causando a repetência e evasão escolar.

Evidenciamos também no caso específico dos professores investigados, que alguns não conseguem ainda diferenciar, por exemplo, as modalidades e funções de avaliação e dessa forma, por não utilizá-las corretamente, estão deixando de aproveitar todos os conhecimentos do aluno, já que avaliar é um processo que serve, acima de tudo, para verificarmos falhas,

corrigi-las, melhorar ou até mesmo modificar, ações que estão de certa forma, prejudicando o desenvolvimento da aquisição do conhecimento da criança.

Em contrapartida, os professores sinalizam dificuldades e limitações impostas ao seu trabalho pela atual estrutura e organização da escola: a falta de materiais, a estrutura física inadequada para um ambiente que possibilite uma educação de qualidade, quantitativo excedente de alunos em sala de aula, por essas razões a avaliação, na referida escola, emerge enfrentando dificuldades na sua aplicabilidade em sala de aula. Além disso, relutam pela necessidade de participar de capacitação e qualificação no sentido de otimizar a prática avaliativa no contexto escolar.

Nesse sentido, é oportuno propor que os professores tenham como meta constante, adquirir conhecimentos da temática por meio de leituras de teóricos, que participem de palestras e eventos ligados à avaliação da aprendizagem e que esses conhecimentos absorvidos sejam socializados e praticados no cotidiano escolar, haja vista que a mudança necessária desperte na consciência de cada um de nós educadores permitindo romper com as velhas formas de conceber a avaliação enquanto categoria classificatória e excludente.

Outra proposta surge na condição de pesquisadora, é que se faça o feedback dos resultados da pesquisa com a escola em estudo, articulando mini-cursos, palestras de aperfeiçoamento envolvendo a comunidade escolar focalizando a temática avaliação da aprendizagem.

Apesar do exposto, como pesquisadoras, não poderíamos negar que encontramos dificuldades e/ou limitações para que mantivéssemos o bom andamento do estudo, através dos quais expomos a seguir:

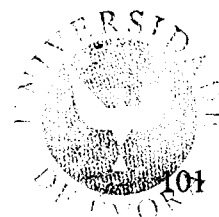
- ✓ Falta de acomodação nas salas de aula: Espaço físico pequeno demais e era comum não termos acesso a um assento. Geralmente revezávamos com o professor da sala;
- ✓ Mudança no conograma das entrevistas: Pela pouca disponibilidade de alguns professores, tivemos que remarcar várias vezes as datas previstas das entrevistas, devido a esse fato retornamos várias vezes à escola;

- ✓ Dificuldade na recolha dos questionários: Foi motivo de muita insistência para que 10 (dez) dos 40 (quarenta) questionados devolvessem seus questionários, sempre nos davam à desculpa de que ainda não haviam respondido.

- ✓ Dificuldades a nível metodológico: apesar de termos vários instrumentos para recolha dos dados nos sentimos limitados pela dependência pessoal por parte dos informantes, haja vista, que os mesmos dependiam de disponibilidade em responderem as entrevistas e aos questionários.

Nesta direção, estes empecilhos não impediram que finalizássemos nossa pesquisa com êxito tomando como perspectiva novas investigações em torno da temática apresentada. É oportuno lembrar que esse estudo não se esgota nesta dissertação, pois nos despertou um interesse ainda maior em continuar pesquisando essa temática, pois acreditamos no real progresso do processo ensino aprendizagem voltada sobre tudo, a uma educação integrada no desenvolvimento do aluno como agente produtor do seu meio e não apenas como resultado.

Diante do exposto, proposto e realizado, finalizamos enfatizando nas palavras de Albertino e Souza que poderemos trabalhar uma avaliação promovendo “uma potencialização no desenvolvimento do aluno, possibilitando uma aprendizagem mais dinâmica, menos traumática voltada para a construção de um profissional mais reflexivo e comprometido com uma sociedade em constante metamorfosear” (2004, p 205).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Albertino F. M. F, Souza N. A., *Avaliação da aprendizagem: O portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo*. Est Aval Educ. 2004 jun; (29).
- André, M. P. (2007). *Etnografia da pesquisa acadêmica*. (3ª. ed.). Rio de Janeiro: Papirus.
- Aranha, M. L. A. (1996). *História da Educação*. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. (1997). *Fracasso-sucesso: o peso da cultura e do ordenamento da educação básica*. In Abramowics, A. Moll, J. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus.
- Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barreto, E. S. S.; Pinto, R. P. (2000). (coords.) *Estado da arte da avaliação na educação básica*. São Paulo: FCC.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Candau, V. M. (2000). *Reinventar a escola*. Petrópolis: RJ- Vozes.
- Carlini, A. L. Vieira, M.C.T. (2005). *SAEB, ENEM, ENC. (Provão) Porque foram criados? Que pensar de seus resultados?.* In: Isabel Franchi Cappelletti. (org.). *Análise Crítica das Políticas Públicas de Avaliação*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, p. 15-35.

- Chizzotti, A. (2001) “*Pesquisa em Ciências Humanas Sociais*”, (5ª. ed.). Cortez.
- Coll, C. e Martín, E. (1999). *Avaliação da aprendizagem no currículo escolar: Uma perspectiva construtivista*. In: *Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática.
- Demo, P. (2002). *Avaliação Qualitativa*. (7ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Demo, P. (2008). *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas, SP: Papyrus, (21ª ed.).
- Dohmi, V. (2003). *Atividade lúdica na educação: O caminho dos tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Franco, M. L. P. B. (2003) *Análise do conteúdo*. Brasília: Plano, 2003.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, (42ª ed.).
- Ghiraldelli Junior, Paulo. (2009). *História da educação brasileira*. (2ª ed.). São Paulo: Cotez.
- Guimarães, S.E.R.(2001). *A avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Biblioteca Digital da Unicamp.
- Hadji, C. (2001). *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hoffmann, J. M. L. (2006). *Avaliação-Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista*. (37ª Ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. M. L. (2006). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação. (20ª ed.).
- Hoffmann, J. M. L. (2008). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. (1ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

- Lakatos, E. M. Marconi, M. de A. (2001). *Metodologia do trabalho científico*. (4ª.ed.). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. ET AL. *Educação escolar: política estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escola: estudos e proposições*. (17ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Macedo, L. (1998). *Para uma avaliação construtivista*. São Paulo:FDE.P.59-66.
- Marconi, M. A. Lakatos, E. M. (2008). *Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretações de dados*, (7ª. ed.)- São Paulo:Atlas.
- Martins, V. *Direito Educacional*. E BooksBrasil. com. (2002, p.17) Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2678847/Direito-Educacional>. Acesso em: 08 de Fevereiro de 2010.
- Meksenas, P. (2005) *Sociologia da educação*. Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Edições Loyola.
- Mizukami, M. G. N. (1996). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moretto, V. P. (2008) *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. (8ª ed.) Rio de Janeiro: Lamparina.
- Pereira, L. C.; Souza, N. A. (2004). *Concepção e Prática de Avaliação: Um confronto necessário no ensino médio*. *Estudos em Avaliação Educacional*, FCC, S. Paulo. Nº 29.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Regnier, J. C. (2002). Artigo: *A auto-avaliação na prática pedagógica*: Revista diálogo Educacional- V.3, n. 6; p. 53-68- maio/agosto.
- Ribeiro, M. L. S. (2003). *História da educação brasileira: a organização escolar*. (18ª ed.): Campinas, SP: Autores Associados.
- Romanelli, O. O. (2006). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, (30ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rosa, M. G. (1993). *A história da educação através dos textos*: São Paulo: editora Cultrix.
- Sant'Anna, I. M. (2009). *Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos*. (13ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saul, A. M. A (1994). *A avaliação educacional*. Idéias. São Paulo: FDE, n.22, p. 61-68.
- Saul, A. M. A. (2006). *Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo*. (7ª ed.). São Paulo, Cortez.
- Silva, J. F. (2003). *Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa – reguladora*. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs) *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, J. F. (2006). *Avaliação na Perspectiva formativa – reguladora*: Pressupostos teóricos e práticos: Porto Alegre: Mediação.
- Sistemática de avaliação. (2002): Governo do Estado do Amapá.
- Souza, C. P. (1998). *Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional*. Idéias. São Paulo: FDE, n. 30, p.161-174.

- Sobierajski, M. E. (1992). *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. (dissertação de mestrado). Campinas: SP, UNICAMP.
- Stufflebeam, L. D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación Sistemática: Guia teórica y práctica*. MEC. Barcelona – Buenos Aires.
- Teixeira, E. (2005). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trindade, V.M. (2007). *Práticas de formação, Métodos e Técnicas de observação, orientação e avaliação em supervisão*. Lisboa: Universidade aberta.
- Tyler, R. W. (1975). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. De Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo.
- Valadares, J; G. M. (1998). *Avaliando...para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano. Ed. Técnica.
- Vasconcelos, C. S. (2008). *Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar; (18ª ed.)*.- São Paulo: Libertad. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 3).
- Veiga, C. G. (2001). *História da educação*. São Paulo: Ática.
- Vianna, H. M. (1987). *Acesso à Universidade: um estudo de validade*. Educação e Seleção. São Paulo: n. 15, p. 83-145.
- Vianna, H. M. (1992). *Avaliando a avaliação da prática à pesquisa*. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: n. 5, p. 55-61.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (3ª ed.). Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

TEMA: “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na escola Waldecy Corrêa: *Um estudo na terceira e quarta série do ensino fundamental I*”.

OBJETIVO GERAL: Recolher dados sobre o cotidiano da prática avaliativa na referida escola.

Categorias	Subcategorias	Questões	Objetivos
Caracterização	Caracterização da turma observada	a)- Turma: _____ b)- Série: _____ c)- Turno: _____ d)- Número de aluno na turma: _____ e)- Média do nível etário da turma: _____ f)- Distribuição dos alunos por gênero: M () F ()	- Identificar a turma observada.
	Caracterização do espaço físico da sala de aula	1- Como é feita a organização das carteiras dos alunos no espaço da sala de aula? 2- Como é localizada a carteira do professor (a)? 3- Há algum ruído que venha incomodar o andamento da aula?	- Recolher dados pertinentes ao espaço físico da sala de aula observada.

<p>Questões Referentes à Temática Investigada</p>	<p>Quanto as diferentes modalidades de avaliação</p>	<p>Diagnóstica: 4- Sempre que necessário é realizada a avaliação diagnóstica? 5- Em que momento foi observada e como ela foi feita?</p> <p>Formativa: 6- O (A) professor (a) se certifica que os alunos compreenderam o assunto trabalhado? Como? 7- Todas as atividades propostas em sala de aula são avaliadas? 8- Quem avalia essas atividades? 9- Como é feita essa avaliação? 10- Quantas avaliações foram feitas no decorrer da aula? 11- Essa avaliação contempla as diferentes dimensões da aprendizagem (conhecimentos, atitudes e competências)?</p> <p>Somativa: 12- O (A) professor (a) privilegia um momento para realizar a avaliação somativa? 13- O (A) professor (a) avisa em tempo oportuno à data dessa avaliação? 14- Faz revisões às vésperas dessa avaliação? 15- Como o (a) professor (a) se comporta no dia dessa avaliação? 16- E o aluno? Como se comporta nesse dia? 17- Comunica e analisa com os alunos os resultados dessa avaliação? 18- O (A) professor (a) propõe outras tarefas aos alunos face aos erros e dificuldades identificados, tipo recuperação paralela e reavaliação? 19- Como é feita? 20- Os resultados dessas avaliações têm impacto no planejamento e na prática docente? 21- Utiliza matrizes para construir os testes da avaliação?</p>	<p>- Obter informações sobre a prática docente e o processo de avaliação da aprendizagem nas diversas modalidades.</p>
	<p>Outros aspectos referentes à temática</p>	<p>22- O (A) professor (a) estabelece critérios para realizar essas avaliações? 23- Quais os critérios observados? 24- O (A) professor (a) faz com que seus alunos tomem conhecimento desses critérios em tempo oportuno? Como? 25- Em geral, o processo de avaliação é negociado com o aluno? 26- Os processos de avaliação são adequados aos objetivos de aprendizagem? 27 - O aluno avalia a aula do professor? Como? 28- Os alunos realizam auto-avaliação e hetero-avaliação? Como? 29- Em que momento acontece essa auto e hetero-avaliação?</p>	<p>- Identificar a prática da avaliação na sala de aula.</p>

GUIÃO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO SERVIÇO TÉCNICO PEDAGÓGICO

TEMA: “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na escola Waldecy Corrêa: *Um estudo na terceira e quarta série do ensino fundamental I*”.

OBJETIVO GERAL: Recolher dados sobre o cotidiano da prática avaliativa na escola Waldecy Corrêa.

Categories	Subcategories	Questions	Objectives
Caracterização	Dados biográficos	a)- Nome: _____ b)-Gênero: ()F ()M c)- Idade: _____ d)- Endereço: _____	- Conhecer dados pessoais do entrevistado.
	Dados Profissionais e Acadêmicos	e)-Tempo de profissão: _____ f)- Tempo que trabalha na escola _____ g)- Formação acadêmica: _____	- Recolher dados profissionais e acadêmicos do entrevistado
Questões Referentes à Temática Investigada	Concepção sobre avaliação da aprendizagem	1-Conforme a sua concepção, o que é avaliação da aprendizagem? 2-Para que o professor avalia seus alunos?	- Abstrair o entendimento da coordenação pedagógica a respeito da temática "avaliação da aprendizagem".
	Prática de orientação aos professores	3- Como você orienta os professores a avaliarem seus alunos? 4- Conforme suas orientações, quando e como os professores da escola deverão realizar a avaliação da aprendizagem com seus alunos? 5- Conforme suas atribuições, você orienta os professores a estabelecerem critérios aos alunos para se auto-avaliarem? 6- Quais os métodos utilizados pelo corpo técnico pedagógico, para orientar os professores da escola a avaliarem seus alunos de forma eficaz?	- Caracterizar a prática de orientação, estas poderão fornecer dados consistentes que regulam a prática docente no contexto investigativo.

	<p>Conhecimento da prática da avaliação feita pelos professores</p>	<p>7- Os professores se auto-avaliam? Em que momento? 8- Os alunos avaliam a prática docente de seus professores? Em que momento? 9- Os alunos são submetidos pelo processo da auto-avaliação. Em que momento?</p>	<p>- Conhecer o grau de interação e acompanhamento que o serviço de orientação pedagógica atribui à prática da avaliação do professor.</p>
	<p>Quanto às modalidades de avaliação</p>	<p>10-Os professores da escola realizam as diferentes modalidades de avaliação? 11-Em que momento do processo de ensino aprendizagem é realizada a avaliação diagnóstica? 12- Como é feita essa modalidade de avaliação? 13-E a avaliação formativa? De que forma os professores da escola a realizam? 14-Os professores privilegiam um momento para realizar a avaliação somativa? 15-Quais os instrumentos que os professores utilizam pra realizar essa modalidade de avaliação? 16-São supervisionados pelo serviço técnico pedagógico esses instrumentos? 17-Os professores realizam a recuperação paralela e a reavaliação com os alunos que encontram dificuldades no processo ensino aprendizagem? Quando e como é realizada? 18- Os professores da escola realizam recuperação final com seus alunos? 19-Os resultados dessas avaliações têm impacto no planejamento e na prática dos professores?</p>	<p>- Obter informações pertinentes a respeito do conhecimento técnico pedagógico e a prática dos professores nas modalidades de avaliação.</p>
	<p>Conhecimento teórico sobre avaliação da aprendizagem</p>	<p>20- Qual a sua base teórica sobre "avaliação da aprendizagem"? Comente.</p>	<p>- Procurar saber se há uma preocupação em ter embasamento teórico a respeito da referida temática.</p>
	<p>Conhecimento amplo sobre avaliação e sua processualização na instituição</p>	<p>21- Quais são os critérios de avaliação do processo ensino e aprendizagem na escola Waldecy Corrêa? 22- Qual a importância da avaliação para a aprendizagem do aluno e para o trabalho docente na escola? 23- Quem você considera o responsável pelo fracasso do aluno em uma avaliação da aprendizagem? Justifique.</p>	<p>- Coletar informações básicas sobre a relação serviço pedagógico e sua concepção sobre a prática avaliativa</p>

GUIÃO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO PROFESSOR

TEMA: “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na escola Waldecy Corrêa: *Um estudo na terceira e quarta série do ensino fundamental I*”.

OBJETIVO GERAL: Recolher dados sobre o cotidiano da prática avaliativa na escola Waldecy Corrêa.

Categories	Subcategories	Questões	Objetivos
Caracterização	Dados biográficos	a)- Nome: _____ b)- Gênero: () F () M c)- Idade: _____ d)- Endereço: _____	- Verificar dados pessoais do entrevistado
	Dados Profissionais e Acadêmicos	e)- Série que leciona: _____ f)- Tempo que atua na série: _____ g)- Formação acadêmica: _____ h)- Tempo de magistério: _____	- Recolher dados profissionais e acadêmicos do entrevistado
Questões Referentes à Temática Investigada	Concepção sobre avaliação da aprendizagem	1-conforme seu entendimento o que é avaliação da aprendizagem? 2-Para que o professor avalia seus alunos? 3- Qual a importância da avaliação para a aprendizagem do aluno e para o seu trabalho docente? 4- Quem você considera o responsável pelo fracasso do aluno em uma avaliação na sua sala de aula? 5- Na sua concepção, qual a causa de repetência constante na escola Waldecy Corrêa?	- Obter informações sobre o entendimento do professor a respeito da avaliação da aprendizagem.

	<p>Prática do professores</p>	<p>6- Como você avalia seus alunos? 7- Em que momento no processo educativo, você avalia seus alunos? 8- Os seus alunos fazem auto-avaliação e hetero-avaliação? 9- Em que momento acontece essa auto e hetero-avaliação? 10- Você estabelece critérios para seus alunos se auto-avaliarem? Quais são esses critérios? 11- Você considera a auto-avaliação realizada por seus alunos? De que forma? 12- Que critérios você adota para avaliar seus alunos em sala de aula? 13- Você faz com que seus alunos tomem conhecimento desses critérios? Como?</p>	<p>- Caracterizar a prática da avaliação na sala de aula.</p>
	<p>Quanto às modalidades de avaliação</p>	<p>14- Você realiza com seus alunos as diferentes modalidades de avaliação, tipo avaliação diagnóstica, formativa e somativa? 15- Como e em que momento do processo educativo você realiza a avaliação diagnóstica? 16- E a avaliação formativa? De que forma você a realiza? 17- Você privilegia um momento para realizar a avaliação somativa? Quando? 18- Quais os instrumentos que você utiliza para realizar essa modalidade de avaliação? 19- Esses instrumentos são supervisionados pelo serviço técnico pedagógico? 20- Você realiza a recuperação paralela e a reavaliação com os alunos que encontram dificuldades no processo ensino aprendizagem? Quando e como você realiza? 21- Você realiza a recuperação final com seus alunos? 22- Quais os critérios que você utiliza para o aluno fazer a recuperação final? 23- Você comunica e analisa com seus alunos os resultados dessas avaliações? 24- Os resultados dessas avaliações têm impacto no seu planejamento e na sua prática pedagógica? 25- Você contempla a questão "avaliação" no seu planejamento diário?</p>	<p>- Obter informações a respeito da prática das modalidades de avaliação.</p>
	<p>Prática de orientação pedagógica</p>	<p>26- Você recebe orientação do corpo técnico pedagógico da escola a respeito de como, para quê e quando você deve realizar a avaliação da aprendizagem com seus alunos?</p>	<p>- Conhecer o grau de interação e acompanhamento que o serviço de orientação pedagógica atribui à prática do professor.</p>

	Conhecimento teórico sobre avaliação da aprendizagem	27- Qual a sua base teórica sobre "avaliação da aprendizagem"? Comente.	- Saber se o professor tem um embasamento teórico que oriente sua prática.
--	---	--	---

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS

TEMA: “A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na escola Waldecy Corrêa: *Um estudo na terceira e quarta série do ensino fundamental I*”.

OBJETIVO GERAL: Recolher dados sobre o cotidiano da prática avaliativa na escola Waldecy Corrêa.

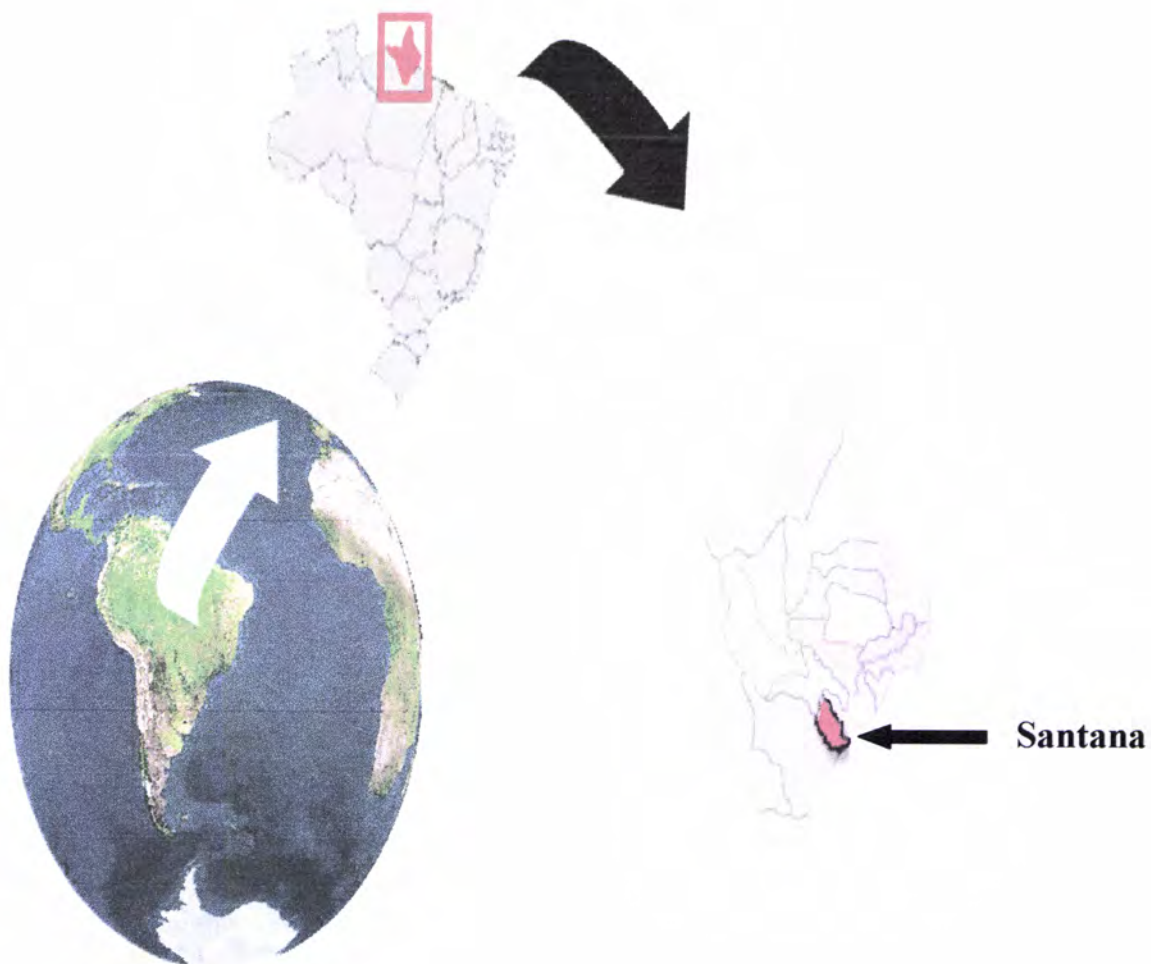
Categorias	Subcategorias	Questões	Objetivos
Caracterização	Dados biográficos	a)- Gênero: () F () M b)- Idade: _____	- Conhecer dados pessoais do informante.
	Dados estudantis	c)- Série que você estuda: _____ d)- Você já repetiu alguma série? () Sim () Não e)- Qual série que repetiu? : _____ f)- Por que razão você repetiu? _____ g)- Há quanto tempo que você estuda na escola Waldecy Corrêa?: _____	- Recolher dados estudantis do aluno.
Questões Referentes à Temática Investigada	Concepções sobre avaliação da aprendizagem	1-Avaliação do que você aprendeu na sala de aula, para você é: () Prova () Prova, trabalhos diários, trabalhos extra-classe. Tudo conta para eu ganhar nota, () Trabalho extra-classe e prova () Outros() ..Diga qual: _____ 2-Você acha importante ser avaliado (a)? () Sim () Não. Diga por quê: _____ 3-Quem você considera o responsável pelo seu fracasso em uma avaliação? () Eu mesmo(a) () Professor(a) () Minha família. Diga por quê: _____	- Obter informações sobre o entendimento do aluno a respeito da avaliação da aprendizagem.

	Quanto às modalidades de avaliações	<p>4- O (A) professor (a) faz verificações sobre seus conhecimentos referentes ao assunto a serem trabalhados em sala de aula? () Sim () Não () As vezes</p> <p>5- O (A) professor (a) procura avaliar constantemente a aprendizagem da turma? () Sim () Não () As vezes</p> <p>6- O (A) professor (a) reserva um período para realizar avaliações valendo ponto na sua sala de aula? () Sim () Não.</p>	<p>- Obter informações a respeito da prática das modalidades de avaliação</p>
	Prática do professores	<p>7- Quem avalia na sua sala de aula?() Professor(a) () Aluno e professor(a)() Outros. Diga quem: _____</p> <p>8- Você se avalia? () Sim () Não () As vezes. Como e quando você se auto-avalia? _____</p> <p>9- Você tem conhecimento dos critérios da avaliação aplicados na sua sala de aula? () Sim () Não. Quais são esses critérios? _____</p> <p>10- Quantas avaliações são feitas no bimestre?() Uma prova por bimestre () Várias provas por bimestre () Outros. Diga qual: _____</p> <p>11- Nas atividades diárias de sala de aula, no momento em que você comete um erro, qual a atitude do seu professor? () Anula a questão e dá a resposta correta () Refaz a resposta com a turma () Orienta você a refazer a resposta () Outros. Diga qual: _____</p> <p>12- O professor (a) costuma marcar datas para realizar a avaliação na sala de aula? () Sim () Não () As vezes</p> <p>13- O professor faz revisões sobre o assunto na véspera das avaliações? () Sim () Não () As vezes</p> <p>14- No dia da avaliação como você se sente? () Tranquilo () Nervoso () Não sei quando estou sendo avaliado () Outros. Diga como: _____</p> <p>15- O professor faz correções da avaliação na turma após a realização da mesma? () Sim () Não () As vezes</p> <p>16- Você está satisfeito (a) com o tipo de avaliação realizada pelo seu professor? () Sim () Não Diga o porquê: _____</p> <p>17- O (A) professor (a) comunica e conversa com você a respeito dos resultados das suas avaliações? _____</p> <p>18- Quando os resultados da avaliação são baixos, o (a) seu professor (a) submete o aluno à recuperação paralela? () Sim () Não () As vezes. Como, onde e quando essa recuperação é realizada? _____</p> <p>19- Após os estudos de recuperação paralela o aluno é submetido à reavaliação? () Sim () Não</p>	<p>- Caracterizar a prática da avaliação na sala de aula.</p>

ANEXOS

ANEXO A

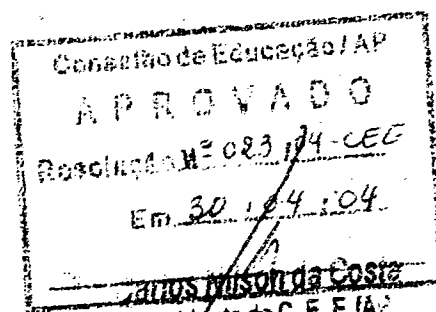
Localização geográfica da escola pesquisada



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO
DIVISÃO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

"Mudar é preciso, ainda que permanecer '
seja sempre mais fácil; avaliar plenamente é
imprescindível, 'ainda que medir seja
extremamente confortável. '
(Celso Antunes)



Conselho Estadual de Educação - AP
Processo Nº 21104
Fls. Nº 17

AMAPÁ
Inclusão Social
2004

**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**ANTONIO WALDEZ GOES DA SILVA
GOVERNADOR**

**MARIA VITÓRIA DA COSTA CHAGAS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

**ELENITA DE LURDES RUBIN RUBERT
COORDENADORA DE ENSINO**

**FERNANDO JORGE SMITH NEVES
CHEFE DA DIVISAO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR
COORDENADOR DA ELABORAÇÃO DA SISTEMATICA DE AVALIACAO**

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

1. Francisca de Moraes Guedes- DIEM
2. Francisca Teles Damasceno Costa - DIEESP
3. Ilva Maria Paixão Mourão - DEA
4. Ivan Raimundo Rocha de Araújo - DEA
5. João Valdinei Corrêa Lopes - NEI
6. Manoel Pinheiro Pena - DIOE
7. Milton Videira Rodrigues - DIOE
8. Paulo de Tarso Smith Neves - DIOE
9. Telma Suely da Silva Costa - DITEP

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....04

2. TITULO I - organização da Rede Escola da Secretaria de Estado da Educação..... 05

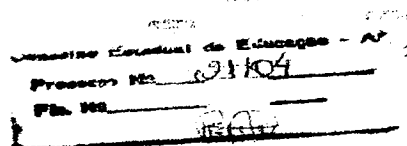
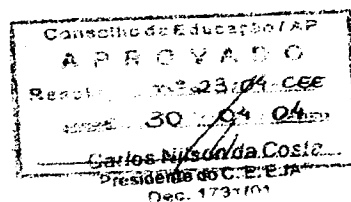
CAPÍTULOS:

I. Das Disposições Preliminares.....	05
II. Das Finalidades e dos Objetivos Gerais.....	05
III. Da Organização Técnico-Administrativa.....	06
IV. Da Direção.....	06
V. Da Secretaria Escolar	07
VI. Da Secretaria Administrativa.....	07
VII. Do Serviço Técnico-Pedagógico	08
VIII. Do Corpo Docente	08
IX. Corpo Discente - Dos Direitos e Deveres dos Alunos	08
X. Dos Serviços Gerais.....	09
XI. Dos Pais ou Responsáveis.....	09

3. TITULO II - Dos. Objetivos Específicos e da Estrutura de Ensino.....09

CAPÍTULOS:

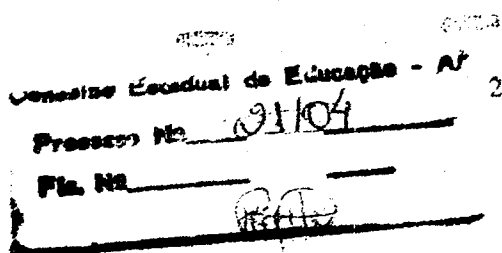
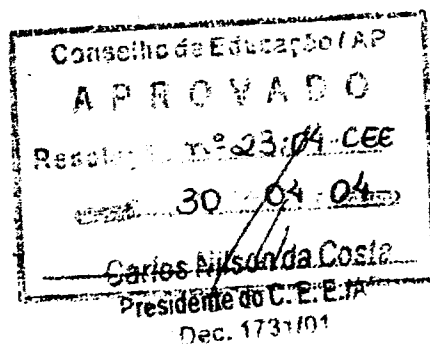
I. Da Educação Infantil.....	09
II. DO Ensino Fundamental...:	10
III. DO Ensino Médio	10
IV. Da Educação Ambiental.....	11
V. Da Educação Profissional.....	11
VI. Da Educação de Jovens e Adultos.....	11
VII. Da Educação Especial.....	12
VIII. Da Educação Indígena	13
IX. Do Currículo.....	13
X. DO Regime Disciplinar.....	14
XI. Da Matrícula.....	14
XII. Da Classificação e Reclassificação.....	14
XIII. Dos Avanços progressivos e progressão Parcial	15
XIV. Do aproveitamento de Estudos.....	15
XV. Da Avaliação.....	15
XVI. Das Considerações Gerais.....	16



APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação, através de valiosas contribuições, provenientes de diversas Divisões que compõe' a mesma, elaborou o presente Documento, considerando a ação que compromete os aspectos organizacionais, técnico, pedagógico e administrativos das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amapá em atendimento aos princípios e disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n 9394/96 Parecer 05/97, 12/97 - do Conselho Nacional de Educação e demais Instrumentos Normativos oriundos do Conselho Estadual de Educação.

Na perspectiva de fundamentar a estrutura do Sistema Estadual de Ensino, apresenta o Regimento Escolar em pauta, que por razões de uma nova dimensão de valores adquiridos pelo progresso tecnológico bem como, a organização escolar, deva atuar como elo entre o pedagógico e o administrativo, reunindo uma prática direcionada a oportunizar uma melhor adequação do Processo Ensino..Aprendizagem do Estado do Amapá.



TITULO I

ORGANIZAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA REDE ESCOLAR DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CAPITULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

ART. 1º - A organização administrativa, didática e disciplinar dos Estabelecimentos da Rede de Ensino do Amapá, que não tenham Regimento próprio, será regulamentada pelo presente Regimento Escolar.

ART. 2º - As Escolas da Rede Estadual de Ensino são mantidos pelo Governo do Estado do Amapá com sede e foro em Macapá, tendo como órgão executor a Secretaria de Estado da Educação a quem estão Vinculados pedagógica e administrativamente.

. CAPÍTULO II

DAS FINALIDADES E DOS OBJETIVOS GERAIS

ART. 3º - As Escolas da Rede Estadual de Ensino têm autonomia para construir seus próprios regimentos, juntamente com toda comunidade escolar, respeitando as normas gerais do Sistema Educacional do Estado.

ART.4º - As Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amapá têm por finalidade oferecer a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades Regular, Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, atendendo aos princípios e disposições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Resolução 083 de 13 de novembro de 2002 e normas complementares.

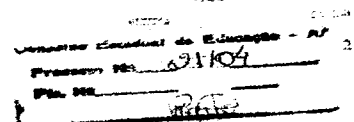
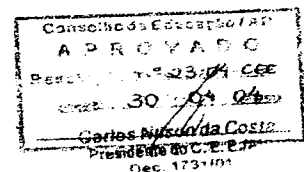
ART. 5º - Constituem Objetivos Gerais das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amapá:

I- Proporcionar ao aluno a formação necessária, que lhe assegure o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização; preparação para o trabalho, prosseguimento de estudos e para o exercício da cidadania; .

II- Proporcionar situações, de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como centro de todo processo educacional;

III- Prestar assistência educativa aos alunos, nos aspectos biopsicossocial, com vistas a assegurar-lhe melhores condições de aprendizagem;

IV- Desenvolver o processo educativo fundamentado no princípio da participação da família e da comunidade.



TITULO II DA AVALIAÇÃO

CAPITULO I Dos Princípios

ART. 6º - A avaliação deverá ser sustentada no compromisso da escola e de seus profissionais com a aprendizagem dos alunos.

ART. 7º - A avaliação da aprendizagem deve pautar-se na democracia, oportunizando aos docentes e discentes adotarem métodos avaliativos a serem utilizados no processo.

CAPITULO II

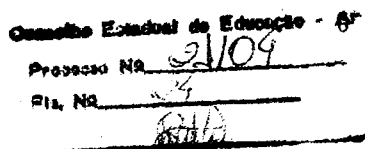
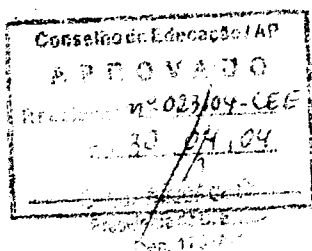
Da Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem

(Aprendizagem, Rendimento)

ART. 8º - A avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem devera pautar-se nas habilidades e competências definidas no Currículo da Escola.

ART 9º - Os instrumentos a serem utilizados para a verificação da aprendizagem deverão estar em articulação com as competências e habilidades propostas pela disciplina, possibilitando por parte do aluno, a demonstração do saber fazer, considerando a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos.

Parágrafo único: Nos casos dos alunos com necessidades educacionais especiais, tais como: deficiência auditiva (DA), uso da língua de sinais brasileira; deficiência visual (DV), O sistema Braille e sorobã.



Art. 10 – A avaliação da aprendizagem deverá observar os seguintes critérios:

- I - A avaliação do aluno compreenderá a verificação do rendimento e controle de frequência.
- II- Ao final do ano letivo, será considerado aprovado o aluno que obtiver o mínimo de 50% do total de pontos anuais e frequência mínima de 75% do total da carga horária anual.
- III - A certificação de frequência de aluno com déficit cognitivo (DC), deficiências múltiplas (DM), e condutas típicas (CT), deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor que atende o aluno.
- IV- Após os estudos da recuperação periódica final estará aprovado parcialmente (Dependência) o aluno que ficar retido em 02 (dois) componentes curriculares.

ART. 11 - A avaliação do rendimento do aluno será expressa em notas, perfazendo o total de 40,0 (quarenta) pontos, cumulativos, processual e somativo, durante o ano letivo, não cabendo para efeito de cálculo do total de pontos nos bimestres o uso de médias aritméticas e/ou ponderadas. A distribuição de pontos será estabelecida da forma seguinte:

- 1º BIMESTRE** - 10,00 pontos
- 2º BIMESTRE** - 10,00 pontos
- 3º BIMESTRE** - 10,00 pontos
- 4º BIMESTRE** - 10,00 pontos

§ 1º - A distribuição dos pontos dar-se-á ao longo do bimestre, através de testes, trabalhos individuais e/ou em grupos, pesquisas e outros, de modo a garantir a avaliação no processo.

§ 2º - Na seleção, elaboração e metodologias aplicadas aos instrumentos de avaliação, serão observados, os objetivos delineados no planejamento de ensino de cada componente curricular, levando sempre em consideração os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da Escola, oportunizando a professores e, alunos o processo de auto-avaliação.

§ 3º - Os instrumentos de avaliação serão elaborados pelos professores e supervisionados pelo Serviço Técnico-Pedagógico e, na inexistência deste, pela Direção da Escola.

§ 4º - Para registro da avaliação da aprendizagem deverão ser trabalhados o mínimo de (03) três instrumentos durante o bimestre.

§ 5º - Os resultados da verificação do rendimento escolar do aluno serão comunicados bimestralmente aos mesmos, pais ou responsáveis, através do boletim escolar.

ART. 12 - Os pontos obtidos pelos alunos, serão registrados pelo professor, nos Diários de Classe e, ao final de cada bimestre, encaminhados à secretaria da escola.

ART. 13 - Só poderá ser feito o arredondamento de notas no final do ano letivo e somente

quando

A nota for igual ou superior a 0,5 décimos.

ART. 14 - Na sistemática de avaliação da Modalidade de Educação Profissional serão adotados os mesmos procedimentos, respeitado a devida proporcionalidade, considerando as etapas e ciclos, nas organizações curriculares.

ART. 15 – A avaliação da Educação Infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (art. 31 – da lei 9394/96).

Capitulo III

Da Recuperação

ART. 16 - Serão ofertados, imediatamente, estudos de recuperação paralela, no decorrer de todo o processo de ensino, aos alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem

Paragrafo Único: Após os estudos de recuperação paralela, o aluno será submetido, a reavaliação, também paralela, que permitirá saber se aconteceu a recuperação pretendida, tendo em vista, que haverá o registro da nota do aluno, com prevalência da maior nota.

ART. 17 - Serão ofertados estudos de recuperação periódica após o término do período letivo, com duração mínima de 10 (dez) dias, adequando a carga horária dos componentes curriculares à necessidade da aprendizagem dos alunos.

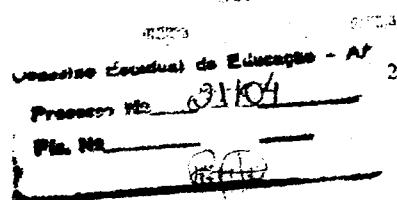
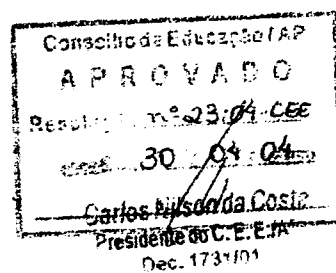
§ 1º - Só poderá submeter-se aos estudos de recuperação periódica, o aluno que atingir o mínimo de 10,0 pontos, ou seja, 25% do total dos pontos do ano letivo.

§ 2º - Durante os estudos de recuperação periódica, serão ministrados o mínimo de dois instrumentos de avaliação.

Art. 18 - O processo de recuperação é exclusivo da aprendizagem, e não de frequência, e a forma de procedê-la ensejará planejamento específico, não estando incluído na obrigatoriedade de carga horária mínima de aula, mas, na evidência do processo de aprendizagem do aluno.

ART. 19 - O total de pontos do estudo de recuperação periódica final terá o valor de 10,0 pontos e o registro da nota final será obtido pela soma da nota anual com a nota da recuperação.

ART. 20 - O aluno submetido aos estudos de recuperação periódica final, estará aprovado, se atingir o total de pontos igual ou superior a 20,0 (vinte).



CAPÍTULO IV

DAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

ART. 21 - A Sistemática de Avaliação do processo ensino-aprendizagem, será acompanhada e avaliada por toda a comunidade escolar e órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, que no decorrer do 1º ano de aplicação, serão registradas observações, visando os ajustes e aperfeiçoamento à eficácia do processo.

ART.22- Nos instrumentos de avaliação, quando de sua elaboração pelos professores, de acordo com os objetivos gerais propostos no Projeto Político Pedagógico, bem ,como os objetivos específicos de cada Disciplina será observada a preponderância das questões subjetivas sobre as objetivas, após oferecidas as condições necessárias para a aprendizagem do aluno .

ART.23 - A escola que possua uma outra proposta de Sistemática de Avaliação e que tenha interesse em colocá-la em prática poderá fazê-lo, desde que conste em seu Regimento Escolar, submetendo-a a apreciação dos órgãos competentes da Secretaria de Estado da Educação.

ART 24 - A presente Sistemática de Avaliação, entrará em vigor, na data de sua homologação pelo Conselho Estadual de Educação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO C

Transcrição da entrevista realizada com a responsável do serviço técnico-pedagógico da escola Waldecy Corrêa

Nome: T₁
Gênero: Feminino
Idade: 52 anos
Tempo de profissão: 33 anos de serviço
Tempo que trabalha na escola Waldecy Corrêa: 3 anos
Formação acadêmica: Formada em Pedagogia,
com habilitação em Orientação Educacional,
nos cursos realizados no Instituto Federal de Educação

1- Conforme a sua concepção, o que é avaliação da aprendizagem? É verificar o quanto os alunos das aulas foram alcançados.

2- Para que o professor avalia seus alunos? Para fazer a verificação da aprendizagem dos alunos.

3- Como você orienta os professores a avaliarem seus alunos? Eu me oriento a avaliar em acordo com a metodologia de avaliação, a avaliação é completa, não tem como ter dúvidas quando se tem base.

4- Conforme suas orientações, quando e como os professores da escola deverão realizar a avaliação da aprendizagem com seus alunos? Quando a avaliação for prestada, os alunos se preparam e utilizam várias formas, vários instrumentos para as pesquisas, as atividades, a parte de aula, para a qual o professor achar necessário na hora da aula.

5- Conforme suas atribuições, você orienta os professores a estabelecerem critérios aos alunos para se auto-avaliarem? Sim, por meio de algumas questões.

6- Quais os métodos utilizados pelo corpo técnico pedagógico para orientar os professores da escola a avaliarem seus alunos de forma eficaz? Seis dias na semana, além disso, eu tenho reuniões para determinar as atividades pedagógicas, a sua importância, de discussões de aula, e também a importância quanto a essas questões, há uma formalidade, ali mesmo, propõe os professores, pelas questões em questão.

7- Os professores se auto-avaliam? E em que momento? Sim, no final de cada aula, eles são convidados pelo Setor de Educação, caso não, realizem, mas não obrigatoriamente.

8 - Os alunos avaliam a prática docente de seus professores? Em que momento? Não!
credito que em nenhuma escola aconteça esse tipo de avaliação.

9 - Os alunos são submetidos pelo processo da auto-avaliação? Em que momento?
Não! não costumamos realizar auto-avaliação na escola. Ainda não? (risos)

10 - Os professores realizam as diferentes modalidades de avaliação? Avaliação diagnóstica, formativa e somativa? Sim, mas não é uma rotina geral.

11 - Em que momento do processo ensino-aprendizagem é realizada a avaliação diagnóstica? No início de ano letivo, os professores fazem um teste de avaliação em todas as disciplinas como base a leitura e a escrita e alguns problemas matemáticos, a partir daí, alguns problemas os alunos fazem e trabalham mais para o reforço.

12 - Como é realizada essa modalidade de avaliação? Alguns de ponta - sem nenhuma de meses ou letivo.

13 - E a avaliação formativa? De que forma os professores da escola a realizam?
Consideramos os aspectos formativos, cada professor é livre para estabelecer outros de como considerar esses aspectos.

14 - Os professores privilegiam um momento para realizar a avaliação somativa? Sim
trabalhamos a realizar após cada assunto, mas geralmente realizamos no final do trimestre.

15 - Quais os instrumentos que os professores utilizam para a avaliação somativa?
vários! Trabalho de pesquisa, ou seja, a partir das pesquisas, as provas, as atividades em sala de aula... (risos) Não há que o professor pode apresentar suas matérias e planejar as provas.

16 - Esses instrumentos são supervisionados pelo serviço técnico-pedagógico?
Não! geralmente um professor ou professora pro-
curam alguma atividade que se realiza com os alunos.

17 - Os professores realizam a recuperação paralela e a reavaliação com os alunos que encontram dificuldades no processo ensino-aprendizagem? Quando e como é realizada?
Sim! Isso é obrigatório. Ela (alunos) tem esse direito não?

18 - Os professores realizam a recuperação final com seus alunos?
Sim. Isso é obrigatório. Ela (alunos) tem esse direito não?

ANEXO D

Transcrição da entrevista realizada com o professor p3

Nome: p3

Gênero: masculino

Idade: 33 anos

Série que leciona? 2ª série

Tempo de experiência nessa série: 2 anos

Formação acadêmica: licenciado em Pedagogia

Tempo de magistério: 3 anos

1- Conforme seu entendimento o que é avaliação da aprendizagem? É o meio pelo qual verificamos o quanto o aluno aprendeu.

2- Para que você avalia seus alunos? Para saber se estão aprendendo ou não.

3- Qual a importância da avaliação para a aprendizagem dos seus alunos e para o seu trabalho docente? É importante para saber se o aluno aprendeu e para saber se o professor está fazendo bem o trabalho.

4- Quem você considera responsável pelo fracasso de um aluno em uma avaliação na sua sala de aula? O aluno, o professor e a família.

5- Na sua concepção, qual a causa de repetência constante na escola Waldice Cordeiro? A falta de interesse do aluno e a falta de acompanhamento da família.

6- Como você avalia seus alunos? Por meio de provas, trabalhos e observação.

7- Em que momento no processo educacional você avalia seus alunos? Em momentos de provas e trabalhos.

8- Os seus alunos têm em realização o trabalho avaliativo? Sim.

9- Em que momento acontece esse processo de avaliação? Em momentos de provas e trabalhos.

10- Você estabelece critérios para se avaliar se um aluno aprendeu? Quais são esses critérios? Sim, através de provas e trabalhos.

11. Você considera a auto-avaliação realizada por seus alunos? De que forma?

Não tenho como responsabilizar os alunos, pois não fazemos esse tipo de avaliação.

12. Que critérios você adota para avaliar seus alunos em sala de aula?

Vários. Há a parte (baseado) as vezes passo atividades voltadas para o grupo, para a turma e também de modo individual.

13. Você faz com que seus alunos tomem conhecimento desses critérios? Como?

Sim. Eles ficam cientes desses critérios desde o início do ano letivo, geralmente no primeiro dia de aula, e expõem o que vai utilizar como critério para avaliá-los.

14. Você realiza com seus alunos as diferentes modalidades de avaliação tipo

avaliação diagnóstica, formativa e somativa? Em parte. Não é uma regra. Sempre que posso eu realizo.

15. Como e em que momento do processo educativo você realiza a avaliação

diagnóstica? Preferentei eu realizo antes de introduzir um conteúdo novo, para saber se tem algum nível de conhecimento sobre o que se vai dar.

16. É a avaliação formativa? De que forma você a realiza?

Sim, nos aspectos formativos, aqui de forma geral. Mas, também de forma mais específica para o conteúdo, no caso com atividades presenciais, o momento de entrega, a participação, a participação, a participação e a participação.

17. Você privilegia um momento para realizar a avaliação somativa? Quando?

Não. Sempre que posso eu realizo. Mas, no período de provas, eu realizo a avaliação somativa e mais especificamente nos finais de ano letivo.

18. Quais os instrumentos que você utiliza para realizar a avaliação

somativa? Prova escrita e prova oral, e uma classe aberta e aberta.

19. Esses instrumentos são supervisionados pelo serviço técnico-pedagógico?

Não.

20. Você realiza a recuperação paralela e a reavaliação com os alunos que encontram

difficultades no processo ensino-aprendizagem? Quando e como você realiza? A recuperação paralela? Quando que sim, mas não é a mesma coisa. Há a recuperação paralela, que é aquela que acontece durante o ano letivo, e a recuperação, que é aquela que acontece no final do ano letivo, e a recuperação, que é aquela que acontece no final do ano letivo.

21 - Você realiza a recuperação final com seus alunos? A recuperação final é obrigatória, no caso de alunos que não passaram.

22 - Quais os critérios que você utiliza para o aluno fazer a recuperação final?

No caso de falta de faltas, como alguns alunos não passam, eu mesmo escrevo para eles como sua falta e a recuperação, se necessário para a disciplina, pois, não é necessário que ele seja submetido a uma avaliação final.

23 - Você comunica e analisa com seus colegas os resultados dessas avaliações?

Sim, os resultados são comunicados e analisados aos pais em reuniões.

24 - Os resultados dessas avaliações têm impacto no seu planejamento e na sua prática pedagógica?

Sim, sim, sim (risos). - O impacto depende de como os resultados são analisados e discutidos.

25 - Você contempla a questão "avaliação" no seu planejamento diário?

Sim.

26 - Você recebe orientação do corpo técnico-pedagógico a respeito de como, para que e quando avaliar a aprendizagem dos seus alunos?

É necessário de quando em quando avaliar os alunos, uma experiência, hora mais e outra.

27 - Qual a sua base teórica sobre "avaliação da aprendizagem"? Comente.

Mentaria de acordo conforme o caso, não se trata de avaliar, mas de avaliar o processo, não se trata de avaliar, mas de avaliar o processo, não se trata de avaliar, mas de avaliar o processo, não se trata de avaliar, mas de avaliar o processo.

ANEXO E

MATRIZ DE QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS

O presente questionário tem por objetivo a coleta de informação para a elaboração do projeto de investigação: *"A avaliação no processo de ensino e aprendizagem na Escola Waldecy Corrêa: Um estudo na terceira e quarta série do ensino fundamental I"*.

Garantimos que as suas respostas serão estritamente confidenciais e seu nome será mantido em sigilo, não aparecendo em nenhuma parte do questionário.

Suas informações irão contribuir para a elaboração da investigação; por esse motivo, agradecemos sua colaboração e honestidade nas respostas.

***- Responda marcando com um (x) e/ou escrevendo no espaço indicado.**

1- Sexo: (x) F () M

2- Idade:

3- Série que você estuda:

4- Você já repetiu alguma série? () Sim () Não

5- Qual série que repetiu?

6- Por que razão você repetiu?

7- Há quanto tempo que você estuda na escola Waldecy Corrêa?

8- Avaliação do que você aprendeu na sala de aula, para você é:

(x) Prova

() Prova, trabalhos diários, trabalhos extra-classe

() Tudo conta para eu ganhar nota

() Trabalho extra-classe e prova

() Outros. Diga qual:

9- Você acha importante ser avaliado (a)?

(x) Sim

() Não. Diga por quê:

10- Quem você considera o responsável pelo seu fracasso em uma avaliação?

(x) Eu mesmo(a)

() Professor(a)

() Minha família. Diga por quê:

11- O (A) professor (a) faz verificações sobre seus conhecimentos referentes ao assunto a serem trabalhados em sala de aula?

Sim

Não

As vezes

12- O (A) professor (a) procura avaliar constantemente a aprendizagem da turma?

Sim

Não

As vezes

13- O (A) professor (a) reserva um período para realizar avaliações valendo ponto na sua sala de aula?

Sim

Não.

14- Quem avalia na sua sala de aula?

Professor(a)

Aluno e professor(a)

Outros. Diga quem:

15- Você se avalia?

Sim

Não

As vezes. Como e quando você se auto-avalia?

16- Você tem conhecimento dos critérios da avaliação aplicados na sua sala de aula?

Sim

Não. Quais são esses critérios?

17- Quantas avaliações são feitas no bimestre?

Uma prova por bimestre

Várias provas por bimestre

Outros. Diga qual:

18- Nas atividades diárias de sala de aula, no momento em que você comete um erro, qual a atitude do seu professor?

Anula a questão e dá a resposta correta

Refaz a resposta com a turma

Me orienta a refazer a resposta

Outros. Diga qual:

19- O professor (a) costuma marcar datas para realizar a avaliação na sala de aula?

Sim

Não

As vezes

20- O professor faz revisões sobre o assunto na véspera das avaliações?

Sim

Não

As vezes

21-No dia da avaliação como você se sente?

Tranquilo

Nervoso

Não sei quando estou sendo avaliado

Outros. Diga como:

22- O professor faz correções da avaliação na turma após a realização da mesma?

Sim

Não

As vezes

23- Você está satisfeito (a) com o tipo de avaliação realizada pelo seu professor?

Sim

Não Diga o porquê:

24-O (A) professor (a) comunica e conversa com você a respeito dos resultados das suas avaliações?

Sim

Não

25- Quando o resultado de uma avaliação é baixo na sua sala de aula, o (a) seu professor (a) submete o aluno à recuperação paralela?

Sim

Não

As vezes. Como, onde e quando essa recuperação é realizada?

26- Após os estudos de recuperação paralela o aluno faz a reavaliação?

Sim

Não