

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Júlio César Ruiz de Sousa

As práticas avaliativas no Ciclo Autoral: proposições para o seu aperfeiçoamento

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2018

Júlio César Ruiz de Sousa

As práticas avaliativas no Ciclo Autoral: proposições para o seu aperfeiçoamento

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores – Ação Pedagógica e Avaliação: Intervenções Avaliativas em Espaços Educativos, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

São Paulo
2018

BANCA EXAMINADORA

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por me permitir viver e participar de sua
grande obra.*

À minha família, que representa a razão de minhas ações e fonte de minhas forças.

Aos meus pais, José Ruiz e Rita, heróis incansáveis nas batalhas da vida.

À minha esposa Patrícia, parceira de caminhada em minhas lutas e vitórias.

*Aos meus filhos João, Anna e César, presentes que recebi de Deus,
aos quais amo incondicionalmente.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador, pelas bênçãos, força e luz recebidas ao longo do caminho.

Aos meus pais, pelos ensinamentos e exemplos que me deram ao longo da vida.

À minha esposa e aos meus filhos, pela compreensão e paciência nos momentos em que me fiz ausente durante a realização deste trabalho.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo apoio e palavras de incentivo nos momentos de dificuldade.

Aos meus sogros, Sr. Pedro e Sra. Edna, por tudo o que fazem por mim.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, a quem respeito e admiro muito, por acreditar em mim, por me orientar, por sua ajuda e paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa e à Profa. Dra. Cláudia Oliveira Pimenta, agradeço pela cuidadosa análise e pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação deste trabalho.

A todos os professores do FORMEP, por dedicarem parte de vossas vidas à ampliação e ao aprimoramento de meu conhecimento.

Ao meu amigo Humberto, assistente de Coordenação do FORMEP, pela dedicação aos alunos e ao Programa, pela disponibilidade, apoio e imprescindível auxílio em todos os momentos.

À Adriane Fin, por sua importante colaboração no processo de finalização deste trabalho.

À equipe gestora e aos professores da escola pesquisada, pela disponibilidade e colaboração neste trabalho.

A todos da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Darcy Ribeiro, pelas experiências compartilhadas nos últimos anos, especialmente às minhas assistentes, Gisele e Heloísa, pela dedicação, auxílio e compreensão em todos os momentos.

À minha amiga, Profa. Me. Tânia Maranesi, por me incentivar nesse caminho e por me apoiar nas dificuldades encontradas ao longo do trajeto.

SOUSA, Júlio César Ruiz de. **As práticas avaliativas no Ciclo Autoral: proposições para o seu aperfeiçoamento.** 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) São Paulo: 2018.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas avaliativas declaradas pelos professores do ciclo autoral de uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com o intuito de apresentar indicações e proposições para futuras ações formativas relacionadas à avaliação da aprendizagem. Para o desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados cinco professores e suas falas foram organizadas a partir das categorias: instrumentos e estratégias de avaliação; tipos de avaliação - usos dos resultados; e articulação das avaliações com o proposto pelo Programa Mais Educação São Paulo. As análises dos tipos de avaliação e os usos dos seus resultados foram feitos utilizando-se dos aportes teóricos de Depresbiteris e Tavares (2009), Hadji (2001), Haydt (2000), Luckesi (2009; 2011), Medeiros (1986) e Raphael (1994); além dos documentos oficiais do Programa Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014; 2015). Os resultados apontaram que os professores reconhecem a importância da avaliação para o processo de ensino, entretanto, apresentam concepções e interpretações distintas quanto aos tipos de avaliação. O uso dado aos resultados ressaltou avanços no sentido de utilizá-los para refletir e reorganizar as práticas pedagógicas. Sobre a articulação com o Programa, percebeu-se que há dificuldades em atender alguns pontos. Os professores revelaram que já existe uma nova cultura de avaliação na escola, mas que ainda necessita de adequações, o que reforça a necessidade de proporcionar momentos de formação continuada na escola voltados à análise das práticas desenvolvidas pelos professores no sentido de promover a reflexão e o aprimoramento destas.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Instrumentos de Avaliação; Ciclo Autoral.

SOUSA, Júlio César Ruiz de. **The evaluation practices in the Authorship Cycle: propositions for its improvement.** 133 f. Dissertation (Professional Master). Program of Post-Graduation Studies in Education: Professors' Training. Pontifícia Universidade Católica of São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2018.

ABSTRACT

This work had as aim to analyse the evaluation practices declared by the teachers from the authorship cycle of a school from the Education Municipal Network of São Paulo, with the goal to present indications and propositions for future formative actions related to the learning evaluation. In order to develop the research, five teachers were interviewed and their speeches were organized in these categories: evaluation tools and strategies; types of evaluation – uses of the results; and the evaluation links with what is proposed by the São Paulo More Education Program. The analysis of the evaluation types and the results' uses were made through the use of theoretical backgrounds from Depresbiteris and Tavares (2009), Hadji (2001), Haydt (2000), Luckesi (2009; 2011), Medeiros (1986) and Raphael (1994); in addition to the official documents of the São Paulo More Education Program (SÃO PAULO, 2014; 2015). The results shown that the teachers recognize the evaluation importance for the teaching process, however, they presented different conceptions and interpretations about the evaluation types. The use given to the results highlighted advances about their use reflecting and reorganizing the pedagogical practices. About the link with the Program, it was noticed difficulties in reaching some points. The teachers revealed that a new evaluation culture already exists in the school, but it still needs adjustments, what reinforce the need of continuing education in the school regarding the analysis of the practices developed by the teachers in order to promote reflection and improvement of them.

Key words: Learning Evaluation; Evaluation Tools, Authorship Cycle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
CC	Conselho de Classe
CE	Conselho de Escola
CIPP	Contexto, <i>Input</i> /Entrada, Processo e Produto
DRE-SM	Diretoria Regional de Educação de São Miguel
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
JEIF	Jornada Especial Integrada de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PC	Parecer Conclusivo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPP	Projeto Político Pedagógico
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Níveis de Avaliação Educacional	26
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de Avaliação	32
Quadro 2 – Síntese comparativa: prova dissertativa e prova objetiva.....	44
Quadro 3 – Síntese comparativa: Seminário, Trabalho em Grupo e Debate	48
Quadro 4 – Síntese comparativa: Relatório Individual, Autoavaliação e Observação	53
Quadro 5 – Categorias e principais aportes teóricos.....	59
Quadro 6 – Organização do Atendimento e Número de Alunos por Modalidade e Turno	69
Quadro 7 – Total de Ambientes.....	70
Quadro 8 – Total de Servidores por área de atuação	71
Quadro 9 – Projetos desenvolvidos pela escola.....	72
Quadro 10 – Projetos desenvolvidos pela escola em parceria com o Programa Mais Educação São Paulo	72
Quadro 11 – Projetos desenvolvidos pela escola em parceria com o Programa Mais Educação Federal.....	73
Quadro 12 – Regularidades nos dizeres dos professores quanto à forma como avaliam seus alunos, os instrumentos e as estratégias utilizadas.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – PRINCIPAIS PONTOS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO	21
1.1 – Avaliação da Aprendizagem.....	26
1.2 – Testar, Medir e Avaliar	29
1.3 – Tipos de Avaliação	31
1.3.1 – Avaliação Diagnóstica.....	32
1.3.2 – Avaliação Formativa.....	33
1.3.3 – Avaliação Somativa.....	36
1.4 – Instrumentos de Avaliação	37
1.4.1 – Provas	41
1.4.1.1 – Provas Orais	41
1.4.1.2 – Provas Práticas	42
1.4.1.3 – Provas Escritas	43
1.4.2 – Seminário	45
1.4.3 – Trabalho em Grupo	45
1.4.4 – Debates.....	46
1.4.5 – Relatório Individual.....	49
1.4.6 – Autoavaliação.....	49
1.4.7 – Observação.....	50
1.4.8 – Conselho de Classe	54
CAPÍTULO II – CAMINHO METODOLÓGICO	56
2.1 – Sujeitos da Pesquisa.....	59
2.1.1 – Perfil dos Entrevistados.....	59
2.2 – Etapas da Pesquisa	62
CAPÍTULO III – RMESP, O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, O CICLO AUTORAL E A ESCOLA	63
3.1 – O Programa Mais Educação São Paulo e o Ciclo Autoral.....	63
3.1.1 – Programa Mais Educação São Paulo: Concepção de Avaliação	65
3.2 – Escola.....	69

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 – Análise das Entrevistas	76
4.1.1 – A descrição, pelos professores, das práticas avaliativas desenvolvidas no Ciclo Autoral.....	76
4.1.2 – O uso dos resultados obtidos com as estratégias e os instrumentos utilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem em sala de aula .	85
4.1.3 – As práticas avaliativas declaradas pelos professores e a sua articulação com o Programa Mais Educação São Paulo.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES	127
Apêndice A – Parecer Consubstanciado	127
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128
Apêndice C – Roteiro para Entrevista	129
Apêndice D – Matriz de Especificação	131

INTRODUÇÃO

Iniciei a carreira no magistério muito jovem, aos 19 anos, quando ainda cursava a licenciatura e adentrei pela primeira vez na sala de aula como professor. Meus estudos iniciais foram em escolas públicas e minha jornada universitária na rede privada. Por conta das dificuldades financeiras deixei de trabalhar no comércio e fui lecionar na Rede Pública Estadual, era muito comum estudantes lecionarem nas escolas públicas devido à falta de professores, isso no início da década de 90.

Em pouco tempo eu já ministrava aulas nesta rede e também na rede privada. Passados alguns anos, por conta da aprovação em concursos públicos, me concentrei nas redes públicas do Estado e do Município de São Paulo, o que trazia compensações financeiras, mas também um aumento de trabalho. Preparava e corrigia muitas provas e para facilitar essa etapa, “garimpava questões nos livros e buscava selecionar aquelas mais fáceis de corrigir”. Como professor de educação básica o número de alunos ultrapassava, facilmente, cinco centenas. Avaliar todos esses alunos era muito trabalhoso, hoje me questiono se realmente avaliava.

Com o passar do tempo realizei concurso de acesso para o cargo de Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). Ainda hoje trabalho em dois cargos, nas duas redes. Essa dupla identidade – professor e gestor – que exerço, desde então, possibilitou uma ampliação no campo de visão. Em sala de aula convivo com as dificuldades inerentes à função de professor e fora dela com as responsabilidades do gestor escolar.

Na função de professor vivencio os problemas em relação aos processos avaliativos e, enquanto gestor, percebo os professores preocupados em montar e corrigir seus instrumentos avaliativos, alguns ainda garimpando suas questões. Mesmo com os avanços ocorridos ao longo desses 25 anos, algumas coisas parecem não ter mudado. Percebo que o trabalho de corrigir provas diminuiu, mas a responsabilidade frente aos processos avaliativos aumentou.

Se como professor a minha responsabilidade está relacionada aos alunos para os quais ministro aulas, enquanto diretor essa responsabilidade se estende à comunidade escolar. Entre as várias atribuições deste cargo, definidas pela legislação

vigente, uma delas é relacionada à avaliação da aprendizagem, assunto que pretendo lançar alguma luz com esse estudo.

O Decreto Municipal nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, responsável por fixar as atribuições dos profissionais que integram as equipes escolares das unidades educacionais desta Rede traz, em seu artigo 6º, as atribuições do Diretor de Escola dos quais destaco aquelas contidas no inciso VIII, pois estão relacionadas com a avaliação:

VIII- acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa (SÃO PAULO, 2013).

No exercício do cumprimento desta atribuição, acompanhando as rotinas escolares nos diversos momentos e, especialmente, nos conselhos de classe, percebi a dificuldade com que alunos e professores lidavam com os processos avaliativos. Algumas situações vistas no dia a dia fizeram com que minha atenção se voltasse nesse sentido, entre elas destaco a quantidade de “notas vermelhas” apresentadas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Deparei-me com alguns professores preocupados em aplicar e corrigir provas, com alunos tentando recuperar resultados ruins em algumas disciplinas enquanto tinham notas máximas em outras. Era preciso entender melhor o que acontecia, cada professor avaliava de uma forma, alguns apenas com provas, outros com trabalhos e alguns não avaliavam, permitiam que o aluno se auto avaliasse sem o estabelecimento de critérios.

As situações observadas me levaram a refletir sobre como um diretor de escola poderia contribuir com a comunidade escolar, auxiliando a superar os desafios encontrados em relação aos processos avaliativos. Decidi primeiro compreender um pouco mais sobre o tema, buscando informações que pudessem subsidiar as ações da gestão escolar – diretor de escola, assistentes de diretor e coordenadores pedagógicos – na tentativa de promover mudanças nas práticas avaliativas ocorridas na escola. Essas dificuldades me trouxeram ao Mestrado Profissional.

Buscando compreender um pouco mais sobre avaliação, revisei autores conceituados como Luckesi (2009, p.43), que discute o tema na perspectiva de que “a avaliação precisa ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”.

Diante desse entendimento, decidi buscar respostas para as dificuldades percebidas nos processos avaliativos nos anos finais do Ensino Fundamental, os 7º, 8º e 9º anos, que após a implantação do Programa Mais Educação São Paulo, ocorrida por meio do Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em 11 de outubro de 2013, passou a configurar o chamado Ciclo Autoral que abarcada os três últimos anos do Ensino Fundamental.

Dessa forma se configurou o problema desta pesquisa: investigar como as práticas avaliativas são realizadas em sala de aula, no Ciclo Autoral, considerando as orientações trazidas pelo Programa Mais Educação São Paulo.

Diante da amplitude do problema em questão e das limitações de tempo, optei por realizar essa investigação ouvindo os professores por meio de entrevistas, o que veio ao encontro do objetivo que se definiu no sentido de analisar as práticas avaliativas declaradas pelos professores do Ciclo Autoral de uma escola da Rede Municipal de Ensino, com o intuito de apresentar indicações e proposições para futuras ações formativas relacionadas à avaliação interna da aprendizagem.

Para o alcance desse objetivo alguns pontos que considerei importantes se configuraram como objetivos específicos: identificar como os professores descrevem as práticas avaliativas desenvolvidas; analisar como eles descrevem os usos dos dados obtidos por meio das estratégias e dos instrumentos utilizados no processo de avaliação; e identificar se as práticas avaliativas declaradas pelos professores estão articuladas ao proposto no Programa Mais Educação São Paulo.

Nesta pesquisa são apresentadas algumas informações do referido Programa no sentido de explicitar o Ciclo Autoral e a concepção de Avaliação trazida pelo Programa Mais Educação São Paulo que, de antemão, está voltada no sentido de que “pensar em educação de qualidade é vinculá-la ao acompanhamento e à avaliação do processo educativo” (SÃO PAULO, 2014b, p.11). Nesse aspecto, deve-se considerar as diferentes possibilidades da avaliação envolvendo levantamento de informações

(dados), juízo de valor sobre essas informações e a tomada de decisão em relação às ações necessárias para o processo de ensino (SOUSA, 2014).

Com essa concepção o Programa reforça que a avaliação é parte essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que atua de forma a possibilitar a identificação das dificuldades existentes e possibilita a realização das adequações necessárias no intuito de superá-las ao longo do processo, e não ao final deste.

Nesse sentido, as contribuições de Ferreira (2002) possibilitam entender que há necessidade de analisar as práticas avaliativas que fazem parte do dia a dia escolar quando se pretende propor melhorias ao processo de ensino, como explicita no trecho a seguir:

[...] o ato de avaliar como procedimento sistemático, consciente, reverte-se de muito significado e importância, pois, é o meio através do qual se evidenciam o progresso do aluno, as mudanças de comportamento e indica as falhas no ensino-aprendizagem para o devido encaminhamento, seja relativo a pessoas, programas ou instituição (p.9).

Esta pesquisa apresenta como foco de estudos a “**avaliação interna da aprendizagem**” que, para melhor entendimento dos leitores, se esclarece com as contribuições de autores como Freitas (2002) e Alavarse (2011), em que diferencio a avaliação em:

Avaliação Interna da Aprendizagem como sendo aquela realizada em sala de aula, de forma pontual, formal ou informal, que atende aos alunos do ano/modalidade em questão, sendo elaborada a partir de critérios estabelecidos pelo professor ou grupo de professores, em comum acordo, e utilizando como matriz os planos de ensino e as aulas efetivamente ministradas. Essa avaliação permite diagnosticar a situação do aluno e da turma, avaliando competências e habilidades que foram ou não apropriadas pelos educandos e, diante das dificuldades levantadas, favorecer a tomada de decisão durante o percurso – no mesmo ano letivo, semestre ou bimestre – uma vez que sua temporalidade é definida pelos sujeitos envolvidos e seus resultados estão “à mão” rapidamente.

Avaliação Externa é aquela realizada por órgão governamental externo, que utiliza uma matriz generalizada para toda uma macrorregião, com temporalidade definida por agentes externos, resultados disponibilizados após o final do ano letivo,

voltada mais à avaliação dos sistemas do que dos educandos. Entre as avaliações externas destacam-se: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também conhecida como Prova Brasil; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), todas estas pertencentes ao Saeb. Além do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) que é realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Embora com focos diferentes, as avaliações externas fornecem informações e indicadores importantes a serem observados e considerados no planejamento.

No capítulo I é apresentada um pouco da história da avaliação, sua evolução ao longo do último século e as dificuldades que encontrou nesse período no sentido de esclarecer alguns pontos que considero importantes para a compreensão dos objetivos da pesquisa. Destaco que as transformações ocorridas na avaliação educacional se deram em virtude de pesquisas e questionamentos ao longo do tempo.

Partilho das ideias de Zabalza (1992, apud ROLDÃO; FERRO, 2015) que entende a avaliação como sendo “um processo dentro de outro processo”. Trata-se de um “processo de obtenção de informações” que ocorre dentro e ao longo de um “processo de ensino”, com o intuito de possibilitar melhorias no desenvolvimento de ambos.

A compreensão dessa situação se torna mais simples quando retomo o modelo proposto por Stufflebeam (1971), conhecido como **Contexto, Input/Entrada, Processo e Produto** (CIPP). Segundo o autor, os processos avaliativos devem servir de guia para a tomada de decisões e seu modelo permite avaliar o processo de ensino-aprendizagem em suas diferentes fases – antes ou ao iniciar o processo de ensino, durante a sua realização e ao término deste (do processo) – para determinar se teve ou não o efeito desejado. Nesse modelo, todas as informações disponíveis – resultantes das avaliações internas ou externas – podem ser utilizadas desde que respeitadas suas limitações.

Para isso, Stufflebeam (1971) sugere que o processo avaliativo seja dividido em três etapas: a primeira busca delimitar, ou seja, determinar as informações necessárias para desenvolver o processo, e nesse momento os resultados das avaliações anteriores representam uma importante contribuição para o planejamento inicial; a segunda etapa busca obter informações sobre o processo possibilitando

reconhecer se o seu desenvolvimento e as metodologias utilizadas pelos professores estão atendendo ao esperado, e nesse momento as avaliações internas de caráter diagnóstico e formativo contribuem de forma significativa para a obtenção de informações durante o processo de ensino-aprendizagem; a terceira etapa tem como finalidade fornecer subsídios para os envolvidos no processo, isso é possível com uma devolutiva das informações que, quando realizada ao longo do percurso, permite aos envolvidos – Coordenador Pedagógico, Professores e Educandos – realizarem o replanejamento e reorientar suas ações a partir dos pontos fortes e fracos evidenciados pelos processos avaliativos, favorecendo a correção de percurso. Por fim, também permite a análise do produto final, ou seja, se o aluno aprendeu.

Ainda neste capítulo, apresento as diferentes modalidades da avaliação e como elas podem contribuir com o processo de ensino, e nesse sentido considero as contribuições de importantes autores, dos quais destaco Haydt (2000), Hadji (2001), Vianna (2005) e Fernandes (2006).

Considerando que o processo avaliativo se configura com a tomada de decisões a partir da análise de informações, a obtenção dessas é um ponto essencial para o desenvolvimento do processo. Esses dados são obtidos com o uso de instrumentos e estratégias avaliativas pensadas e preparadas de acordo com as informações que se pretende obter.

Também no capítulo I, apresento os instrumentos e as estratégias comumente utilizadas, suas principais características e seus usos, considerando as contribuições de autores como Medeiros (1986), Luckesi (2000), Haydt (2000; 2006) e Depresbiteris e Tavares (2009).

Com a intenção de buscar informações que pudessem me auxiliar nesse trabalho, fiz uma busca por pesquisas recentes no período de 2005 a 2016, voltadas à avaliação interna da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Este recorte temporal foi escolhido por considerar que, em 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi reestruturado¹, passando a ser composto por duas

¹ Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e suas diretrizes. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931Novo_Saeb.pdf Acesso em jun de 2018.

avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Esse fato constituiu-se um marco em relação às avaliações externas e teve considerável reflexo nas escolas. Do resultado obtido foram descartadas aquelas que abordassem uma disciplina ou situação específica.

O estudo de Santos (2005), intitulado “Avaliação da Aprendizagem em Sala de Aula: prática dos professores de ensino fundamental - ciclo II”, aponta em direção às mudanças ocorridas na concepção e nas práticas avaliativas.

Os dados deste trabalho apontam para algumas mudanças nas concepções e formas de avaliar desses professores. Isso não significa que todo o processo tenha se renovado integralmente, mas já se nota nas expressões desses docentes a presença de uma nova visão sobre o processo de avaliação e sua relação com o ensino e a aprendizagem. Os professores estão aplicando práticas avaliativas diferenciadas e manifestam preocupações, tanto com o que os alunos estão aprendendo, como com suas formas de ensinar (p.74).

A pesquisa de Favarão (2012), intitulada “Avaliação da Aprendizagem: Concepções e Características”, aponta que a avaliação ainda se configura em um problema para professores e alunos e está presa ao modelo de ensino e aprendizagem voltado à classificação, à hierarquização e à exclusão. Embora alguns professores já demonstrem preocupação com as práticas avaliativas e estejam reorientando suas ações em prol de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, as mudanças estão distantes do ideal.

Outro estudo que trouxe contribuições a presente pesquisa foi desenvolvido por Silva (2015), sob o título “Avaliação da Aprendizagem por meio de instrumentos com foco na atividade da sala de aula”, que investigou o modo como o professor avalia a aprendizagem dos alunos da Educação Básica por meio do uso de instrumentos de avaliação. O trabalho teve como foco principal as atividades da sala de aula e ocorreu por meio de entrevista reflexiva, da qual participaram quatro professores de uma escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Para este autor, embora os professores reconheçam a importância da avaliação da aprendizagem, seus instrumentos e a relação entre estes, muitos ainda resistem à tarefa de avaliar e algumas das ações docentes, nesse sentido, atendem apenas a uma verificação do desempenho escolar, utilizando as provas como forma

de classificação dos alunos. Percebe-se a fragilidade nos aspectos avaliativos, fruto da inexistência de uma cultura que estabeleça a relação entre os critérios avaliativos e o processo de ensino.

Considerando o interstício temporal entre estas pesquisas (SANTOS, 2005; FAVARÃO, 2012; SILVA, 2015) e os achados trazidos por elas, percebo que poucos avanços ocorreram nos processos avaliativos realizados em sala de aula, o que reforça a responsabilidade que os gestores escolares possuem e a urgência de se investir em formações continuadas nas escolas, buscando promover as mudanças necessárias para que as práticas avaliativas assumam seu importante papel no processo de ensino.

Para que essa formação em serviço tenha melhores condições de prosperar, é necessário que se considere e respeite os saberes docentes (TARDIF, 2014) e a partir desses saberes iniciar um processo de reflexão que promova a compreensão e a busca de soluções para as dificuldades encontradas, tornando a escola um espaço de reflexão das práticas (ALARCÃO, 2003).

A gestão escolar, no papel do coordenador pedagógico, deve proporcionar momentos de análise e reflexão das práticas desenvolvidas de forma que a escola se reconheça como um importante espaço de formação para os professores. Entende-se, portanto, que por meio de processos colaborativos os educadores poderão promover a discussão de estratégias, conteúdos, propósitos e metodologias que contribuirão com o crescimento dos envolvidos (IMBERNÓN, 2010).

Os caminhos da pesquisa estão detalhados no Capítulo II, onde também apresento as categorias de análise, o perfil dos participantes ouvidos e as etapas de desenvolvimento desse estudo.

As características da escola pesquisada e suas ações no sentido de promover uma educação de qualidade estão descritas no Capítulo III, juntamente com outras informações da RMESP.

Os achados em relação às práticas avaliativas declaradas pelos entrevistados, aos usos que declararam fazer dos resultados obtidos e à articulação dessas práticas com o proposto pelo Programa Mais Educação São Paulo, estão detalhados no Capítulo IV, onde apresento os dados obtidos. Em seguida, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

CAPÍTULO I – PRINCIPAIS PONTOS DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO

Este capítulo tem por finalidade abordar pontos importantes para a compreensão dos objetivos de pesquisa, sem a pretensão de esgotar as discussões de teorias, aspectos e assuntos do campo da avaliação.

Tanto a avaliação quanto os processos avaliativos são temas de um representativo número de pesquisas e discussões no campo educacional e social nas últimas três décadas. Cabe lembrar aos leitores de que o uso da avaliação teve início há milhares de anos, Depresbiteris (1989) destaca o que Ebel e Damrin (1960) apontaram como o registro mais antigo do uso de avaliações – as ações do imperador chinês Shun que, em 2205 aC, examinava seus oficiais com o intuito de promoção ou demissão, mantendo, dessa forma, apenas homens capacitados a serviço do Estado.

Esse relato remete ao uso de uma avaliação seletiva e classificatória a qual eram submetidos os oficiais chineses, o que demonstra, desde então, a existência de práticas avaliativas. Ao longo da história os processos avaliativos continuaram a ocorrer e, principalmente, de maneira informal e sem a elaboração de registros.

Os autores também relatam que no século XIX, nos Estados Unidos, Horace Mann inicia um sistema de teste uniforme para “testar” a qualidade da educação e, a partir dos resultados obtidos, sugerir melhorias nos padrões educacionais. Horace Mann é considerado um dos pioneiros da avaliação formal por utilizar um sistema de testagem.

No decorrer do século XX, ocorrida principalmente por meio desses testes e identificada enquanto processo de medida, a avaliação formal popularizou-se com os trabalhos de Robert L. Thorndike e Robert L. Ebel, dois dos principais cientistas do campo da psicomетria da época, de acordo com Vianna (1984). Ebel e Damrin (1960, apud DEPRESBITERIS, 1989) descreveram os avanços ocorridos nesse período quando diferentes pesquisadores contribuíram com o aperfeiçoamento dos testes utilizados nos processos avaliativos, com destaque para as contribuições de J. M. Rice em relação ao desenvolvimento dos testes objetivos e dissertativos, voltados à função de medição, avaliação e classificação dos envolvidos.

Com os avanços na utilização dos testes como instrumentos de avaliação surge a **docimologia** que, de acordo com De Landeshere (1976, p.13), é “a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados”.

Segundo Depresbiteris (1989), dois pesquisadores tiveram papel fundamental no surgimento desta ciência. Foram os estudos realizados por Pierón e Laugier, iniciados na década de 1920, que evidenciavam a instabilidade das avaliações e alertavam quanto à precisão dos testes, considerando as diferenças individuais dos participantes que deram origem à docimologia.

Esta ciência surge como uma crítica ao excesso de confiança nos métodos utilizados. Pierón (1969, apud DESPRESBITERIS, 1989) buscava analisar as diversas variáveis que influenciam no ato de medir e, em seus trabalhos, divide a docimologia em duas grandes linhas, uma clássica, com ênfase no aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e análise de resultados; e outra experimental, que considerava a avaliação como um comportamento e procurava determinar os mecanismos de interferências na decisão avaliativa, como por exemplo: reação dos aplicadores, reação dos avaliados, discrepâncias entre situações de realização do exame e entre os critérios dos aplicadores.

Essas e outras pesquisas possibilitaram que a avaliação voltada ao campo educacional fosse reconhecida enquanto atividade científica na década de 1940. A avaliação educacional, graças às contribuições de pesquisadores como Ralph W. Tyler, Lee J. Cronbach, Michael Scriven, Robert E. Stake e Daniel L. Stufflebean, sofreu avanços e modificações em relação a seus conceitos e definições, evoluindo consideravelmente até o final do século XX.

Ralph W. Tyler provocou as primeiras mudanças no campo da avaliação educacional quando propôs atividades avaliativas diversificadas para a coleta de evidências. Além da realização de testes, este pesquisador sugeria escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento, observação e outras. Também propunha que a coleta de evidência sobre o rendimento dos alunos deveria ocorrer em uma perspectiva voltada ao alcance dos objetivos curriculares (TYLER, 1949, apud DEPRESBITERIS, 1989).

Embora Tyler (1949, apud DEPRESBITERIS, 1989) diminua a ênfase na mensuração por meio de testes escritos, quando propõe outros meios para a obtenção de informações alegando que a avaliação não é só a realização de testes, considera os testes importantes uma vez que permitem determinar a habilidade dos alunos em determinado assunto. No entanto, reforça a necessidade de se avaliar o alcance dos objetivos em relação a atitudes, práticas e interações sociais do aluno, considerando que o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados por meio de mudanças de comportamento ocorridas nos alunos em decorrência da aprendizagem (HAYDT, 2000).

Cronbach (1960, apud DEPRESBITERIS, 2009) ressaltava a necessidade de se observar um aspecto mais amplo para a avaliação, indo além de um julgamento final sobre algo, tratando-a como uma atividade diversificada que exige a tomada de decisões e o uso de grande número de informações, enfatizando cautela na comparação de diferentes programas educacionais e sugerindo a comparação dos resultados com os objetivos do próprio programa.

Ainda na década de 1960, Michael Scriven trouxe contribuições importantes para o avanço dos processos avaliativos, destacou a diferença entre avaliação e mensuração, considerando que a avaliação tem como objetivo apreciar ou julgar o valor do objeto em análise (programa, currículo, materiais, entre outros). Criou os termos “avaliação formativa” e “avaliação somativa”, destacando que a avaliação formativa deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, dos projetos, com a finalidade de fornecer informações úteis destinadas ao aprimoramento das ações. Em relação à avaliação Somativa, esta deveria ocorrer ao final do programa com a finalidade de determinar o mérito, o seu valor final e, assim, possibilitar a tomada de decisão sobre sua continuidade ou não (DEPRESBITERIS, 2009).

Dando continuidade aos avanços no campo da avaliação, na década de 1970, Daniel L. Stufflebeam considerou a avaliação como um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para a tomada de decisão. Nesse sentido, apresentou um modelo conhecido como CIPP – Contexto, *Input*, Processo e Produto – no qual a avaliação é contínua e sistemática ao longo do desenvolvimento do processo, permitindo a realização de alterações antes da sua finalização.

No mesmo período, Stake (1982, apud DEPRESBITERIS, 2009, p.33) considerou que “a avaliação deveria permitir a compreensão de todo o processo relacionado a um programa, por meio de ampla gama de informações e tomada de decisão”, voltada mais para as atividades do que para os objetivos do programa. Denominada de avaliação responsiva, apresenta característica formativa sem deixar de ser somativa, pois visa detalhar os procedimentos e os diferentes momentos ao longo do programa, como as pessoas reagem e as reflexões feitas.

Parlet e Hamilton (1970, apud DEPRESBITERIS, 2009) idealizaram a avaliação iluminativa ou naturalista, voltada ao estudo dos fenômenos em um contexto real, investigando e interpretando as práticas educativas, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais, buscavam uma visão holística do objeto avaliado. Esse processo avaliativo apresentava caráter interpretativo, estimulando a discussão sobre os resultados e possibilitando a reflexão sobre o que é significativo e relevante nas informações obtidas.

As teorias avaliativas desses pesquisadores estavam voltadas, principalmente, para a avaliação de programas e currículos, embora fosse possível estender muitos dos conceitos por eles defendidos para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, apud HAYDT, 2000) contribuíram apresentando uma concepção abrangente de avaliação partindo da coleta e do processamento de dados necessários para controlar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa verificação, segundo os autores, foi necessária para indicar mudanças, a fim de assegurar a eficácia do processo antes de seu término. E assim, a avaliação era considerada como um instrumento, um meio, e não como um fim, de forma a possibilitar o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que a avaliação é diretamente influenciada pelo contexto histórico das diferentes épocas. Embora não tenha sido objetivo desse estudo realizar uma análise crítica da avaliação, as discussões sobre o tema reforçam que as mudanças ocorridas se deram por meio de pesquisas e críticas ao longo desse tempo, considerando que tanto o contexto político quanto o sociológico influenciaram os processos avaliativos.

Esse breve histórico da avaliação, desenvolvido com o objetivo de situar o leitor para os caminhos percorridos ao longo do processo, esclarece que, no início, a avaliação ocorria de maneira pouco formal, estava voltada ao sujeito avaliado e servia, principalmente, para classificá-lo de acordo com os padrões definidos pelo avaliador. Mais tarde passa por um período em que os testes escritos, os instrumentos padronizados e a mensuração eram o ponto principal da avaliação, ainda voltada a um caráter seletivo em relação ao sujeito avaliado.

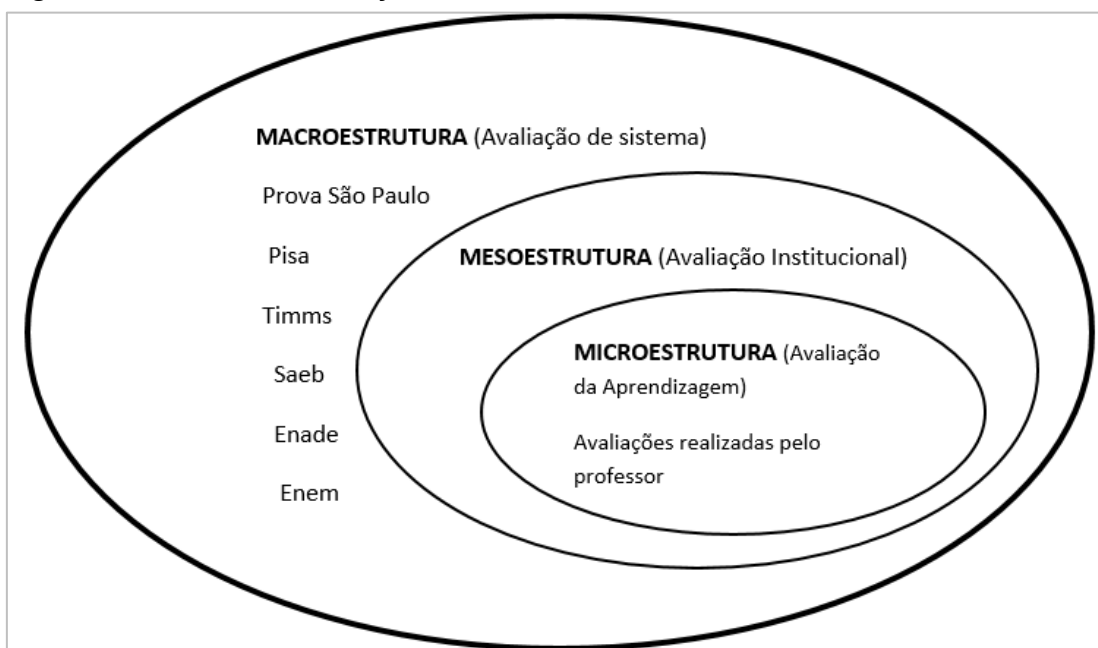
Atualmente é entendida enquanto um processo contínuo e sistemático de levantamento de informações que visam regular o objeto avaliado com a tomada de decisões assertivas, abrangendo todos os participantes – avaliados e avaliadores.

Embora, ao longo de sua história, a avaliação evoluiu e continua se transformando, é possível que esses diferentes entendimentos se façam presentes nas práticas avaliativas nos dias atuais. Os conceitos de avaliação surgidos ao longo do tempo promoveram e promovem diferentes interpretações que não se excluem, podem atuar de forma concomitante desde que estejam voltados à busca por informações que contribuam com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Essa possibilidade é um fator que motiva esta pesquisa, conhecer como os processos avaliativos estão ocorrendo no interior das salas de aula, entender as concepções de avaliação que os professores possuem, e quiçá contribuir com sugestões para que as práticas avaliativas avancem no sentido de auxiliar professores e alunos durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, percebe-se que a avaliação assume diferentes papéis considerando o objeto em análise. Quando a educação se configura como este objeto, seja olhando para a sala de aula, para a escola, para a rede ou sistema, se está lidando com a avaliação educacional que pode estar voltada à macroestrutura (avaliação de sistemas educacionais), à mesoestrutura (avaliação de instituições) e à microestrutura (avaliação da aprendizagem/sala de aula), podendo ser esquematizada da seguinte forma:

Figura 1 – Níveis de Avaliação Educacional.



Fonte: Adaptado de Silva (2015, p.30).

Entende-se que o objetivo final de uma prática avaliativa é realizar intervenções que provoquem mudanças na realidade ora encontrada; que a temporalidade e a capacidade de atuação do avaliador são fatores decisivos nessa ação; que mudanças na macroestrutura e na mesoestrutura educacional demandam ações e políticas públicas morosas, extrapolando o limite de competência daqueles que trabalham diretamente com os educandos.

Considerando que o foco desse estudo é auxiliar as ações que ocorrem no interior da escola, especificamente no interior da sala de aula, as ações estão voltadas para a microestrutura educacional que tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor na sala de aula. Espera-se obter informações e propor ações que possam, de alguma forma, contribuir com as relações que ali ocorrem, auxiliando os docentes em suas ações pedagógicas.

1.1 – Avaliação da Aprendizagem

Considerando os contributos de Roldão (2010; 2014), ensinar significa fazer aprender alguma coisa a alguém, sendo que o objeto dessa ação é a aprendizagem. O “fazer aprender” reflete uma intencionalidade na ação e só se concretiza quando o

estudante se apropria daquilo que lhe foi “ensinado” e que consta no “currículo”, considerando este como um corpo de aprendizagens consideradas necessárias a todos em um dado tempo e contexto (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

De acordo com Zabalza (1992, apud ROLDÃO; FERRO, 2015) a avaliação constitui uma fase fundamental do desenvolvimento curricular, onde se é evidenciado, por meio das informações obtidas, o que o aluno aprendeu considerando o que foi viabilizado pelo professor e o que este promoveu para a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes.

Ao longo da história a avaliação sofreu modificações tornando-se mais complexa e técnica. Nas décadas de 1970 e 1980, adquiriu uma excessiva racionalidade técnica e desencadeou resistências e críticas aos processos avaliativos (ROLDÃO, 1983). Este fato trouxe prejuízos ao processo conforme destacam Roldão e Ferro (2015, p.574):

Essa tecnização excessiva impediu a apropriação mais crítica da valia do instrumento analítico que constituía a clarificação e a afinação das operações mentais promovidas e exigíveis para os diferentes conteúdos do currículo, aspecto que configurava, na perspectiva que aqui se assume, uma valia poderosa na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Percebe-se, segundo Roldão e Ferro (2015), que a racionalidade técnica excessiva foi responsável por um “abandono” das práticas avaliativas, o que resultou em sua dissociação da dimensão didática e do desenvolvimento do currículo. A avaliação reassumiu-se como um fim em si mesma nas práticas escolares, deixando de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, passando a ser utilizada de forma “gerencialista” e competitiva, promovendo o “ranqueamento” e a busca por resultados cada vez melhores, perdendo seu viés pedagógico e curricular, deixando cada vez mais desatendida a função reguladora da avaliação (ALVES, 2012). Tal função é considerada aquela que pode contribuir com “a melhoria real dos processos de ensino, promotores intencionais da aprendizagem e, conseqüentemente, dos seus resultados” (ROLDÃO; FERRO, 2015, p.575).

A avaliação da aprendizagem, em alguns momentos, tem se constituído como uma entidade autônoma nos sistemas educativos, fato que compromete a integridade

do processo educativo, conforme exemplifica Zabalza (1992, apud ROLDÃO; FERRO, 2015, p.577):

Se um dia chego à aula e digo aos alunos que, no dia seguinte “não haverá aula” porque vamos fazer avaliação, que “retomaremos” as aulas normais no dia seguinte, estou a exprimir, com palavras claras e explícitas, que a avaliação a que procedo supõe um corte na marcha normal das aulas e que, no que se refere ao próprio processo didático, a avaliação não vai ter consequências diretas (quer dizer, as aulas após-amanhã e as seguintes, após a avaliação, não serão, em princípio, diferentes das anteriores à avaliação e se o forem não será como consequência dessa avaliação).

Roldão e Ferro (2015) consideram importante reafirmar que a avaliação é parte integrante do desenvolvimento curricular, se definindo como um processo e um sistema. Na expressão de Zabalza (1992, p. 224, apud ROLDÃO; FERRO, 2015, p.578): “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema”, não devendo, portanto, ser “dissociada” do processo de ensino-aprendizagem, em especial quando consideram-se as diversas funções (diagnóstica, formativa e somativa) que a avaliação assume na regulação do referido processo (CARRILHO RIBEIRO, 1990; ZABALZA, 1992).

É nesse sentido que se pretende olhar para as práticas avaliativas: associadas e contribuindo para o processo de ensino, orientando melhorias tanto para a prática de ensino quanto para a prática avaliativa, e que ambas se “conversem” e promovam a regulação positiva e necessária às práticas pedagógicas, e assim, a avaliação sendo utilizada para a reflexão das práticas.

Nesse estudo, reconhecemos que a avaliação em sala de aula precisa constituir-se como um processo eficaz e que possibilite ao professor diagnosticar os avanços e as fragilidades apresentadas pelos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Deve servir para reorientar e realimentar este processo, regulando as ações e possibilitando avanços efetivos na aprendizagem. Conforme aponta Libâneo (1994, p.195), a avaliação deve ser compreendida como:

Uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas.

Qualificar os processos avaliativos realizados pelos professores de forma que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem não é tarefa simples; reorganizar a metodologia de ensino a partir dos resultados da avaliação tampouco. Embora essa seja uma responsabilidade do professor, é necessária uma **“rede de suporte”** que ofereça subsídios para a melhoria das ações e essa rede deve ser constituída pela equipe gestora nos momentos de formação do professor que não deve contentar-se apenas com conceitos e teorias, precisando desenvolver e ampliar técnicas e repertórios, principalmente em relação aos instrumentos de avaliação por eles utilizados, conforme apontam Depresbiteris e Tavares (2009, p.38):

A avaliação, em nível de sala de aula, corresponde à aprendizagem dos alunos e está sob a responsabilidade do professor. Evidentemente, os instrumentos precisam ser bem elaborados, pois resultados confiáveis podem ajudar o professor a tomar melhores decisões.

1.2 – Testar, Medir e Avaliar

Ao longo da história da avaliação os termos medir e avaliar foram utilizados como sinônimos. Considerando que por muitos anos os instrumentos de medida mais utilizados nos processos avaliativos foram os testes, e seus resultados eram expressos em uma escala numérica que representava a quantidade de acertos, não causa estranheza o fato de ainda utilizarem essas definições, entretanto quais são as diferenças entre medir e avaliar?

De acordo com Haydt (2000, p.9), “testar significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém ou alguma coisa, através de situações previamente organizadas”. Embora os avanços na área da educação já comprovaram que os testes são limitados para constatar mudanças no comportamento do estudante em relação ao que se ensina, principalmente em situações que envolvam ajustes nas relações sociais, ainda hoje é comum a realização dos testes para “verificar” o desempenho dos estudantes.

Não se defende que a realização dos testes deve ser abandonada, apenas é necessária cautela por parte dos professores para não esperar deste instrumento aquilo que ele não pode fornecer. Muitas vezes uma observação permite constatar mudanças em atitudes e comportamentos esperados que nenhum teste conseguirá.

Considerando as contribuições de J. P. Guilford (1973, apud DE LANDSHEERE, 1976, p.16), “medir é atribuir um número a um objeto ou a um acontecimento de acordo com uma regra logicamente aceitável”, para tanto esse objeto ou acontecimento precisa apresentar propriedades e características bem definidas, que possam ser observadas e relacionadas a uma escala numérica.

Bonniol (1976, apud HADJI, 2001) contribui com o tema alertando a necessidade de que o objeto ou o acontecimento possa ser apreendido isolado e sob uma única dimensão. Dessa forma o processo de medida se constitui enquanto uma operação descritiva e quantitativa da realidade, pois apresenta a quantidade de “acertos” de acordo com uma escala construída com características específicas, delimitadas e bem definidas de acordo com o esperado pelo avaliador (TABA, 1962, apud DE LANDESHERE, 1976).

Avaliar configura-se como um juízo de valor, uma apreciação de algo ou alguém tendo como base uma escala de valores, portanto, constitui-se na coleta de dados quantitativos e qualitativos e, também, na interpretação desses dados de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Dessa forma, diferentemente da mensuração que é um processo descritivo, a avaliação é um processo interpretativo e envolve a aquisição de conhecimentos, conteúdos, informações, habilidades, interesses, atitudes, entre outros fatores que, juntos, extrapolam a objetividade da medida e tornam o processo de avaliar mais complexo e suscetível à subjetividade do avaliador (HAYDT, 2000).

Haydt (2000) considera que os termos ‘testar, medir e avaliar’, embora não se configurem como sinônimos, se relacionam e se completam dentro do processo avaliativo:

Um professor quer verificar se os alunos estão atingindo os objetivos propostos para determinado componente curricular. Para isso, ele aplica em sua classe um teste de aproveitamento. Após a correção, atribui a cada aluno uma nota, de acordo com o número de respostas certas. Esse é um processo de mensuração; mas o professor sabe que as notas isoladas pouco significam. Por isso, ele compara as várias notas entre si, e também a nota atual do aluno com aquelas que ele obteve anteriormente, e faz um julgamento sobre o seu rendimento, considerando-o bom, regular ou insuficiente. Nesse caso o professor está avaliando (p.10).

Ao complementar, Hadji (2001) questiona essa ideia ainda existente de uma avaliação como sendo a atribuição de números a coisas, bastante enraizada na mente de professores e alunos que a consideram para medir o desempenho dos alunos. Faz um alerta para a influência do avaliador em relação à notação, apresentando estudos que comprovam que o mesmo instrumento, aplicado ao mesmo aluno e corrigido por diferentes avaliadores, apresentou notações distintas, comprovando que a atribuição de notas é bastante influenciada pelos critérios dos avaliadores na correção de trabalhos.

Diante do exposto, Hadji (2001) alerta que a avaliação não apresenta a objetividade de uma medida, uma vez que está sujeita à influência do avaliador. Para o autor, a subjetividade do avaliador inserido no contexto social não é passível de ajustes e correções. Define a avaliação como um processo de comunicação, de negociação e de uma leitura orientada pelas expectativas esperadas e alcançadas, em que o professor deverá emitir um juízo de valor sobre as relações ocorridas.

1.3 – Tipos de Avaliação

Considerando que o objetivo principal da avaliação é contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de forma que seja possível regular as ações desenvolvidas pelos participantes e que as práticas avaliativas devem ocorrer inseridas dentro e ao longo do processo de ensino, retomam-se as importantes contribuições de Scriven (1978) e Bloom (1983) quando colocam que as avaliações são diferenciadas, considerando o momento em que são realizadas, suas funções e seus propósitos, em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa.

Haydt (2000) apresenta de forma concisa um olhar comparativo sobre as modalidades e as funções da avaliação, possibilitando o início da análise nesse estudo:

Quadro 1 – Modalidades de Avaliação.

Modalidade (tipo)	Função	Propósito (para que usar)	Época (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: elaboração do pesquisador com adaptação de Haydt (2000, p.19).

1.3.1 – Avaliação Diagnóstica

Considerando as contribuições de Haydt (2000), a avaliação diagnóstica é caracterizada por ocorrer no início de um processo, seja um ano letivo, um novo tema ou uma nova unidade de ensino, tem como intenção constatar os conhecimentos prévios dos educandos, se eles apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários para o desenvolvimento do processo, ou seja, se os alunos possuem os conhecimentos e as habilidades necessárias para acompanhar essa nova fase ou etapa. É mediante uma avaliação diagnóstica que o professor constata se os alunos estão ou não preparados para adquirir novos conhecimentos, identifica as dificuldades de aprendizagem e direciona suas ações na tentativa de saná-las.

Ao fazer um paralelo com Stufflebeam (1971; 1987), compreende-se que essa modalidade de avaliação permite ao professor delimitar o processo, ou seja, identificar as condições encontradas para iniciar o desenvolvimento do processo de ensino, conhecer o contexto em que trabalhará, obtendo informações referentes ao ponto de entrada, ou seja, as possibilidades e as fragilidades dos estudantes. Os dados obtidos com a realização de uma avaliação diagnóstica auxiliam os professores na elaboração

dos processos de ensino, permitindo que sejam elaboradas estratégias adequadas aos estudantes, considerando o ponto de partida destes.

Nesse sentido, Vianna (2005) salienta que em muitos casos o insucesso apresentado pelos estudantes ocorre devido à ausência de uma preocupação com as características de entrada que poderiam ser evidenciadas por intermédio de uma avaliação que determine o nível necessário para o ingresso em uma nova situação de aprendizagem. O autor alerta que a falta desse diagnóstico promove ações negativas que conduzirão à desmotivação e ao insucesso escolar.

Portanto, a avaliação diagnóstica configura-se como fato preponderante para o início do processo de ensino, considerando o professor enquanto elemento facilitador da aprendizagem. Além disso, é essencial que esse professor conheça as dificuldades e as potencialidades dos seus educandos com o intuito de conduzir um trabalho voltado ao sucesso da aprendizagem e ao desenvolvimento destes.

1.3.2 – Avaliação Formativa

A definição de avaliação formativa surgiu na década de 1960 com Michael Scriven (1967), recebendo contribuições de Bloom, Hastings e Madaus (1971), e desde então o termo tem permeado as discussões sobre a avaliação da aprendizagem. Haydt (2000) considera como avaliação formativa toda avaliação que possui como função controlar os processos ao longo de seu desenvolvimento, são realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem com a intenção de verificar se e como os estudantes estão se apropriando dos objetivos esperados pelo professor. Os dados obtidos desta avaliação permitem ao professor reorientar as suas ações, corrigindo eventuais distorções que possam aparecer antes de prosseguir para uma nova etapa.

Comparando com o anagrama CIPP proposto por Stufflebeam (1971; 1987), esta modalidade representa a avaliação do processo, na qual o avaliador obtém informações sobre o desenvolvimento, se as estratégias e os métodos utilizados estão surtindo os efeitos desejados. Tais informações permitem ao avaliador reorientar e ou abandonar determinadas ações antes do término do processo ou do período em questão.

Essa modalidade de avaliação apresenta um caráter informativo, pois fornece ao professor e ao aluno dados de como está ocorrendo a aprendizagem, permitindo que ambos possam reorientar e regular suas ações. De acordo com Perrenoud (1991, apud HADJI, 2001, p.20) “é formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”, embora o autor prefira utilizar o termo “observação formativa”, a intenção se mantém inalterada: permitir que os envolvidos guiem e otimizem as aprendizagens em andamento.

Hadji (2001, p.21) reforça que esta modalidade de avaliação possui uma importante característica que é a função reguladora, pois permite “corrigir” as ações e proporciona uma aprendizagem contínua ao longo do processo. Entretanto, é necessário, “por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste”.

As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa. O remédio baseia-se no diagnóstico, o que permite aos atores retificar as modalidades da ação em andamento (p.21).

O autor relembra que Linda Allal, em 1979, indicara que a atividade de avaliação ocorria em três etapas: iniciava-se com a coleta de informações sobre os progressos realizados e as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelo aluno, a interpretação dessas informações com o objetivo de operar um diagnóstico das dificuldades e a realização de uma adaptação das atividades de ensino e aprendizagem (coleta de informação – diagnóstico – ajuste da ação), caracterizando uma sequência formativa.

Hadji (2001, p.21) considera a avaliação formativa como o modelo ideal, pois esta:

[...] - coloca-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; - propõe-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; - inscreve-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Domingos Fernandes (2006) clarifica alguns conceitos em relação à avaliação formativa e aponta a necessidade de observar as mudanças que estão ocorrendo em relação a essa modalidade de avaliação. Primeiramente alerta para o conceito “guarda-chuva” (há muitos tipos de avaliações protegidas por esta definição) que se tornou a avaliação formativa. É apresentada por vários autores e com nomes diferenciados, tais como: avaliação autêntica (TELLEZ, 1996; WIGGINS, 1998, 1989a, 1989b); avaliação contextualizada (BERLAK, 1992a, 1992b); avaliação formadora (NUNZIATI, 1990; ABRECHT, 1991); avaliação reguladora (ALLAL, 1986; PERRENOUD, 1988a, 1988b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (PERRENOUD, 1998a, 1998b); e avaliação educativa (GIPPS, 1994; GIPPS & STOBART, 2003; WIGGINS, 1998).

De acordo com o autor,

Independentemente das características particulares de cada uma das avaliações inerentes a estas designações, todas elas se referem a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm papel relevante a desempenhar (FERNANDES, 2006, p.25).

Fernandes (2006), considerando as contribuições de Earl (2003); Harlen e James (1997); Sadler (1998) e Torrance e Prior (2001), aponta que a avaliação formativa dos dias de hoje, chamada por ele de Avaliação Formativa Alternativa (AFA), difere bastante da forma como era entendida em meados do século XX por Scriven (1967) e Bloom, Hastings e Madaus (1971), quando apresentavam uma visão mais “restritiva, centrada nos objetivos comportamentais e nos resultados apresentados pelos alunos, com pouca interatividade e realizada após dado período de ensino e de aprendizagem” (p.22). Atualmente esta modalidade de avaliação é:

[...] bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de auto-regulação das aprendizagens (FERNANDES, 2006, p.23).

O autor considera que, independente de algumas características das avaliações formativas, sua principal função é a de melhorar e regular as

aprendizagens e o ensino, o que a torna necessária para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

1.3.3 – Avaliação Somativa

Essa modalidade de avaliação caracteriza-se por ocorrer ao final do processo, do curso ou do período letivo, com o propósito de analisar as competências e as habilidades adquiridas pelos educandos. Para Haydt (2000, p.18), esta avaliação “consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro”. Na concepção de Stufflebeam (1971; 1987), está sendo avaliado o produto final, entendendo-se que não se retoma o processo, apenas avalia se o produto apresenta as características esperadas.

A avaliação somativa, embora necessária, recebe muitas críticas dos educadores uma vez que sua função é certificadora e, muitas vezes, classificatória. Por meio dela certifica-se se o aprendizado ocorreu, se o educando alcançou os objetivos esperados para aquela etapa e em que escala isto ocorreu. Esta avaliação, devido ao momento em que ocorre, pouco auxilia os estudantes.

Em algumas situações requer-se o reconhecimento da necessidade de uma classificação, como um concurso público por exemplo, entretanto, para a avaliação da aprendizagem, não se deve dar tanta ênfase aos resultados da avaliação somativa, respeitando a necessidade da notação para fins mais burocráticos do que educacionais. Assim, o professor deve utilizá-la para avaliar se as estratégias e os métodos utilizados, ao longo do processo, foram suficientemente bons para atingir os objetivos que eram esperados nessa etapa avaliativa.

Defendemos que não existe uma rigidez nas modalidades de avaliação, as três apresentadas – diagnóstica, formativa e somativa – embora apresentem suas especificidades, estão intimamente vinculadas e não se excluem, devem ser utilizadas de forma articulada pelo professor. Uma mesma avaliação e um mesmo instrumento podem, de acordo com o uso dado, atender a todas essas modalidades sem se descaracterizarem.

Diante o exposto, conclui-se este item com a convicção de que os processos avaliativos têm como finalidade informar os envolvidos, professores e alunos, de como o processo de ensino está se desenvolvendo, quais seus avanços, quais pontos precisam ser reforçados, quais suas falhas, em suma: quais regulações serão necessárias no próximo passo. A obtenção dessa informação – dos dados que permitirão aos envolvidos realizar o juízo de valor – é de grande importância. Se esses dados se apresentarem falhos e inconsistentes, a tomada de decisão também será falha e equivocada. Diante desse aspecto, considera-se que os instrumentos utilizados para a obtenção dessas informações precisam ser muito bem escolhidos e elaborados, do contrário pouco contribuirão com o processo em desenvolvimento.

No item a seguir, são abordados os principais instrumentos de avaliação que, comumente, estão nas salas de aula, além de algumas de suas características e possibilidades.

1.4 – Instrumentos de Avaliação

Em uma rápida consulta ao dicionário, algumas definições são encontradas para o termo instrumento, dentre as quais destacam-se: aparelho, objeto ou utensílio que serve para executar uma obra ou levar a efeito uma operação em um ofício, uma arte ou uma ciência; meio de conseguir um fim, de chegar a um resultado e aquilo que está a serviço de alguma coisa (BORBA, 2011).

Depresbiteris e Tavares (2009, p.19) afirmam que o instrumento, em seu primeiro significado, “é um utensílio manual que serve para agir sobre determinada matéria, de modo a trabalha-la ou transformá-la. É um agente mecânico na execução de qualquer trabalho”.

As autoras reforçam essa ideia ao citar o que considera Hadji (1994, apud DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.19):

[...] a palavra instrumento pode ser entendida, também, como utensílio que permite apreender as coisas ou agir sobre elas. O microscópio, por exemplo, é um instrumento de observação, apreensão da realidade e o psicodrama um instrumento de ação terapêutica.

Destacando essas contribuições, os instrumentos de avaliação são considerados como os objetos e os meios pelos quais nos é permitido obter informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Além de possibilitarem a análise do desenvolvimento desse processo e a tomada de decisões coerentes com os objetivos previamente estabelecidos pelos envolvidos.

Não se deve esquecer que, de certa forma, o processo de ensino-aprendizagem é subjetivo, dinâmico e com múltiplas dimensões, o que impossibilita a existência de um – único – instrumento capaz de obter as informações necessárias para sua avaliação.

Haydt (2000, p.14) sugere o uso de técnicas e instrumentos variados, pois “quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação”. E nesse sentido, Luckesi (2002, p.14) traz um alerta “É diante da limitação que cada instrumento de avaliação comporta que se faz necessário pensar em instrumentos diversos e mais adequados com suas finalidades, para que dêem conta, juntos, da complexidade do processo de aprender”.

Depresbiteris e Tavares (2009) alertam para o fato de que os professores não contam com instrumentos específicos que possam garantir o sucesso na tarefa de avaliação, os instrumentos devem ser vistos como recursos, meios e não fins. Citam a afirmação de Hadji (1994) de que não existem instrumentos do mesmo modo que existem as ferramentas específicas para o trabalho em diferentes áreas. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, pp.20-21):

É preciso que o professor considere como instrumentos aqueles que podem propiciar um número maior e variado de informações a respeito do caminho percorrido pelo educando na aprendizagem. Nenhum instrumento de avaliação é completo em si mesmo. Afinal, temos mais condições de compreender o que desejamos avaliar quanto mais dispomos de informações.

As autoras reforçam duas controvérsias sobre a utilização de instrumentos de avaliação: a crença – por parte de alguns – de que o professor só está avaliando quando aplica provas, fato que pode direcionar a aprendizagem a um processo estritamente formal e ao final de um período de estudo; e a crença – por parte de outros – de que não precisam utilizar procedimentos estruturados para a coleta de

informações, bastando observar o educando para avaliá-lo, devido à grande experiência que possuem em relação à docência, configurando-se enquanto um processo bastante informal de avaliação.

A ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões. Diversificar os instrumentos de avaliação, entretanto, não basta. É fundamental evitar sua adoção aleatória (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.16).

Ambos os processos – o formal, por meio do uso de instrumentos elaborados, e o informal, por meio da observação que o professor faz dos seus alunos – devem interagir para uma boa análise e tomada de decisão no processo avaliativo.

Luckesi (2002) considera que os instrumentos de avaliação devem ser preparados e ou selecionados pelo professor da disciplina, levando em consideração as informações que serão necessárias para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Reforça a necessidade de que tais instrumentos precisam apresentar sentido e estarem adequados para coletar os dados de que o professor necessita para identificar o nível de proficiência da aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, Luckesi (2002, p.10) explica que é necessário que os instrumentos:

- a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...);
- b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem);
- c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o estudante compreenda exatamente o que se está pedindo dele);
- d) adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as perguntas significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas).

Thorndike (1973, apud DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.19) já indicava alguns problemas relativos aos instrumentos de avaliação:

- os programas dos cursos apresentam objetivos que abarcam, na maioria das vezes, uma ampla variedade de habilidades cognitivas que vão da simples memorização de conhecimentos à análise e aplicação de princípios. Ocorre, quase sempre, que os instrumentos medem apenas a memorização e a compreensão de determinado conteúdo.
- as instruções e questões são ambíguas, a tarefa proposta geralmente apresenta-se incompleta, o que resulta em respostas que não correspondem ao esperado pelo professor.
- as características dos instrumentos não estão adequadas ao propósito do professor sobre seus objetivos. O docente está interessado em verificar o domínio dos alunos com relação à análise e solução de problemas, mas elabora uma prova que verifica tão somente os conteúdos que o aluno deve dominar para resolver o problema e não as estratégias que levariam à sua resolução.

Para evitar esses problemas, as autoras sugerem que, antes de elaborar um instrumento de avaliação, algumas questões deveriam ser respondidas: Quais as finalidades da avaliação? Diagnóstica, formativa ou somativa? O que será avaliado? Em qual referencial o professor se apoia? Quais os critérios da avaliação? Quais os parâmetros, as regras e normas que servirão como base para a análise? Considerando o preparo, a aplicação e a correção, qual o tempo que se dispõe para a avaliação? Como zelar pela qualidade dos instrumentos? Em que grau os conhecimentos e habilidades estão sendo avaliados com este instrumento? Corresponde ao que precisa ser avaliado? Que uso se fará das informações obtidas? Quais ações e/ou decisões serão tomadas a partir das informações? (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009).

Elaborar um instrumento de avaliação que atenda essas necessidades não é uma ação simples, demanda bom conhecimento por parte dos professores para evitar que o instrumento se configure uma armadilha, distorcendo a realidade. O uso de um instrumento inadequado leva os educadores a uma qualificação inadequada dos estudantes e induz a juízos incorretos que certamente levam a injustiças que afetam enormemente a vida dos estudantes.

Esse estudo não pretende esgotar todos os assuntos que permeiam os instrumentos de avaliação da aprendizagem, principalmente devido a sua grande diversidade. A seguir são apresentados alguns dos instrumentos (e suas características) mais utilizados pelos professores.

1.4.1 – Provas

No contexto da avaliação da aprendizagem, de acordo com Depresbiteris e Tavares (2009, p.76), a prova configura-se como

[...] instrumento que permite coletar informações sobre os conhecimentos e as habilidades de um aluno. Meio de que o professor dispõe para comprovar e julgar, com honestidade, os avanços de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

As provas podem ser escritas, orais e práticas (MEDEIROS, 1986) e, independente de como seja esse instrumento, é necessário ser bem elaborado, pois, do contrário, não cumprirá com suas finalidades.

1.4.1.1 – Provas Orais

As provas orais realizadas por meio da inquirição, da entrevista ou questionários “são instrumentos proveitosos para averiguar as mudanças que estão ocorrendo nas atitudes e nos interesses dos alunos” (HAYDT, 2000, p.61). Nessas situações, os estudantes expõem seus pontos de vista sobre determinado recorte do conteúdo ou apresentam a resolução de situações problemas diretamente ao professor.

Entre as funções desse instrumento está a de permitir avaliar a capacidade de argumentação, a oralidade e a criticidade em relação ao tema proposto. Esse recurso de avaliação, embora bastante utilizado até o início do Séc. XX, tem sido pouco usado atualmente devido ao tempo necessário para sua aplicação considerando o número de alunos atendidos pelo professor atualmente.

Segundo Medeiros (1986), as provas orais podem ser subdivididas em: individuais – com sorteio do tema e liberdade de escolha das perguntas pelo professor na hora da aplicação (fato que demanda muito tempo e deixa margem para o fator sorte) e/ou com perguntas previamente preparadas e classificadas por assuntos (mais coerente principalmente para turmas numerosas); e em grupos – que pode ocorrer com discussões ou debates, permitindo grande diversidade de situações e critérios de

julgamento. Ambos os tipos podem levar o educador a decisões equivocadas, principalmente em relação aos alunos tímidos e retraídos.

Por avaliarem os conhecimentos e as habilidades de expressão oral, as provas orais são indicadas para cursos de línguas estrangeiras e de determinados cursos (por exemplo: hotelaria, guia turístico, entrevistador) uma vez que possibilitam verificar a fluência na língua, a pronúncia, a construção de frases e o vocabulário, entre outras coisas.

Haydt (2000, p.62) alerta para as desvantagens que este instrumento pode apresentar:

- oferece uma amostra reduzida do conhecimento do aluno, pois o pequeno número de perguntas não abrange todos os conteúdos estudados;
- os atributos pessoais do aluno (fluência verbal, capacidade de expor oralmente as ideias, simpatia, desembaraço ou timidez etc.) interferem no resultado;
- o julgamento é imediato e, não havendo padrões fixos, torna-se subjetivo;
- requer muito tempo para sua realização, pois os alunos são avaliados individualmente;
- não há igualdade de questões nem de condições ambientais (pois as perguntas são diferentes para cada aluno, e sendo a ocasião do exame também diferente, a receptividade do professor às respostas dadas pode variar).

1.4.1.2 – Provas Práticas

As provas práticas devem ser utilizadas para fins específicos quando houver a necessidade de verificar a realização de um procedimento ou de uma habilidade. Segundo Medeiros (1986) podem ser: acompanhada quando o avaliador pretende obter informações sobre os procedimentos para a execução de determinada tarefa (exame de motorista, natação, atendimento ao público, realização de um exame laboratorial, entre outros); e desacompanhada quando o avaliador pretende obter informações sobre o produto final exigido a partir de uma habilidade (uma produção artística, um circuito montado, uma lâmina de microscopia, uma análise laboratorial, uma planta arquitetônica, entre outros).

No primeiro caso deve ser realizado de forma individual, o que toma muito tempo para sua realização, caso contrário o examinador não conseguirá obter todas

as informações de que necessita. Isso desencoraja a realização deste instrumento em salas de aula com grande número de alunos. No segundo caso a aplicação pode ser coletiva, o que facilita sua utilização em sala de aula.

Para evitar incoerência de critérios e subjetividade durante a avaliação é necessário que o professor estabeleça um “roteiro prévio e minucioso dos comportamentos exigidos (entregue bem antes da prova ao examinando)” e uma “lista de cotejo” do que espera do produto final (MEDEIROS, 1986, p.15).

1.4.1.3 – Provas Escritas

As provas escritas podem ser de caráter dissertativo e de caráter objetivo, comumente utilizadas nas avaliações da aprendizagem na atualidade. Na tabela a seguir, são apresentadas suas características a partir das contribuições de Medeiros (1986), Haydt (2000), Depresbiteris; Tavares (2009) e Silva (2015).

Entretanto, não podemos deixar de citar que “existem vários tipos de dissertação, conforme a operação cognitiva ou habilidade intelectual que ativam ou mobilizam” (HAYDT, 2006, p.301). Por isso são várias as alternativas de questões que o professor pode elaborar, desde que não se esqueça de elaborar com clareza cada uma delas, referindo-se à habilidade que pretende identificar em sua resolução, se o que é exigido permite estabelecer relações, sintetizar, organizar e/ou analisar o conteúdo em questão.

Quadro 2 – Síntese comparativa: prova dissertativa e prova objetiva.

	PROVA DISSERTATIVA	PROVA OBJETIVA
Caracterização	Consiste em perguntas que permitem ao aluno escrever a resposta livremente, exigem capacidade de estabelecer relações, julgar, resumir e analisar o tema.	Consiste em perguntas diretas com uma solução possível apoiada por alternativas de resposta.
Possibilidades	Permite verificar a capacidade que o educando apresenta na análise, formulação de ideias, desenvolvimento e redação destas.	Permite verificar o que o aluno aprendeu dos conteúdos específicos ou diversos temas de forma precisa.
Vantagens	Para o professor: os itens são construídos em pouco tempo; Para o aluno: exposição dos pensamentos de forma livre, consegue demonstrar as habilidades de organização, de expressão e de interpretação que possui.	Para o professor: permite um número grande de questões, embora demande tempo para construir os itens estes podem ser utilizados diversas vezes, pode abranger diversos assuntos, correção rápida e sem divergências. Para o aluno: é familiar, é simples de responder e não demanda tempo para redigir.
Críticas e Cuidados	Este tipo de questão não permite amostragem, demandam muito tempo para a correção, não mede o domínio do conhecimento de forma ampla, pois cobre um recorte, uma amostra do conteúdo.	Neste tipo de questão o acerto não é garantia de conhecimento sobre o tema, pode ser respondido ao acaso, de memória e gerar dados imprecisos. Atenção a itens com erros ou acertos generalizados, podem estar mal elaborados.
Elaboração	Deve apresentar poucas questões para que os educandos tenham tempo suficiente para pensar e sistematizar os pensamentos. Sugerir uma extensão para a resposta. Não utilizar expressões abertas: fale sobre..., comente..., etc.	Selecione os temas e assuntos para elaborar as questões, elabore instruções claras para o enunciado e sobre a maneira de responder as questões, evite alternativas inconclusivas ou que levem a erros de interpretação.
Análise dos resultados	Deve ser elaborada uma chave de correção para evitar discrepâncias, definir o valor de cada pergunta, atribuição de pesos à clareza e desenvolvimento das ideias, ao poder de argumentação, à conclusão e a apresentação da prova.	Elabore um gabarito de correção, defina o valor de cada questão e multiplique pelo número de acertos. Realizar o cálculo da média da turma e situar o educando em relação a turma.
Utilização dos Dados	Permite ao professor criar novas estratégias, novos enfoques para retomar os temas em que os resultados não foram atingidos e auxiliar os estudantes na retomada dos conceitos mais importantes.	Os itens em que os estudantes erraram indicam o que deve ser retomado. Existe a possibilidade de utilizar a análise do erro como estratégia de revisão.

Fonte: elaboração do pesquisador a partir das contribuições de Medeiros (1986), Haydt (2000), Depresbiteris & Tavares (2009) e Silva (2015).

1.4.2 – Seminário

É uma estratégia que apresenta diferentes possibilidades para sua realização: pode ser uma apresentação individual ou em grupo, reúne pesquisa, redação do texto/material de apoio, preparação da apresentação e exposição oral.

De acordo com Gil (2012, apud SILVA, 2015, p.70), o seminário “pode ser visto como uma riquíssima estratégia para facilitar a aprendizagem [...]” uma vez que para sua realização demanda o desenvolvimento de diferentes habilidades como trabalho em equipe, coleta de dados, produção de conhecimento, organização de ideias, comunicação, capacidade crítica, reflexão, exposição oral, entre outras. Há que se dedicar um cuidado especial para a elaboração da pauta de registro onde devem ser elencados os objetivos e os critérios que o professor irá avaliar.

Como todo trabalho em grupo demanda especial atenção do professor principalmente na formação que ocorre, quase sempre, por afinidade, resultando, assim, em agrupamentos pouco produtivos, em que o acompanhamento e o direcionamento do professor serão essenciais para o sucesso do instrumento.

Quando bem realizada, é uma estratégia que permite aos estudantes demonstrarem suas melhores habilidades, sendo que:

[...] um se torna apreciado por falar bem, outro por redigir com desembaraço e correção, outro por ter mais eficiência na realização de tarefas, outro se sente mais apto para a pesquisa bibliográfica, assim cada um consegue seu lugar de destaque (TURRA, 1978, apud SILVA, 2015, p.70).

1.4.3 – Trabalho em Grupo

Assim como os seminários, os trabalhos em grupo são atividades diversas realizadas de forma coletiva, pode ser na forma de pesquisa escrita, pode resultar em apresentação oral, debate, apresentação teatral, entre outras.

Haydt (2000, p.138) reforça que ao utilizar essa ferramenta o professor está utilizando mais de um recurso didático, uma vez que o trabalho em grupo é um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem em que são desenvolvidos hábitos de estudo e atitudes sociais.

O trabalho em equipe pressupõe a existência de um grupo de alunos voltados para o mesmo objetivo e que colocam, acima dos interesses pessoais, os interesses do grupo. Todos procuram ajudar e pensam juntos, discutindo a elaboração de um plano que lhes facilite a tarefa, dividindo atribuições, mas que permita a posterior consecução do objetivo dentro do mesmo espírito de equipe.

O professor desempenha um papel importante neste instrumento, pois o processo e o produto apresentam a mesma importância, devendo ser igualmente valorizados. Embora sejamos seres sociais, as pessoas não nascem sabendo trabalhar em grupo, isso é aprendido ao longo da vida. O direcionamento e a orientação do professor ao longo do desenvolvimento do trabalho são fatores relevantes ao sucesso dos estudantes, principalmente em relação aos comportamentos necessários para o trabalho em equipe. Nesse aspecto, o educador deve estar atento principalmente na formação dos grupos.

As equipes podem ser formadas livre e espontaneamente. Outras vezes, são constituídas aleatoriamente, sendo que os alunos se agrupam por proximidade, isto é, aqueles que estão sentados próximos uns dos outros se reúnem formando uma equipe. Mas para que o trabalho seja mais eficiente, as equipes devem ser organizadas de forma mais cuidadosa, levando-se em conta a preferência dos alunos (HAYDT, 2000, p.139).

1.4.4 – Debates

Os debates podem ser caracterizados como exposições orais e permitem aos alunos a exposição de suas ideias e argumentações sobre assuntos polêmicos. Embora se configure como um instrumento rico para os participantes, pois permite a reflexão sobre argumentos e ideias semelhantes e antagônicas, também demanda de grande atenção do professor para que não se torne uma discussão polarizada e sem argumentos interessantes:

Com nítida conotação de confronto, o debate é um procedimento rico para a germinação de novas ideias e, portanto, cabe ao professor, ao estabelecer o debate como procedimento de avaliação, delimitar critérios norteadores, explicitados claramente e de comum acordo com os alunos (OLIVEIRA, 2001, p.123).

A interação durante um debate permite a troca e a correlação de ideias promovendo uma ampliação dos conhecimentos dos participantes, esses momentos devem ser organizados, seja em grupo ou individuais, com o intuito de favorecer o desenvolvimento conjunto de conhecimento e a troca de informações. Veiga (1991, apud SILVA, 2015) “defende o diálogo como uma das premissas da educação e os debates permitem que o diálogo seja pautado em conhecimento científico”.

Não podemos deixar de citar que o debate “tira” os participantes de sua “zona de conforto”, quando bem organizado e direcionado configura-se como importante recurso para confrontar pontos de vista sobre um mesmo tema.

É competição intelectual, disputa. Cabe em todos aqueles momentos em que os alunos, já munidos de informações resultantes de estudos bibliográficos e de campo e de experiências as mais variadas, devem cotejar diferentes posições, teorias, pontos de vista. Enriquece o trabalho intelectual porque permite que a análise abarque vários pontos de vista (CASTANHO, 1991, apud SILVA, 2015, p.57).

A sistematização dos dados ao longo do debate deve ser realizada pelo professor utilizando uma ficha de observação, na qual registrará a participação dos alunos e suas ideias em relação ao conteúdo, assim poderá analisar se os objetivos propostos para a aprendizagem foram alcançados (VEIGA, 1991, apud ARAUJO, 2010).

No quadro a seguir, são apresentadas, de maneira comparativa, algumas características dos instrumentos Seminário, Trabalho em Grupo e Debate. Por serem instrumentos que se conversam em muitos aspectos, os pontos semelhantes foram agrupados para facilitar a leitura, e dessa forma se espera contribuir com a compreensão.

Quadro 3 – Síntese comparativa: Seminário, Trabalho em Grupo e Debate.

	SEMINÁRIO	TRABALHO EM GRUPO	DEBATE
Caracterização	Consiste em exposição oral de um tema previamente pesquisado, apoiada por suporte em mídia impressa ou eletrônica.	Consiste em atividades diversas (texto, teatro, exposição, entre outros) realizadas coletivamente.	Consiste na argumentação oral de seu ponto de vista em relação a temas geralmente polêmicos.
Possibilidades	Permite verificar a capacidade que o educando apresenta na verbalização dos temas estudados (seminários e debates), levantar informações sobre o desenvolvimento interpessoal dos estudantes, do seu desenvolvimento sócio emocional, sua capacidade de articulação e liderança, do espírito colaborativo, sua capacidade de argumentação e a organização das ideias e projetos apresentados.		
Vantagens	Contribui para a aprendizagem de todos os envolvidos, exige pesquisa, preparo e organização das informações previamente. Desenvolve a capacidade de comunicação, a interação e a oralidade. Colaboram com o desenvolvimento da capacidade de escuta. São instrumentos importantes para equilibrar turmas heterogêneas.		
Críticas e Cuidados	Esses instrumentos necessitam do acompanhamento e da intervenção do professor em todos os momentos, principalmente em sua preparação. É necessário conhecer as características e dificuldades dos estudantes para apoiá-los, direcionar a busca por informações considerando os objetivos estabelecidos para o tema em pauta, priorizar a troca de informações entre os participantes. Não deve substituir os momentos individuais de estudo.		
Elaboração	O professor deve: definir o tema e propor atividades de acordo com o conteúdo, orientar as pesquisas fornecendo bibliografia e indicando materiais relacionados com o objetivo esperado, esclarecer os procedimentos e as regras ao longo do processo, conversar com os grupos antes da finalização para ensaios e também para instituir sobre como a parte textual deve ser entregue (relatórios etc). Estes direcionamentos são importantes para o sucesso da estratégia.		
Análise dos resultados	O professor deve atribuir pesos / valores às diferentes etapas do processo: a abertura, ao desenvolvimento, à finalização / conclusão da apresentação e ao material distribuído. O professor deve estimular a turma na participação através de perguntas e opiniões.	O professor deve observar a colaboração e a participação de cada aluno, atribuir valor às diferentes etapas do processo e ao produto final.	O professor deve atribuir pesos / valores às diferentes etapas do processo, à intervenção, à adequação do uso da palavra e ao respeito às regras combinadas.
Utilização dos Dados	Caso o produto final não tenha sido satisfatório o professor deverá planejar atividades específicas para a retomada do tema e desenvolvimento dos objetivos não alcançados, a observação ao longo do processo permite que em novas atividades os educandos sejam agrupados de forma mais produtiva, se necessário em grupos menores. O professor deve apresentar um feedback aos educandos com o intuito de auxiliar na organização e correção de procedimentos futuros.		

Fonte: elaboração do pesquisador a partir das contribuições de Medeiros (1986), Haydt (2000), Depresbiteris e Tavares (2009) e Silva (2015).

1.4.5 – Relatório Individual

Esse instrumento de avaliação é caracterizado por ser um relato escrito, que pode descrever uma aula prática, um experimento científico ou projetos e outra atividade prática realizada por estudantes. É bastante utilizado nas disciplinas experimentais e na área das Ciências da Natureza.

O professor deve apresentar um roteiro aos estudantes sobre os procedimentos para a realização da atividade prática, suas fases e objetivos. Deve explicitar o que será esperado no relatório individual de cada um, bem como instruir o estudante de que um bom relatório permite que outra pessoa entenda o que foi feito e como, que consiga realizar o mesmo experimento ou projeto seguindo as informações detalhadas no relatório.

Para evitar inconsistências é essencial que o professor construa um roteiro para analisar os relatórios durante sua avaliação.

1.4.6 – Autoavaliação

A autoavaliação é um recurso bastante utilizado nos dias atuais, consiste em uma análise – que pode ser escrita ou verbalizada – feita pelo próprio estudante sobre sua participação, seu desempenho e seu desenvolvimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando as contribuições de Haydt (2000, p.147) “a autoavaliação é uma forma de apreciação normalmente usada quando nos dedicamos a atividades significativas, decorrentes de um comportamento intencional”. Essa avaliação, como é feita pelo próprio aluno, precisa ser bem orientada por parte do professor que deve construir critérios com os alunos para que estes possam reconhecer os pontos fortes, o que aprenderam e o que precisa ser melhorado, caso contrário este instrumento perde sua validade.

Quando bem direcionada, a autoavaliação desenvolverá nos estudantes uma atitude crítica sobre seu comportamento e em relação aos avanços que teve na construção do conhecimento, contribuindo para que os estudantes desenvolvam um

conceito realista sobre si mesmo, possibilitando avanços em seu crescimento pessoal e social. Assim:

Através da autoavaliação, o aluno tem uma participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele tem oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto rendeu e quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento (HAYDT, 2000, pp.147-148).

Ao desenvolver a autoavaliação, o professor deve direcionar e incentivar os estudantes para que reflitam sobre o próprio desempenho, sua conduta e participação durante as aulas. Essa autoanálise não é fácil e, sendo assim, precisará ser desenvolvida e apurada junto com os estudantes, sendo este um papel relevante a ser desempenhado pelo professor: motivar o aluno sobre a importância de se avaliar, de conhecer suas possibilidades e os limites a serem superados.

1.4.7 – Observação

O processo de avaliação precisa ser eficiente para possibilitar uma correta tomada de decisões e, nesse sentido, o professor deve fazer uso de todos os recursos disponíveis para obter o máximo de informações possíveis sobre o desenvolvimento dos alunos. Como não há um único instrumento de avaliação capaz de fornecer todas as informações das quais o professor necessita, o mais recomendado é empregar diferentes técnicas e instrumentos no processo avaliativo (HAYDT, 2000).

A autora considera a observação uma técnica importante que pode contribuir com essa necessidade, principalmente por permitir a obtenção de dados de forma natural, sem que os estudantes se sintam pressionados pelo momento avaliativo, fato que contribuirá com a qualidade das informações obtidas:

A observação é uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer o comportamento de seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu desempenho nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem. Através da observação direta dos alunos no contexto das atividades cotidianas de sala de aula, onde eles agem espontaneamente, sem pressão externa que altere sua conduta (como no caso de uma situação de prova), o professor pode colher e registrar muitas informações úteis sobre

o rendimento escolar, complementando os dados fornecidos por provas e testes (HAYDT, 2000, p.123).

Depresbiteris e Tavares (2009, pp.123-124) também consideram a importância da observação nos processos avaliativos.

[...] a observação é a base de toda avaliação formativa, que leva o professor à tomada de consciência da situação em que o aluno está. A observação do trabalho dos educandos pode também revelar ao professor processos de raciocínio usados pelos alunos que dificilmente seriam detectados por meio de atividades escritas.

Vianna (2003, apud DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.122) reforça que “ao observador não basta olhar. Ele deve saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”. O professor precisa estar atento aos demais sentidos além da visão, nessa “observação” deve utilizar todos os sentidos, com a finalidade de obter informações que em algum momento não podem ser visualizadas, a escuta tem papel fundamental nesse momento.

Haydt (2000, p.123) destaca a existência de “objetivos traduzidos em comportamentos que constituem resultados desejados de aprendizagem” que não podem ser avaliados com testes ou provas. Dentre os objetivos, a autora destaca: a habilidade de executar tarefas motoras relacionadas à educação física ou à educação artística (artes plásticas, música, artes cênicas e expressão corpora); objetivos educacionais na área afetiva (interesses, hábitos e mudanças de atitude); habilidades de convívio social e aspectos do desenvolvimento físico.

Esses objetivos são percebidos por meio da observação direta dos estudantes enquanto realizam suas atividades, sendo que essa observação pode ser casual ou sistemática. Muitos professores realizam a observação casual, de modo espontâneo e informal. Embora a avaliação informal “forneça dados significativos, seu uso requer certo cuidado, evitando-se fazer interpretações muito apressadas, que conduzam a julgamentos falsos, baseados em ideias preconcebidas” (HAYDT, 2000, p.125). Trata-se, nesse caso, de uma avaliação que ocorre diariamente na prática dos professores e pode auxiliar o trabalho desenvolvido, entretanto, pode resultar em decisões equivocadas e desamparadas de registros, estando suscetíveis à subjetividade do avaliador.

Segundo Haydt (2000), a observação sistemática “é aquela que se processa de forma metódica e organizada” (p.125). Amparada por uma organização prévia dos aspectos que serão observados e por um registro frequente das informações, que pode ser por meio de um anedotário ou fichas de acompanhamento, torna-se uma avaliação formal. Um dos cuidados que o professor deve ter é não se prender aos extremos – alunos indisciplinados, com muita dificuldade ou aos melhores alunos. Nesse sentido, é essencial que o professor consiga observar todos os estudantes para direcionar as ações reguladoras do processo:

Os dados obtidos através da observação podem ser usados de forma proveitosa na apreciação do resultado do aproveitamento escolar do aluno, como também para o aperfeiçoamento do trabalho didático em sala de aula, pois, a partir das conclusões de suas observações, o professor pode introduzir modificações para adaptar os conteúdos curriculares e melhorar as estratégias de ensino (p.126).

Diante das contribuições citadas, o instrumento observação configura-se como importante aliado no processo avaliativo uma vez que pode ser utilizado em diferentes momentos da rotina escolar: nas atividades livres (recreio e intervalos), nas atividades lúdicas e recreativas (parques e brinquedotecas) e nas atividades esportivas (quadra de esportes), possibilitando o levantamento de informações diversas – cognitivas, psicomotoras, sociais e afetivas – que, relacionadas aos resultados dos demais instrumentos (provas, trabalhos e outros), tornarão válidas as decisões dos professores.

No quadro a seguir, de forma comparativa, são apresentadas algumas características dos instrumentos ora analisados: relatório individual, autoavaliação e observação. Por serem instrumentos que se conversam em alguns aspectos, os pontos semelhantes foram agrupados para facilitar a leitura e o entendimento.

Quadro 4 – Síntese comparativa: Relatório Individual, Autoavaliação e Observação.

	RELATÓRIO INDIVIDUAL	AUTOAVALIAÇÃO	OBSERVAÇÃO
Caracterização	Consiste em um relato escrito produzido pelo aluno onde descreve uma aula prática, experimento ou projeto desenvolvido.	Consiste em uma análise oral ou escrita feita pelo próprio estudante sobre seu percurso de aprendizagem.	Consiste na análise do desempenho dos estudantes em suas ações nos espaços escolares.
Possibilidades	Verificar se os conhecimentos e objetivos esperados foram adquiridos e ou alcançados pelos estudantes.	Possibilita que aluno desenvolva a capacidade de analisar a si próprio ao longo do processo.	Possibilita a obtenção de mais informações (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras) sobre o desenvolvimento do educando.
Vantagens	Permite uma melhor avaliação dos conteúdos que e se foram realmente apreendidos com a realização da atividade.	Quando um nível de confiança é estabelecido, permite que o aluno reflita sobre os processos e regule suas ações.	Permite perceber como os alunos constroem o conhecimento através das alterações de comportamento.
Críticas e Cuidados	A correção dos relatórios, em todos os aspectos, embora demorada é essencial. Não pode deixar de apresentar um feedback aos estudantes.	Estabelecer um clima de confiança, onde o estudante perceba que o objetivo é ajuda-lo, é essencial ao sucesso desse instrumento.	Fazer os registros próximo ao momento do fato observado, não generalizar ou adjetivar os educandos e considerar os fatos pertinentes aos objetivos esperados no processo ensino-aprendizagem é essencial.
Elaboração	Após definir os conteúdos, desenvolver as atividades e procedimentos de forma que possibilite aos estudantes fazer os registros necessários para a escrita do relatório.	Construir um roteiro para os estudantes e estabelecer conteúdos, habilidades e comportamentos que devem constar na autoavaliação.	Elaborar uma ficha de registro com as atitudes, habilidades, competências e comportamentos que serão observados de acordo com os objetivos esperados.
Análise dos resultados	Estabelecer pesos para cada item: apresentação, fundamentação, procedimentos, desenvolvimento e outros.	As informações obtidas permitirão ao professor replanejar suas ações à partir da visão do aluno.	Comparar as anotações ao longo do período letivo permite identificar avanços e dificuldades.
Utilização dos Dados	Esses instrumentos possibilitam um olhar específico para cada estudante. A partir dos resultados, o professor deverá replanejar suas ações para o processo de ensino-aprendizagem, direcionar atividades específicas para cada aluno observando as dificuldades apresentadas em busca da superação destas. Também permitem registrar os avanços de cada um ao longo do processo.		

Fonte: elaboração do pesquisador a partir das contribuições de Medeiros (1986), Haydt (2000), Depresbiteris e Tavares (2009) e Silva (2015).

1.4.8 – Conselho de Classe

Os instrumentos abordados anteriormente refletem ações executadas de maneira “isolada”, ou seja, o professor é o único responsável pela escolha e aplicação dos instrumentos e pela análise e interpretação dos dados e/ou resultados, tornando o processo avaliativo, de certa forma, solitário.

O conselho de classe é uma estratégia que torna o processo avaliativo, de certa forma, coletivo. Na conceituação de Rocha (1984, p.9):

O Conselho de Classe é uma reunião dos professores da turma com múltiplos objetivos, entre outros destacamos: avaliar o aproveitamento dos alunos e da turma como um todo; chegar a um conhecimento mais profundo do aluno e promover a integração dos professores e de outros elementos da equipe da escola.

Considerando a importância de uma tomada de decisão de forma coletiva, o conselho de classe possui grande significado por se tratar de uma reunião entre os professores que ministram as aulas e a equipe pedagógica, realizada periodicamente e também de acordo com o calendário escolar – ao final do bimestre ou da etapa avaliativa. É durante esta reunião que os professores encontram maior possibilidade de compartilhar suas análises em relação aos educandos e, o que é mais importante, de ouvir as análises dos demais colegas podendo, então, refletir sobre seus resultados em relação ao desempenho dos alunos também relatado por seus colegas.

Dalben (2006, apud SILVA, 2015, p.56), importante estudiosa sobre o assunto, define o conselho de classe como sendo:

[...] um órgão colegiado, presente na organização da escola, congregando professores das diferentes disciplinas, diretores, pedagogos, que se reúnem para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turma, séries e modalidades de ensino.

Trata-se de uma reunião que permite analisar os processos de ensino-aprendizagem sob múltiplas perspectivas, possibilitando a análise dos educandos de forma global, não apenas com o olhar do professor de uma única disciplina, momento em que a avaliação deixa de ser solitária passando ao aspecto coletivo e

multidimensional. Nesse sentido, Sant'Ana (1995, pp.87-88) acrescenta que “[...] é a atividade que reúne um grupo de professores da mesma série, visando em conjunto chegar a um conhecimento mais sistemático da turma, bem como acompanhar e avaliar o aluno individualmente, através de reuniões periódicas”.

Assim, o conselho de classe configura-se como uma importante oportunidade avaliativa para os envolvidos, uma vez que diversas vozes e olhares trocam informações e participam de um momento de reflexão sobre a trajetória dos educandos, realizando, coletivamente, um juízo de valor do processo de aprendizagem, suprimindo eventuais subjetividades, mesmo que veladas, apresentadas por um ou outro avaliador.

Essa integração é a principal vantagem do conselho, pois permite a análise do currículo e da proposta em desenvolvimento na escola e, quando necessário, suas adequações ao longo do período. Um cuidado importante que os participantes devem ter é de não rotular ou adjetivar os educandos, para tanto, as observações devem ser em relação aos avanços, às dificuldades e às possibilidades destes estudantes; deve-se evitar que a reunião se torne apenas uma confirmação de aprovação ou reprovação, sendo que dessa forma perderia sua razão de ser.

O conselho de classe possibilita a discussão das intervenções necessárias à regulação do processo de ensino-aprendizagem e à tomada de decisão coletiva entre o grupo. Ao professor, permite uma autoanálise de seu trabalho no sentido de verificar se as estratégias por ele adotadas estão – ou não – surtindo o efeito planejado.

CAPÍTULO II – CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse estudo, em virtude do tema e dos objetivos a serem elucidados, esta pesquisa ocorreu em uma abordagem qualitativa, pois os dados foram coletados no ambiente natural de sua ocorrência e o investigador-pesquisador constitui principal instrumento dessa produção de dados, uma vez que busca obter uma visão mais próxima da realidade em sala de aula, ambiente onde as práticas avaliativas realmente ocorrem.

Considerando Bogdan e Biklen (1982, apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, pp.11-13) são características básicas de uma pesquisa qualitativa:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Dessa forma, é possível uma maior aproximação do pesquisador com o objeto da investigação e com os envolvidos no processo, fato que nos leva a uma melhor compreensão das ações praticadas pelos sujeitos em suas interações, pois todos os dados são importantes para a pesquisa, inclusive aqueles que possam parecer triviais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com estas autoras, para concretizar uma pesquisa qualitativa é necessário promover um confronto de informações e dados obtidos sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado sobre este. O pesquisador deve relacionar seus achados com aqueles obtidos pelos que o precederam, dando continuidade ao que já existe sistematizado em relação ao assunto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Para o alcance do objetivo de pesquisa – analisar as práticas avaliativas realizadas pelos professores do ciclo autoral – optou-se por trabalhar com professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) pertencente à RMESP. E

como sujeitos de pesquisa foram escolhidos os professores que ministram aulas no referido ciclo.

Para o desenvolvimento desse estudo foram consideradas como prática avaliativa toda e qualquer ação que busque a obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos, podendo ser uma avaliação formal ou informal. Diante disso, para a produção de dados optou-se, inicialmente, pela análise documental dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores e pela realização de entrevista semiestruturada individual, procedimento metodológico capaz de conduzir o entrevistado a fornecer informações de como realiza os processos avaliativos, inclusive os informais.

No decorrer do processo foi decidido não realizar a análise documental dos instrumentos avaliativos, pois, embora os professores tenham disponibilizado cópias de alguns instrumentos utilizados, esses estavam em número reduzido e se referiam ao último bimestre, o que poderia fornecer dados imprecisos. Diante desse fato, priorizou-se contemplar as informações – sobre esses instrumentos – relatadas pelos professores durante as entrevistas.

A utilização da entrevista semiestruturada individual permite ao entrevistado expor verbalmente seus pensamentos e suas reflexões a respeito do tema, sendo este direcionado pelas questões que lhe serão propostas. Ao longo da entrevista pode ocorrer o desdobramento do assunto e surgir informações de interesse relevante ao pesquisador que, nesse caso, deve ter o cuidado de conduzir a entrevista sem perder o foco. A flexibilidade dessa forma de pesquisa permite captar a visão dos envolvidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986), alcança quase uma informalidade e permite uma conversa a dois com propósitos definidos, além de possibilitar obter informações contidas nas falas dos atores (MINAYO, 1994).

A entrevista individual também permite manter a privacidade de cada sujeito e buscar concepções espontâneas do entrevistado, favorece a interação e torna o ambiente propício à formulação verbal do entrevistado, possibilitando a exploração de suas concepções de forma mais detalhada, considerando que se estabeleça uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador (BAUER; GASKEL, 2010).

Para manter o foco nos objetivos da pesquisa também foi elaborado e utilizado um questionário semiestruturado que serviu de roteiro para a realização da entrevista,

considerado um tópico-guia que, em sua essência, foi planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa, funcionando como um lembrete para o entrevistador, como uma salvaguarda, evitando que lapsos de memória prejudicassem a entrevista (BAUER; GASKEL, 2010).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, pelo entrevistador, o que contribui para uma melhor organização dos dados e análise aprofundada.

A análise dos dados tem como orientação a metodologia sugerida por Bogdan e Biklen (1994), em que os dados são organizados e divididos em unidades manipuláveis, em busca de padrões e aspectos importantes e considerando o que deve ser aprendido e o que será transmitido aos outros.

Os dizeres dos entrevistados foram agrupados por semelhança e regularidades, ressaltando os pontos importantes relacionados aos objetivos desta pesquisa e foram analisados a partir da concepção de Bardin (1977, apud COVATTI, 2013, p.36) quando diz que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” em que se faz necessário que o pesquisador compreenda o que o entrevistado lhe traz, em busca de evidências que sejam pertinentes aos objetivos da pesquisa e sem abrir mão de uma vigilância crítica ao identificar os elementos em comum. E assim não se prender a uma leitura simples e sedutora do real.

Com base em Bogdan e Biklen (2010), as categorias de análise constituem um meio de classificar os dados descritivos que foram recolhidos, de forma que o material contido em determinado tópico possa ser apartado de outros.

A categorização utilizada nesta pesquisa relacionou-se aos objetivos específicos deste trabalho, que consistem em: identificar como os professores descrevem as práticas avaliativas desenvolvidas no ciclo autoral, configurando a primeira categoria “**instrumentos e estratégias de avaliação**” que se referiu ao levantamento de informações sobre os instrumentos e as estratégias declaradas pelos professores na realização de suas práticas avaliativas; a segunda categoria, “**tipos de avaliação – usos da avaliação**” consistiu em analisar, por meio do cruzamento de informações sobre o momento em que os instrumentos e as estratégias declaradas são aplicadas e como os professores descrevem os usos dos dados obtidos por meio

das estratégias/instrumentos utilizados nas avaliações de aprendizagem em sala de aula, considerando a distinção entre medir e avaliar e entre as funções diagnóstica, formativa e somativa que os processos avaliativos poderiam assumir.

Em relação ao objetivo de identificar se as práticas avaliativas declaradas pelos professores estão articuladas ao proposto no Programa Mais Educação São Paulo, que configurou a terceira categoria “**articulação das avaliações com o proposto pelo Programa Mais Educação São Paulo**” e se referiu à análise das práticas desenvolvidas e sua relação ao que é proposto por este Programa da RMESP.

De acordo com as categorias estabelecidas para análise, foram definidos os aportes teóricos, conforme o conteúdo do quadro 5.

Quadro 5 – Categorias e principais aportes teóricos.

CATEGORIAS	APORTE TEÓRICO
Instrumentos e Estratégias de Avaliação	Depresbiteris e Tavares (2009) Haydt (2000) Medeiros (1986) Vianna (2003)
Tipos de Avaliação - Usos dos Resultados	Depresbiteris e Tavares (2009) Hadji (2001) Libâneo (1994) Luckesi (2009; 2011) Fernandes (2005) Raphael (1994)
Articulação das Avaliações com o Programa Mais Educação São Paulo	São Paulo (2015)

Fonte: elaboração do pesquisador.

2.1 – Sujeitos da Pesquisa

Participaram desta pesquisa cinco professores que ministravam aulas no Ciclo Autoral, no período de desenvolvimento do estudo.

2.1.1 – Perfil dos Entrevistados

Em relação ao perfil dos entrevistados – professores da RMESP – são apresentadas as seguintes características: três (03) professores e duas (02) professoras, que são identificados pelas siglas P1, P2, P3, P4 e P5, respectivamente. Quanto à faixa etária, tem-se: P2 entre 26 e 30 anos; P5 entre 36 e 40 anos; P1 e P3 entre 46 e 50 anos e P4 com mais de 50 anos.

Considerando o aspecto funcional e a experiência profissional, foi constatado que todos os entrevistados são titulares de cargo, ou seja, assumiram seus cargos após aprovação em concurso público. Três deles (P1, P3 e P4) trabalharam em outra área antes de iniciarem sua trajetória na educação, sendo que P1 traz experiências da indústria metalúrgica, P3 atuou em escritório de arquitetura e P4 atuou como professor de conservatório musical e como diretor da Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM) por 12 anos; os entrevistados P2 e P5 têm o magistério como única experiência profissional.

Em relação à formação, todos os entrevistados possuem graduação na área em que atuam, dois (P2 e P5) declararam ter feito o curso de magistério antes da graduação e quatro (P1, P2, P3 e P5) relataram ter realizado, após a primeira graduação, licenciatura em Pedagogia, sendo que P1, P2 e P3 realizaram cursos de pós-graduação de curta duração do tipo extensão e especialização; apenas P4 declarou não ter realizado cursos após a licenciatura inicial. Todos os entrevistados realizaram sua primeira graduação em Instituições de Ensino Superior privadas.

Quando questionados da idade em que começaram a lecionar, P2, P3 e P5 disseram ter iniciado a carreira no magistério entre 17 e 20 anos; P1 com 22 anos; e P4 com 45 anos. Em relação ao tempo de trabalho no magistério, tem-se com menor tempo de atuação o entrevistado P2 – 10 anos; com maior tempo de trabalho o P3 – 33 anos de magistério; P4 – 17 anos; P5 – 20 anos; e P1 com 27 anos de atuação no magistério.

Ao serem indagados se haviam participado de atividades voltadas à elaboração e ao uso das avaliações da aprendizagem durante a formação inicial, todos responderam que não, entretanto, também alegaram terem participado de formações voltadas à avaliação na escola, nos momentos de formação em Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF) ou durante as reuniões pedagógicas. P1 respondeu ter realizado um curso de formação na Diretoria Regional de Educação (DRE).

Em relação à dificuldade para participar de cursos realizados fora da escola, apenas P4 alegou não ter problemas para participar de tais cursos, já os professores P1, P2, P3 e P5 alegaram que cursos são realizados, geralmente, fora do horário de trabalho e/ou sem dispensa de ponto como um dos fatores que dificultam a participação, pois nesse caso o professor, além de frequentar o curso, precisa cumprir sua jornada de trabalho na escola. Outro aspecto ressaltado por P1, P2 e P3 é que acumulam cargos, além do preço de alguns cursos que inviabiliza a participação, uma vez que compromete o orçamento doméstico.

Analisando essas características, constata-se que há uma heterogeneidade no quadro dos profissionais entrevistados, destacando como principal diferença a idade, pois entre o professor P2 (de menor idade) e o professor P4 (de maior idade), tem-se 33 anos de diferença.

Ao confrontar o período em que realizaram sua formação inicial, P4 é fruto de uma educação da década de 70, uma vez que iniciou a graduação em 1977 e concluiu em 1980, época bastante diferente da realidade vivida por P2 que finalizou sua graduação em 2008, são praticamente três décadas de diferença.

O tempo de magistério também tem grande variação entre os entrevistados, P3 está em vias de encerrar sua carreira com seus 33 anos trabalhados na educação; P2 pode ser considerado em início de carreira – com 10 anos de exercício profissional. Em relação ao histórico profissional, P1, P3 e P4 possuem experiências fora do âmbito escolar, enquanto P2 e P5 não.

Embora não seja possível afirmar o que essas diferenças realmente trazem à escola, pode-se destacar que ocorre um encontro de gerações no interior desta. As vivências de cada um são distintas, tanto em relação à formação educacional quanto às experiências e aos anseios profissionais.

Esse fato demanda atenção especial nos momentos de formação continuada, pois deve-se considerar as diferentes formações e experiências de cada um. Entender esse histórico é importante no sentido de direcionar ações onde todos consigam participar com o objetivo de equalizar, mesmo que minimamente, os participantes e evitar a ocorrência de dicotomias e segregação no grupo.

Todos os envolvidos afirmaram ter participado de formações em serviço no interior da escola, o que reforça a importância da realização de melhorias nesse tipo

de formação, sem abandonar aquelas realizadas em locais externos, mas no sentido de empenhar esforços para superar as dificuldades por eles citadas.

2.2 – Etapas da Pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo foram organizadas cinco etapas:

1ª etapa: Apresentação do projeto de pesquisa aos envolvidos – equipe gestora da unidade e professores. Foram realizadas duas visitas à escola em questão, na primeira visita ocorreu a apresentação do projeto à equipe gestora que, após conhecer e aprovar a realização deste trabalho, oportunizou a conversa com os professores para que também pudessem conhecer o projeto. Esse fato ocorreu na segunda visita, momento em que os professores optaram por aderir ou não ao trabalho e foram combinados os momentos para a realização das entrevistas.

2ª etapa: Realização das entrevistas em diferentes dias da semana, de acordo com a disponibilidade dos professores. Todas foram áudio gravadas.

3ª etapa: Escuta detalhada das entrevistas, transcrições cuidadosas e organização das respostas.

4ª etapa: Análise dos dados de acordo com as categorias previamente escolhidas.

5ª etapa: Finalizar a organização e redigir as proposições para futuras ações formativas relacionadas à avaliação interna da aprendizagem.

CAPÍTULO III – RMESP, O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, O CICLO AUTORAL E A ESCOLA

3.1 – O Programa Mais Educação São Paulo e o Ciclo Autoral

Com a implantação do Programa Mais Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2013), a Rede Municipal de Ensino de São Paulo promoveu a reorganização do Ensino Fundamental em seu Sistema. Nesse período, muitas mudanças ocorreram na forma como a educação estava sendo desenvolvida na cidade, principalmente que o Ensino Fundamental de nove anos passou a ser realizado em três ciclos, sendo chamados de: Ciclo de Alfabetização os três anos iniciais (1º, 2º e 3º ano); Ciclo Interdisciplinar os três anos intermediários (4º, 5º e 6º ano); e Ciclo Autoral os três anos finais (7º, 8º e 9º ano).

Não é objeto deste trabalho apresentar a implantação do referido Programa e sim situar o leitor sobre a organização do ciclo autoral. Informações detalhadas sobre sua implantação podem ser encontradas no documento Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para a Implantação (SÃO PAULO, 2014a).

Para entender as mudanças ocorridas, é preciso reconhecer que o ensino em ciclos, iniciado por algumas redes para as séries iniciais do Ensino Fundamental na década de 80 e oficializado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), foi uma estratégia para combater o fracasso escolar e possibilitar a organização de ações pedagógicas de forma a contribuir com a tomada de consciência dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, possibilitando que fosse respeitado o ritmo de aprendizagem do aluno, que pode ser diferente de seus pares, sem ser penalizado pela reprovação, muito comum no ensino seriado.

Nesse modelo, pautado na progressão continuada, as reprovações ocorriam ao final do ciclo e foi utilizado como forma de diminuir a reprovação e a evasão escolar, entretanto, com o passar dos anos e devido à ausência de mecanismos eficazes de acompanhamento, esse processo resultou em uma queda no aproveitamento e no desempenho dos estudantes, fato que se mostrou acentuado nos anos finais do Ensino Fundamental.

Freitas (2002) analisa o papel motivador da nota tanto para o aluno quanto para o professor. A ausência desse fator ao longo dos últimos anos, associada à dificuldade de estabelecer estratégias pedagógicas eficazes de recuperação e acompanhamento da aprendizagem escolar, contribuiu para a queda no desempenho de todos. E diante dessa situação, na reorganização do Ensino Fundamental foi proposta a possibilidade de reprovação nos anos finais dos ciclos e no 7º e 8º ano do Ciclo Autoral. Tal fato permitiria a permanência do educando em uma fase ainda não assimilada, evitando a progressão com defasagens que poderiam comprometer a aprendizagem de novos conceitos devido à falta de pré-requisitos, o que interromperia o mecanismo de “promoção automática”.

O Ciclo Autoral apresenta como pano de fundo o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos educandos, enquanto estes constroem o conhecimento. Fundamenta-se na realização de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social que se concretiza na elaboração de um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) (SÃO PAULO, 2014a).

Percebe-se, de acordo com a proposta, que nessa etapa do Ensino Fundamental a educação passa a ser pensada e desenvolvida como uma forma de intervenção, visando melhorias no mundo, possibilitando aos educandos pensar, pesquisar e propor ações de intervenção que busquem melhorar situações desfavoráveis, de acordo com suas próprias percepções:

Os projetos curriculares visam à participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade de modo que o aluno, ao intervir no âmbito das experiências do grupo familiar e escolar, possa tornar mais justas as condições sociais vigentes. A educação, enquanto constructo humano é pensada como forma de intervenção no mundo (SÃO PAULO, 2014a, p.80).

Para o desenvolvimento do TCA espera-se a utilização apropriada de diferentes linguagens – lógico-verbal, lógico-matemática, gráfica, artística, corporal, científica e tecnológica – que, em conjunto, permitirão ao educando o desenvolvimento dos processos de leitura, escrita, a resolução de problemas, a análise com criticidade e a produção final. A interdisciplinaridade é condição essencial para o sucesso dessa fase do processo de construção do conhecimento, portanto, a atuação do professor se faz primordial.

A metodologia proposta para este Ciclo permite que os educandos desenvolvam relações interpessoais que proporcionarão a formação de sua identidade em interação com o outro, propiciando o desenvolvimento do ser social que este é, e também dos seus conceitos éticos e morais, além de permitir o exercício da responsabilidade consciente e ativa. Outro aspecto importante é a possibilidade de desenvolver uma leitura de mundo que permitirá propor intervenções e soluções aos problemas percebidos, em vez de apenas constatar sua existência, e de desenvolver a ideia de que o trabalho compartilhado também é importante na aprendizagem de cada um, superando a perspectiva do individualismo enquanto fator único de crescimento.

Dessa forma, concebe-se o Ciclo Autoral a partir de uma proposta pedagógica que favorece o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social, sendo importante considerar a dimensão de continuidade no processo de construção de conhecimentos pelos estudantes na perspectiva do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014a, p.81).

3.1.1 – Programa Mais Educação São Paulo: Concepção de Avaliação

O Programa Mais Educação São Paulo traz em seus subsídios uma concepção em que “pensar em educação de qualidade é vinculá-la ao acompanhamento e à avaliação do processo educativo” (SÃO PAULO, 2014b, p.11). É importante que o professor avalie seus alunos constantemente desde que saiba para que, como, com qual frequência avaliar e, principalmente, o que fazer com os resultados da avaliação. Caso contrário, a avaliação perde o sentido, tornando-se um amontoado de dados sem utilidades.

Sousa (2014), em palestra na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), apresentou que o “conceito geral de avaliação envolve medida, levantamento e julgamento de dados para a **tomada de decisão**” (SÃO PAULO, 2014b, p.13) (grifo do documento). Dessa forma, destaca-se que a tomada de decisão é ponto essencial para o desenvolvimento das práticas avaliativas, antes mesmo da elaboração de uma avaliação é necessário conhecer o que se esperar dessa avaliação e para que ela servirá.

Embora o material desse encontro apresente a avaliação em todas as dimensões, nesta pesquisa opta-se por abordar a avaliação na sala de aula, entendida como sendo aquela que “analisa o contexto e as condições de trabalho, considerando o aluno individualmente e as circunstâncias que o envolvem. É baseada na relação professor-aluno e permite identificar as dificuldades e corrigi-las no processo” (SÃO PAULO, 2014b, p.13).

Dessa forma, a concepção de avaliação trazida pelo Programa tem por finalidade trazer subsídios para as seguintes ações realizadas pelos professores: “planejar, intervir ou modificar determinadas situações, relações ou práticas educativas” (SÃO PAULO, 2014b, p.13). Entre alguns aspectos trazidos para essa discussão está a importância da participação do aluno e da família no processo avaliativo, eles precisam ter esse envolvimento, sabendo antecipadamente o planejamento do professor, os objetivos que deverão ser alcançados, quais serão os passos para o alcance desses objetivos, quais os próximos temas, enfim, é necessário que a prática educativa seja transparente e socializada com os alunos e com a família previamente, para que cada segmento saiba como acompanhar e auxiliar o desenvolvimento dessas práticas.

Ao professor também é essencial elaborar os critérios e os objetivos da avaliação, dessa forma o planejamento levará a uma reflexão sobre as decisões que serão tomadas a partir dos resultados obtidos durante os processos avaliativos.

O documento traz alguns questionamentos sugeridos por Sousa (2014) que possibilitam orientar os professores para suas ações futuras, são eles:

Quais dificuldades os alunos estão apresentando? Qual a origem dessas dificuldades? – Questionar a origem das dificuldades pode dinamizar novas oportunidades de conhecimentos;

Os alunos sabem o que é esperado deles? Eles têm conhecimento do que será avaliado?

O que a escola pode fazer para superar determinadas dificuldades dos alunos? Meus colegas podem me ajudar nas dificuldades que venho enfrentando?

De que maneira os pais dos meus alunos podem me ajudar nessa tarefa? Já procurei pesquisar porque não recebo deles a colaboração que solicito;

Eu compreendo que preciso mudar, em alguns aspectos, minha prática pedagógica para proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem e desempenho aos meus alunos? Estou disposto a mudar? (SÃO PAULO, 2014b, p. 17).

Uma reflexão a partir dessas perguntas possibilita que o professor possa desenvolver uma postura avaliativa e iniciar uma nova cultura de avaliação, pautada na reflexão crítica e participativa do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda considerando a necessidade de fornecer subsídios para melhorar as práticas avaliativas dos professores, a SMESP publicou, no ano de 2015, o caderno **Programa Mais Educação: subsídios 4: Avaliação para aprendizagem: externa e em larga escala**, que trouxe novas contribuições para a avaliação em sala de aula. Neste, foram abordados alguns aspectos da avaliação para o aprimoramento das formas de avaliar:

Preparar bem as provas e orientar os alunos. – identificar e selecionar os aspectos importantes que serão incluídos na prova, conversar com os alunos para identificar compreensões e incompreensões apresentadas com o intuito de sintetizar os conteúdos de forma clara e direta;

Aplicar provas com mais frequência. – contribui para diminuir a pressão dos alunos e possibilita avaliar os educandos em situações diversas;

Durante as provas, dar dicas valiosas para ajudar os educandos a superar tensões emocionais;

Após as provas, apresentar os resultados de forma comentada. – ajuda os educandos a entenderem os erros cometidos e possibilita a reflexão sobre estes (GATTI, 2003, apud SÃO PAULO, 2015, p.12).

O referido documento aborda também alguns fatores que o professor precisa observar durante o preparo do instrumento de avaliação e sua aplicação, uma vez que interferem na qualidade da prova:

Qualidade das questões – formular de maneira que os alunos entendam claramente o que é pedido. Cuidado para não dar margem a interpretações dúbias;

Extensão da prova – Adequar o tempo para a realização da prova ao número de questões e ao nível de exigência, considerando que as possibilidades de o aluno demonstrar o conhecimento se ampliam quando existem muitos itens;

Nível de dificuldade – Desenvolver uma prova equilibrada em seu grau de dificuldade. Se for muito fácil ou muito difícil não discriminará o conhecimento diferenciado dos alunos;

Atribuição de pontos – Estabelecer cuidadosamente um padrão de correção antes de aplicar a prova e discutir sobre isso com os alunos;

Ambiente da classe – Evitar barulhos ou movimentos que possam atrapalhar a concentração dos alunos durante a prova;

Emocional dos alunos – Organizar as provas com o objetivo de diminuir a angústia e a ansiedade dos alunos (SÃO PAULO, 2015, p.13).

Neste mesmo documento, encontra-se como anexo a Nota Técnica nº 22, que trata da aprendizagem no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), propondo algumas medidas para a avaliação nos diferentes ciclos de aprendizagem. Destacam-se as medidas propostas para o Ciclo Autoral, nesse estudo apontadas em duas sínteses – a **Síntese bimestral** (Sb) e a **Síntese anual** (Sa), ambas apresentando características e critérios semelhantes, diferindo apenas para o momento de realização.

Para a síntese bimestral, que representa a síntese da aprendizagem do educando até aquele momento de escolaridade, essa síntese deverá ser apresentada bimestralmente, o que totaliza quatro avaliações ao ano. Já a síntese anual, esta será única e representa o que o estudante aprendeu até o final do período letivo, podendo a síntese do quarto bimestre ser reproduzida na síntese anual, isso quando apresentar caráter cumulativo e representar o desempenho anual do estudante em cada disciplina. A síntese anual deverá ser analisada e validada na reunião do conselho de classe do quarto bimestre.

Para a elaboração das sínteses devem ser consideradas as aprendizagens proporcionadas e consolidadas, as necessidades para acompanhamento e a oferta de apoio pedagógico para superar as eventuais dificuldades até o bimestre em análise, sem deixar de considerar os direitos e os objetivos de aprendizagem, além dos demais critérios previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regimento Educacional.

A síntese deve ter por base as informações coletadas, utilizando-se diferentes instrumentos de avaliação e os registros dos avanços e das dificuldades apresentadas pelos educandos ao longo do processo educativo, incluindo os comportamentos observados no desenvolvimento do TCA que, nesse caso, podem aparecer de forma descritiva.

Para finalizar, as sínteses devem ser expressas por notas de zero a 10, podendo fracionar-se em números inteiros e meios, trazerem comentários, serem analisadas e ainda trazerem anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem para a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como o apoio pedagógico complementar.

O **Parecer Conclusivo (PC)** será único e definido somente na reunião de Conselho de Classe do quarto bimestre, sendo expresso com a constatação de Promovido (PR), quando o aluno alcançar nota igual ou superior a 5,0 (cinco) na síntese anual e a frequência de acordo com a legislação vigente ou Retido (R) quando não atingir os quesitos explicitados.

3.2 – Escola

Por ser o Ciclo Autoral uma categorização adotada pela RMESP, a escola escolhida pertence a esta e atende ao referido ciclo, sendo nesta pesquisa denominada como EMEF. Encontra-se localizada na região central de um importante bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo. A região é urbanisticamente consolidada, com razoável infraestrutura de serviços públicos nas áreas de transporte, saúde, educação e saneamento básico. Possui poucos espaços destinados à cultura, ao esporte e ao lazer da população atendida. Ao longo do tempo surgiram muitas “vilas” na área periférica do bairro, o que contribuiu para essa atual configuração: um grande bairro, densamente povoado e com diversas configurações de moradias.

A escola apresenta entre suas características o fato de ser amplamente procurada pela população da região e dos bairros adjacentes, que apresentam considerável heterogeneidade social. Os alunos atendidos são também oriundos de áreas invadidas, conjuntos habitacionais e residências diversificadas (de baixo à médio padrão), caracterizando uma clientela bastante heterogênea no aspecto socioeconômico e cultural. A escola funciona em três períodos – dois diurnos e um noturno – e atende cerca de 1.185 alunos organizados da seguinte forma:

Quadro 6 – Organização do Atendimento e Número de Alunos por Modalidade e Turno.

ANO 2017			
ALUNOS	PERIODO	QUANTIDADE	TOTAL
Fundamental I	Manhã	490	1185
Fundamental II	Tarde	446	
EJA	Noite	249	

Fonte: elaboração do pesquisador, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico.

O Ensino Fundamental de nove anos é organizado em Ciclos de aprendizagem e estes são entendidos como a etapa da escolaridade, diretamente relacionada aos direitos de aprendizagem, à interdisciplinaridade e à autoria, conforme segue:

- ✓ **Ciclo de Alfabetização** – compreende os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e concebe a alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, além da aquisição do sistema de escrita, é necessária a prática de vivências culturais diversas, considerando a criança como sujeito produtor de cultura. O objetivo principal é aliar cognição e ludicidade.
- ✓ **Ciclo Interdisciplinar** – a interdisciplinaridade remete à integração dos componentes curriculares e não à compartimentação deles. É desse modo que o Ciclo Interdisciplinar, abrangendo os 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, é concebido. Pensando nessa integração se estabelece a docência compartilhada, composta de um professor polivalente e um professor especialista.
- ✓ **Ciclo Autoral** – que abarca os 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e enfatiza a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Em outras palavras, a leitura, a escrita, a resolução de problemas, a análise e a produção crítica devem, por meio das múltiplas linguagens, dialogar com a realidade dos estudantes, do ponto de vista de um espaço temporal, social, cultural e histórico.

A escola conta com boa estrutura de atendimento, como apontam os dados que compõem o quadro a seguir:

Quadro 7 – Total de Ambientes.

ANO 2017	
AMBIENTE	TOTAL
Elevador	1
Laboratório Informática	1
Parque	1
Quadra	2
Sala de Aula	17
Sala de Leitura	1
Sanitário Deficiente	2

Fonte: elaboração do pesquisador, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico.

Conta também com importante área verde interna e seus espaços são acessíveis e adaptados aos portadores de necessidades especiais.

No período de desenvolvimento desta pesquisa, a unidade escolar contava com um quadro de servidores organizado da seguinte forma:

Quadro 8 – Total de Servidores por área de atuação.

ANO DE 2017	
ÁREA DE ATUAÇÃO	TOTAL
Agente de Apoio - Nível I	1
Agente Escolar	6
Assistente de Diretor de Escola	2
Auxiliar Técnico de Educação	6
Coordenador Pedagógico	1
Diretor de Escola	1
Inspetor de Alunos	1
Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I	18
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Ciências	6
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Educação Artística	4
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Educação Física	4
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Geografia	4
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – História	4
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Inglês	4
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Matemática	5
Professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio – Português	3
Professor Substituto de Educação Infantil	2
Professor Titular de Educação Infantil	1
Secretário de Escola	1

Fonte: elaboração do pesquisador, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico.

Em sua estrutura de suporte na tomada de decisões, esta EMEF conta com três órgãos colegiados: Conselho de Escola (CE), Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Classe (CC).

Pensando no desenvolvimento integral dos educandos, a Unidade Escolar desenvolve os seguintes projetos internos:

Quadro 9 – Projetos desenvolvidos pela escola.

ANO DE 2017	
ALUNOS/TURMAS	PROJETOS
1º Ano	Cantigas, parlendas e brincadeiras.
2º Ano	Contos de fadas.
3º Ano	Os ecossistemas da nossa terra.
4º Ano	Os povos indígenas e o processo de colonização.
5º Ano	Matrizes da diversidade cultural.
6º Ano	Diferença – diversidade e diferenciação.
7º Ano	Diversidade – valorizando as diferenças.
8º Ano	Diversidade e pluralidade cultural – preconceito e <i>bullying</i> .
9º Ano	Preconceito.
EJA	Diversidade e autoestima “EJA com ação”.

Fonte: elaboração do pesquisador, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico.

A EMEF participa do Programa Mais Educação São Paulo, custeado pela SMESP, desenvolvendo ações sistematizadas no contra turno escolar que ampliam o tempo de permanência dos educandos na escola e visam promover: a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, as relações de convívio, o enriquecimento do currículo e a integração dos diferentes segmentos da escola. O Programa também tem por objetivo potencializar o uso de recursos e espaços disponíveis na Unidade, ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando o acesso aos educandos e professores. No quadro a seguir são listados os projetos desenvolvidos por esta escola e que são vinculados ao referido Programa:

Quadro 10 – Projetos desenvolvidos pela escola em parceria com o Programa Mais Educação São Paulo.

ANO DE 2017	
PROJETO	QUANTIDADE DE ALUNOS/TURMAS
Atletismo Mirim	28
Clube de Leitura	20
Voleibol Mirim Feminino	25
Robótica e Inteligência Artificial	25
Meio Ambiente e Reciclagem	18

Continua.

Continuação.

Astronomia e Exploração Espacial	20
Iniciação Musical com Flauta Doce	25
Recuperação Paralela Português	Turma 1 – 8º Ano – 15 alunos Turma 2 – 7º Ano – 14 alunos Turma 3 – 6º Ano – 15 alunos Turma 4 – 7º Ano – 13 alunos Turma 5 – 4º Ano – 15 alunos Turma 6 – 3º Ano – 15 alunos Turma 9 – 5º Ano – 15 alunos Turma 10 – 3º Ano – 14 alunos Turma 11 – 4º Ano – 15 alunos Turma 12 – 5º Ano – 15 alunos
Recuperação Paralela Matemática	Turma 7 – 4º Ano – 15 alunos Turma 8 – 9º Ano – 10 alunos

Fonte: elaboração do pesquisador, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico.

Esta escola participa também do Programa Mais Educação Federal, que possui os mesmos objetivos do Programa desenvolvido em São Paulo, entretanto, é custeado com repasses de verbas diretamente do Governo Federal, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Neste Programa, a Unidade Escolar desenvolve as seguintes ações:

Quadro 11 – Projetos desenvolvidos pela escola em parceria com o Programa Mais Educação Federal.

ANO 2017		
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO FEDERAL		
3º ANO – 20 alunos	4º ANO – 20 ALUNOS	5º ANO – 20 ALUNOS
Recuperação em Matemática	Música	Recuperação em Matemática
Recuperação em Português	Inglês	Recuperação em Português
Jogos	Recuperação em Português	Desenho
Contação de História	Desenho	Xadrez
Desenho	Recuperação em Matemática	Robótica
		Inglês

Continua.

Continuação.

6º ANO – 20 ALUNOS	7º ANO – 20 ALUNOS	8º ANO – 20 ALUNOS
Recuperação em Português	Recuperação em Português	Recuperação em Português
Recuperação em Matemática	Recuperação em Matemática	Recuperação em Matemática
Meio Ambiente	Inglês	Inglês
Atletismo	Astronomia	Astronomia
Voleibol	Voleibol	Xadrez

Fonte: elaboração do pesquisador, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico.

A Unidade prevê em seu Projeto Político Pedagógico (2017, pp.50-52) como se dão os processos de avaliação nas etapas de Ensino atendidas:

No Ensino Fundamental a avaliação para a aprendizagem será contínua, aplicada no decorrer do processo e, obrigatoriamente, na periodicidade bimestral, para realização de síntese resultante da análise do desempenho global dos educandos.

Na avaliação do processo de ensino e aprendizagem deverão ser utilizados instrumentos diversificados, dentre eles, as provas, trabalhos de pesquisas e atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, sintetizadas em um único conceito, bimestralmente.

A síntese da avaliação do processo de ensino e aprendizagem será expressa em conceitos para o Ciclo de Alfabetização e notas de 0 (zero) a 10 (dez) para os demais Ciclos, fracionadas em números inteiros e meios, comentadas, analisadas e com anotações que incentivem a continuidade dos estudos e/ou apontem a necessidade de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como de apoio pedagógico complementar.

No Ciclo de Alfabetização os conceitos bimestrais serão expressos em:

I – P: o educando evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

II – S: o educando evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

III – NS: o educando evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. No último ano do Ciclo de Alfabetização, os educandos que obtiverem conceito final P ou S, com base na análise de seu desempenho global e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente.

No Ciclo Interdisciplinar, serão considerados promovidos para o Ciclo subsequente, os educandos do 6º ano do Ensino Fundamental que obtiverem nota mínima igual ou superior a 5,0 (cinco) em cada Componente Curricular contemplando, inclusive, a sua participação em Projetos e apuração da assiduidade nos termos da legislação em vigor.

No Ciclo Autoral, a promoção do educando poderá ocorrer nos finais 7ºs, 8ºs e 9ºs anos que obtiverem nota mínima igual ou superior a 5,0(cinco), observada a frequência mínima exigida em cada Componente Curricular, considerando, inclusive, a sua participação no TCA.

Na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio, a promoção dar-se-á ao final de cada semestre das Etapas da EJA, exceto nos primeiros

semestres das Etapas de Alfabetização e Básica, e ao final de cada ano nas séries do Ensino Médio, mediante apuração da frequência nos termos da legislação em vigor e nota igual ou superior a 5,0(cinco), em cada Componente Curricular.

Ao final de cada bimestre deverão ser previstas reuniões de Conselho de Classe visando assegurar o acompanhamento sistemático dos avanços e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem.

Na hipótese de o educando não alcançar a média 5,0(cinco) prevista nos parágrafos anteriores, ele deverá ser objeto de análise individual pelo Conselho de Classe da Unidade Educacional, preponderando a decisão do Conselho, que a fundamentará observando o seu desempenho global.

Os conceitos/notas, síntese das avaliações dos educandos, e demais informações serão registradas em “Boletim” emitido pela Unidade Educacional, e divulgado aos pais e/ou responsáveis, na periodicidade bimestral, como forma de compreender e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Aos educandos com necessidades especiais, serão elaborados relatórios descritivos em todos os anos do Ciclo, garantindo o acompanhamento de seus avanços e dificuldades.

As aulas de Recuperação Contínua acontecerão dentro do horário regular dos educandos, por meio de estratégias diferenciadas, objetivando a superação das dificuldades.

Na hipótese de os estudos de Recuperação Contínua não se mostrarem suficientes para os avanços necessários no processo de ensino e aprendizagem, deverão ser programadas aulas de Recuperação Paralela, realizadas em horário diverso da classe regular.

Além das avaliações internas da Unidade Educacional, ocorrerão também, Avaliações Externas que se caracterizam como instrumentos de avaliação sistêmica e do processo de aprendizagem, bem ainda, contribuindo para a formulação e implementação de políticas públicas.

Os resultados das avaliações externas poderão ser considerados no processo de desenvolvimento dos educandos e na reelaboração dos planos de trabalho para cada Ciclo.

É possível perceber, a partir das ações documentadas no PPP, que a EMEF se preocupa e prioriza um desenvolvimento pleno dos educandos em sua Unidade, fato que reforça seu comprometimento com a realização de ações que promovam uma educação de qualidade de forma abrangente e em todos os aspectos.

Acredita-se, portanto, ser fundamental entender melhor como as práticas avaliativas estão ocorrendo em sala de aula e oferecer à gestão escolar sugestões e caminhos que ajudem a proporcionar melhorias na realização dessas práticas, proposição que vem ao encontro do objetivo de pesquisa que é contribuir positivamente com a escola, auxiliando-a em ampliar a qualidade já existente.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS DADOS

4.1 – Análise das Entrevistas

Como já exposto anteriormente, para uma melhor organização e análise das entrevistas, os professores participantes são identificados de P1, P2, P3, P4 e P5. Dos conteúdos das entrevistas, foram suprimidas as informações que poderiam identificar os respondentes – nome, nome de integrantes da equipe gestora, nome das escolas, disciplina que leciona e entre outras.

As categorias de análise emergiram da relação do conteúdo das entrevistas com os objetivos desta pesquisa e abordam: como os professores descrevem as práticas avaliativas desenvolvidas no Ciclo Autoral; como os professores descrevem o uso que fazem dos resultados obtidos por meio das estratégias e instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem em sala de aula; e, se as práticas avaliativas declaradas pelos professores estão articuladas ao proposto no Programa Mais Educação São Paulo.

4.1.1 – A descrição, pelos professores, das práticas avaliativas desenvolvidas no Ciclo Autoral

Para a obtenção de dados que possibilitassem identificar como os professores descrevem as práticas avaliativas desenvolvidas no Ciclo Autoral, algumas perguntas foram direcionadas durante as entrevistas, voltadas a conhecer como o professor avalia seus alunos e quais os instrumentos e estratégias comumente utilizadas. Dessa exploração dos dados, obtém-se as seguintes informações:

Quadro 12 – Regularidades nos dizeres dos professores quanto à forma como avaliam seus alunos, os instrumentos e as estratégias utilizadas.

PROFESSORES	DIZERES
P1	[...] a primeira avaliação que você faz, você entra na sala e olha no olho do seu aluno. [...] eu dou as três avaliações e dou pesquisa individual. [...] pesquisa, gráficos, alternativa, chamada oral, uma prova objetiva, jogos e participação.

Continua.

Continuação.

	[...] também o teste né, que é uma prova, mas é de outra forma, o teste meio que quebra aquela tensão da prova objetiva. [...] na prova objetiva eu coloco em um nível um pouco acima as questões, na de teste, não que seja mais fácil é o mesmo conteúdo, mas colocado de outra forma, adaptado, já para uma facilitação.
P2	[...] relato de prática, avaliação formal, debates, seminários, atividades escritas, roda de conversa, atividades com mapas, atividades de uso dos instrumentos de orientação, provas de alternativas e também dissertativas. [...] tem cerca de quatro ou cinco instrumentos de avaliação por bimestre.
P3	[...] primeiro a participação do aluno em sala de aula. [...] três avaliações e dou pesquisa individual. [...] atividade de reflexão, oralidade, prova, debate e pesquisa.
P4	[...] seminários, trabalho, prova, atividade, chamada oral e pesquisa. [...] de três a quatro porque eu trabalho muito com atividade. [...] eu faço uma avaliação do todo, como é que é o nosso dia a dia, como é que ele é comigo na sala de aula.
P5	[...] provas convencionais, trabalho em grupo, produção de texto, exercícios em dupla, painel e seminário. [...] meu olhar com eles é no dia a dia, estar acompanhando as tarefas, a gente passa ali, propõe uma discussão, que eles respondam um questionário, que escrevam e dessa forma de eu circular, porque enquanto eu estou passando e depois eu repasso para ver, enquanto eles vão fazendo eu vou corrigindo e aquilo que não está correto eu volto depois, então eles têm aquela preocupação em fazer e mostrar para o professor.

Fonte: elaboração do pesquisador.

Considerando as regularidades encontradas nas falas dos entrevistados, de acordo com o exposto no quadro 12, destaca-se, primeiramente, que todos os entrevistados declararam utilizar o instrumento prova para obtenção de informações. Embora tenha sido citada com denominações distintas: prova objetiva, prova de alternativas, teste, prova dissertativa, prova reflexiva e prova convencional.

Os professores P1 e P4 relataram utilizar a chamada oral e o professor P3 declarou utilizar a oralidade; P2 destacou ainda o uso de atividades com mapas e com instrumentos de orientação; P3 afirmou realizar produção escrita; e P5 disse utilizar a produção de texto.

De acordo com Medeiros (1986), as provas podem ser escritas, orais e práticas, assim sendo, os instrumentos relatados, embora com nomenclaturas um pouco distintas, não deixam de pertencer à categoria das provas, e o que irá diferenciá-las será a forma como as perguntas serão elaboradas e apresentadas.

Se os questionamentos aceitarem respostas livres, em que os estudantes demonstrem sua capacidade de escrever, argumentando sobre o tema, estabelecendo relações e análise do assunto em questão, os alunos estarão diante de uma prova dissertativa; se as respostas para essas mesmas questões forem expostas oralmente, trata-se de uma prova oral. Se as questões aceitarem resolução apoiada por alternativas de resposta apresentadas no próprio item, tem-se uma prova objetiva, conforme detalhado no item 1.4 que trata dos instrumentos de avaliação.

Os autores Hadji (1994; 2001), Luckesi (2002), Depresbiteris e Tavares (2009) e Haydt (2000) são unânimes ao alertarem para a inexistência de um instrumento capaz de fornecer todas as informações que o professor necessita em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e reforçam a necessidade de diversificação dos instrumentos utilizados nas práticas avaliativas. Diante disso, a quantidade de instrumentos utilizados pelos professores é uma informação importante para entender e compreender os processos avaliativos realizados.

Cabe ressaltar que, embora os professores tenham declarado utilizar mais de três instrumentos de avaliação, se considerar que vários deles pertencem a um mesmo tipo de instrumento, essa diversificação não está ocorrendo, fato que pode colocar em risco a validade do processo avaliativo declarado.

No levantamento das estratégias utilizadas, destaca-se o uso dos seminários pelos professores P2, P4 e P5 que, em suas entrevistas, afirmaram fazer uso dessa estratégia. Para Gil (2012), a realização de um seminário configura-se como uma rica estratégia para facilitar a aprendizagem, pois apresenta múltiplas possibilidades uma vez que desenvolve diferentes habilidades nos estudantes que deverão realizar a coleta e a organização de dados, com a intenção de apresentá-los aos demais estudantes da turma de forma clara e completa.

Essa estratégia demanda o desenvolvimento de ações por todos os integrantes do grupo, possibilitando o surgimento de líderes e favorecendo as relações interpessoais e de trabalho colaborativo. Mas, mesmo diante de todas as potencialidades do uso de seminários, essa estratégia em si não se configura um instrumento de avaliação. O que se caracterizará como instrumento será a pauta de registro do professor, que deverá detalhar as especificações do que pretende observar no seminário, a ausência dessa pauta empobrecerá a utilização desta estratégia (GIL, 2012).

Identificou-se nos relatos dos professores P1, P3, P4 e P5 a utilização de trabalhos realizados por meio de uma pesquisa individual ou em grupo. O que, de acordo com Haydt (2000), é uma importante ferramenta desde que o professor reconheça que tanto o processo de elaboração como o produto final devem ser igualmente valorizados. Nesse caso, cabe ao professor orientar e acompanhar seu desenvolvimento de forma a garantir que os caminhos percorridos pelo estudante e seus resultados estejam de acordo com o objetivo esperado pelo professor em relação ao processo de aprendizagem.

Apenas o professor P2 declarou utilizar o relato de prática como instrumento para o processo de avaliação, considerado também como um relatório individual, no qual os estudantes apresentam um relato, geralmente escrito, de um experimento ou projeto ou, ainda, de uma aula prática ou qualquer atividade de cunho prático que foi realizada. Para atingir os objetivos esperados nesse instrumento é necessário que o professor defina previamente um roteiro sobre o que é esperado no conteúdo do relato, tanto para auxiliar o aluno em sua elaboração quanto para auxiliar o próprio avaliador durante a correção.

Dentre as estratégias citadas pelos professores, algumas se relacionam ao que Haydt (2000) classifica como exposição oral. Nas falas de P2 e P3 surgiu a realização de debates; sendo que P2 também declarou fazer uso de roda de conversa e P3 relatou utilizar a oralidade.

Essas estratégias – debates, roda de conversa e oralidade – são agrupadas dentro do que se considera exposição oral e permite ao aluno expressar e articular oralmente o que pensa ou o que conhece sobre determinado assunto. E, dependendo do direcionamento dado, pode se configurar em uma roda de conversa, em que os educandos se manifestam sobre o tema na forma de um diálogo coletivo proposto e dirigido pelo professor que deve conduzir os estudantes buscando a verbalização daquilo que conhecem.

A exposição oral é bastante útil quando se pretende realizar uma avaliação diagnóstica antes de iniciar um tema (HAYDT, 2000), pois permite a obtenção dos conhecimentos prévios dos estudantes, possibilitando ao professor delimitar a forma mais adequada para o direcionamento das ações que realizará no processo de ensino (STUFFLEBEAM, 1971; 1987).

Pode também ser utilizada dentro de um viés formativo quando o professor pretende regular o processo de ensino e posicionar os estudantes em relação às suas dificuldades, devendo realizá-la durante o desenvolvimento de um tema e com a possibilidade de obter e compartilhar informações com os alunos sobre o que estes se apropriaram em relação ao que já foi desenvolvido. Nesse sentido, o professor ajudará a identificar os pontos em que os estudantes apresentam dificuldades e que ele precisará retomar em suas aulas, reforçando o conteúdo antes da finalização do tema (HADJI, 1994; PERRENOUD, 1999b).

Caso o direcionamento seja para o confronto de ideias, em que estudantes argumentam sobre aquilo que conhecem e pensam de determinado assunto e a intervenção do professor ocorre no sentido de explicitar e delimitar os critérios norteadores desse confronto, de forma a evitar discussões polarizadas e sem argumentos interessantes, a atividade estará se configurando como um debate. Para Oliveira (2001) este é um procedimento rico em possibilidades e que, segundo Castanho (1991), tira os participantes de sua zona de conforto e possibilita importante competição intelectual.

Veiga (1991) considera o diálogo como importante premissa da educação e a interação proporcionada pelas estratégias pautadas na exposição oral, seja por meio de uma roda de conversa ou de um debate, representam grande importância para a construção de conhecimento.

Continuando o levantamento das principais estratégias avaliativas declaradas pelos professores, deve-se considerar a participação dos alunos em aula, mas antes cabe ressaltar que a obtenção de informações sobre a participação está relacionada à técnica de observação. No entanto, para validar a observação e torná-la sistemática é preciso que o professor registre o observado em uma ficha ou pauta de observação, onde estarão descritos os aspectos que serão levados em consideração pelo professor.

Dos professores entrevistados, P1, P2 e P3 afirmaram utilizar a participação dos alunos como estratégia avaliativa, e embora P4 e P5 não tenham declarado fazer uso dessa estratégia, quando indagados sobre o assunto, apresentaram indícios de seu uso, conforme observado no trecho a seguir:

[...] eu tenho um critério meu muito individual, eu acho que a somatória daquelas avaliações não vai dizer se o aluno aprendeu ou não, eu tenho um último olhar que é “o aluno”. É um olhar meu [...] (P4).

Em relação à essa observação que estão fazendo no dia a dia, que também se configura uma estratégia de avaliação, P5 expõe:

[...] meu olhar com eles é no dia a dia, em estar acompanhando as tarefas, a gente passa ali, propõe uma discussão, que eles respondam um questionário, que escrevam [...] (P5).

Na fala do P1 também surge, de forma reforçada, a observação realizada pelo professor em relação ao aluno, evidenciada quando alega que:

[...] a primeira avaliação que você faz, você entra na sala e olha no olho do seu aluno (P1).

Nessa perspectiva, Haydt (2000), Vianna (2003) e Depresbiteris e Tavares (2009) relatam e reforçam a importância da observação nos processos avaliativos, em que observar a participação dos estudantes nas diferentes atividades ocorridas no cotidiano da sala de aula pode oferecer importantes dados aos professores, uma vez que nesses momentos os alunos não estão sob a pressão da realização de uma “prova”, portanto, muitos dos comportamentos percebidos não podem ser obtidos com a realização de provas.

Haydt (2000) alerta de que o uso da observação requer cuidados e demanda a necessidade de se organizar previamente uma pauta ou uma ficha de registro de observação, que se configurará como o instrumento de avaliação e deverá conter os aspectos que serão avaliados de forma a evitar que a subjetividade do avaliador interfira na qualidade dos resultados.

Ao longo das entrevistas com os sujeitos desta pesquisa, percebe-se a presença marcante de estratégias como a participação, a observação, os debates e os seminários, mas para se constituírem enquanto instrumento estas estratégias demandam a realização de um registro que pode ser por meio de uma pauta de observação, uma ficha de registros ou de outras formas, desde que estejam registradas as informações que subsidiarão a tomada de decisão pelos professores.

De outra maneira, essas estratégias correm o risco de perder a validade, ficando prejudicadas por conta da subjetividade e da memória do avaliador.

Outro alerta é quanto às fragilidades do avaliador, que pode ser influenciado por contextos sociais que interferem na realização do juízo de valor. Sem o suporte de um instrumento previamente elaborado e que forneça os critérios a serem observados pelo professor, este pode, mesmo não intencionalmente, desviar dos objetivos por questões relacionadas ao comportamento do aluno (HADJI, 2001).

Ao serem questionados sobre como esses registros eram feitos, P1 respondeu que o registro é visual, o professor não realiza um registro formal da participação dos estudantes:

[...] eu até conversei com a minha diretora né, a necessidade. É muito visual, ela já chegou a comentar comigo que eu peço nisso, que eu poderia filmar, registrar por escrito, e assim, eu sempre fiz muito visual (P1).

P2 declarou reconhecer as falhas em relação aos registros, embora relate que tem feito de alguns alunos, como aparece em seu depoimento.

[...] eu confesso que é algo novo para mim. Claro a gente tem inúmeras falhas, a questão dos registros é uma coisa que eu estou engatinhando para ter algo mais concreto posteriormente. Eu assumo para você que ficava um pouco aquém nos registros desses debates [...] então a gente conseguia fazer de casos pontuais, mas não de todos os alunos eu acho que a ideia é fazer, tentar fazer de todos e também do aspecto mais geral da sala uma coisa que eu estou aprendendo é essa questão dos registros, principalmente nos debates (P2).

Quando perguntado a P3 como sistematizava os registros das atividades que os estudantes realizavam em sala de aula, este declarou que não consegue sistematizar todos os seus registros, apenas de quem não fez, devido ao número elevado de alunos por sala.

[...] o que não fez eu sistematizo, porque eu marco lá o aluno não fez a atividade [...] eu não tenho o hábito de fazer anotação porque que ele não chegou naquele processo de reflexão que eu queria, entendeu isso aí eu não tenho esse hábito, até mesmo porque, por exemplo, aqui eu tenho trinta e cinco em sala, imagina como é que eu vou fazer para corrigir e fazer anotação ao mesmo tempo. Porque a gente esquece (P3).

Embora possua um caderno e procure anotar as informações sobre as turmas e os estudantes neste caderno, o professor P4 também reconhece as dificuldades que envolvem a sistematização dos registros e não realiza a elaboração de uma ficha de observação, conforme relata:

Eu tenho uma certa dificuldade nesse aspecto, é uma das falhas que eu tenho como professor [...] eu não tenho esse avanço registrado, é uma coisa que fica muito eu e eles. Entendeu, eu gostaria de ter a chance de estar registrando aqui, porque eu sinto falta de tempo aqui [...]. Eu faço meu registro pessoal, eu não tenho nada que eu possa falar está aqui, eu tenho meu caderno de anotações (P4).

O professor P5 relata o procedimento que adotava inicialmente:

[...] eu passava com a planilha só avaliando (P5).

E como acrescentou suas observações em outros instrumentos, aumentando as notas obtidas pelos estudantes:

[...] como é que eu sistematizo isso? [...] seria na própria proposta dos outros instrumentos.

Considerando esses relatos dos entrevistados, pode-se afirmar que os registros, quando existem, são insuficientes e pouco contribuem para a validade dos processos avaliativos.

Em relação aos instrumentos e às estratégias avaliativas declaradas pelos professores entrevistados, algumas dificuldades são identificadas. Em primeiro lugar a fragilidade em relação à diversificação dos instrumentos utilizados, embora os participantes declarem utilizar instrumentos diferentes ao longo do processo avaliativo, por um eventual desconhecimento em relação à categorização desses, o professor pode utilizar o mesmo instrumento duas ou três vezes.

Desta forma, o estudante está sendo submetido ao mesmo tipo de instrumento avaliativo, fato que não oferecerá um número variado de informações a respeito do caminho percorrido durante a aprendizagem e não possibilitará analisá-la sob

diferentes ângulos e dimensões, podendo resultar em uma tomada de decisão equivocada (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009²).

Algumas das estratégias declaradas, como trabalhos de pesquisa (individual ou em grupo), debates, relatórios e seminários demandam que o professor elabore e apresente um roteiro aos estudantes. Este servirá como guia durante a elaboração dos trabalhos ao longo do processo, de forma que os objetivos esperados estejam presentes ao longo do processo e no produto final. Muito pouco foi relatado em relação ao acompanhamento durante o processo, e nenhum dos entrevistados falou sobre a elaboração desse roteiro.

Muitas das estratégias relatadas demandam especial atenção do avaliador que deve saber ver, identificar e descrever as interações e os processos que ocorrem durante o desenvolvimento das avaliações (VIANNA, 2003). O registro desse “observado” é essencial para o sucesso do processo avaliativo no tocante à tomada de decisão do professor que deve colher e registrar informações úteis do rendimento do aluno, e que servem para complementar os dados obtidos com a aplicação dos demais instrumentos (provas e outros) (HAYDT, 2000).

Considerando que os entrevistados relataram não conseguir, por diversos motivos, registrar o que observam quando fazem uso dessas estratégias, o processo avaliativo assume um caráter informal e perde o sentido de ser, uma vez que os juízos de valores dependerão da “memória” do avaliador. Fato que, segundo Hadji (2001), poderá gerar decisões contaminadas pelo contexto social.

Nesse estudo, assume-se como proposição para superar as dificuldades apontadas, a sugestão de que a equipe gestora propicie – nos momentos de formação – a realização de oficinas ou grupos de trabalho que envolvam a análise e a elaboração de instrumentos avaliativos, com especial atenção a fichas ou pautas de observação.

A gestão, no papel da coordenação pedagógica e juntamente com o grupo de professores, poderá analisar as estratégias e os instrumentos que estão sendo utilizados nas práticas avaliativas da própria escola e a relação destes com o que está sendo desenvolvido em sala de aula, de forma a realizar uma análise direcionada,

² Vale um registro de que Depresbiteris e Tavares (2009) apresentam importante contribuição nesse sentido, com a obra “Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem”.

referenciando o que está sendo realizado com as concepções de educação e de ensino propostas no Projeto Político Pedagógico da Escola e com o plano de ensino dos professores, de forma a promover a reflexão dos envolvidos no sentido de avaliar se os instrumentos e as estratégias estão de acordo com o que se propõe ou se necessitam de ajustes.

Essa construção coletiva possibilitará que algumas barreiras sejam transpostas pelos envolvidos. Contudo, sabe-se o quanto é difícil ser e se sentir avaliado. Quando fundamentada de forma a suprir as necessidades do professor em relação a como deve estruturar seus instrumentos avaliativos, a elaboração destes – contando com a colaboração de professores de outras áreas que poderão auxiliar na construção das diferentes estratégias e dos instrumentos avaliativos, organizando-os, fundamentando-os e tornando-os mais claros ao entendimento dos envolvidos – agregará novos valores ao processo.

4.1.2 – O uso dos resultados obtidos com as estratégias e os instrumentos utilizados pelos professores na avaliação da aprendizagem em sala de aula

Antes de iniciar o movimento no sentido de compreender o uso que os professores fazem com os resultados dos processos avaliativos, entende-se ser necessário conhecer qual é a importância da avaliação para estes professores no processo de ensino e, ao serem questionados, declaram:

Muito, na verdade a avaliação é que faz com que você repense a metodologia, então o primeiro grande momento da avaliação é a diagnóstica, no início do ano, então olha eu posso ter três sétimos anos, só que cada um tem a sua personalidade, a sua característica própria, então eu não vou necessariamente andar com os três sétimos anos iguais, [...] então é isso que ela faz, ela modifica a metodologia (P1).

É primordial né, senão vira um monólogo, porque é uma relação binária de aluno e professor claro com diversas questões aí, permeando, envolvendo esse processo, não é um processo linear, ele tem ações externas aí, mas se a gente não souber o que eles estão aprendendo, o que eles estão conseguindo construir de conhecimento na sala, eu não consigo ir para o próximo passo, então eu vou para o próximo passo, mas com diversos buracos no processo sem terem preenchidos, então é melhor preencher todos esses espaços de uma maneira qualitativa, é claro, são muitos na sala, nem todos, e todos processos que você já sabe enquanto professor, mas se eu souber aonde estão as dificuldades, e é a avaliação que vai me mostrar isso, não tem outro modo, eu consigo avançar e preencher aquelas lacunas que estão abertas (P2).

Ah... do jeito que é colocado é, senão nós não teríamos essas provas institucionais. Porque eles medem o aprendizado do aluno pelas avaliações institucionais né... eles não... é assim... no meu ver é uma forma que o governo criou de primeiro atender a uma necessidade do BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), mostrar que está havendo algum investimento né, e mostrar que a qualidade de ensino no Brasil, está em determinado nível, mas eu acho assim para dentro da sala de aula mesmo ninguém olha. [...]. Ela é importante, para mim é né, acaba sendo porque eu não quero que esse aluno fique aqui, quero que ele transponha, que ele vá além, que ele dê continuidade nos estudos, e querendo ou não eu sei como que é ai fora, por exemplo, uma coisa é você entrar numa universidade federal, numa universidade estadual... do que você entrar em uma particular. Para você entrar numa particular... aliás numa federal, numa estadual, você tem que ter um acúmulo de aprendizado muito grande e de informação muito grande, você tem que saber alguns conteúdos né, para poder concorrer com o cidadão que está lá na frente, querendo ou não ah... quando você trabalha com o nono ano, ensino médio, a tua visão não é que ela é totalmente conteudista, mas você vai ter que preparar esse cidadão para que lá na frente ele possa: "olha, eu tenho pé de igualdade? Eu posso competir, infelizmente, com aquele cidadão que está lá?" Então eu sempre penso nisso, então o processo avaliativo pra mim ele é muito relevante porque eu tenho que preparar o cidadão para isso, se ele quiser, se ele comprar a minha ideia né, porque a gente tem que vender a ideia até disso hoje (P3).

São porque quando você, em qualquer área do conhecimento, está passando algo para alguém, você precisa tentar "medir" isso, e um dos critérios é você ter métodos de avaliar aquilo que ele conseguiu aprender. Se você pegar um cara que ele está fazendo um curso de mecânica, você ensinou para ele a mexer no motor do carro, mas se você não der o motor, ou peças ou parte da engrenagem para ele mexer na sua frente você não vai saber se ele aprendeu, então é a mesma coisa, se você está ensinado matemática, você ensinou inúmeros cálculos você tem que dar alguns para ele fazer sozinho para ver se ele aprendeu. Se ele está aprendendo português você tem que dar palavras que ele consiga escrever sem errar (P4).

Sim. Porque ali o aluno vai se concentrar e vai tentar demonstrar o que ele aprendeu mesmo, acho que, eu levava muito, enquanto estudante, muito a sério a questão da avaliação, estudava muito nessa busca de melhores resultados, então acho que é válido sim, ela demonstra sim o que o aluno sabe, ela demonstra o que está sendo ensinado, mesmo as avaliações externas, a gente pensa "eles não estão aqui para conhecer nossa comunidade", mas o que vem ali é algo interessante que também faz dar aquele nivelamento para a rede de modo geral, se você está muito abaixo, espera aí, tem um estudo, um parâmetro para isso, então vamos correr atrás (P5).

Essas falas dos professores registram que todos reconhecem a importância da avaliação para o ensino, entretanto o que não aparece de forma homogênea é o motivo pelo qual a avaliação é importante. P1 deixa claro que a avaliação é importante para proporcionar uma reflexão sobre a metodologia utilizada pelo professor no desenvolvimento do processo de ensino, dessa forma coloca o sujeito professor enquanto protagonista no processo, enfatizando que a avaliação permite realizar um diagnóstico para auxiliar o professor em seu trabalho.

De maneira semelhante, a fala de P2 aponta para uma dialogicidade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e relata a importância da avaliação nesse processo, uma vez que aponta ser por meio desta que o professor conhecerá o que os alunos estão aprendendo, como eles estão construindo o conhecimento e as dificuldades que precisam superar para preencher as “lacunas” que aí se encontram. De certa forma, em sua fala, o professor declara a importância formativa da avaliação.

Considerando os dizeres de P3, dois pontos chamam a atenção, primeiramente a importância relatada pelo professor no sentido de prestação de contas aos órgãos financiadores e de justificar os investimentos recebidos, e a qualidade da educação como um ponto bastante criticado e relacionado às avaliações externas; e o segundo ponto, quando o estudante precisa ser “preparado” (por meio das avaliações) no sentido de vencer as “competições” que precisará participar para continuar seus estudos no Ensino Superior, demonstrando a função classificatória presente nos mecanismos de seleção das Universidades.

No relato de P4, percebe-se que a importância está relacionada ao sujeito-aluno e a avaliação é importante porque “mede o que o aluno conseguiu aprender”, inclusive colocando-o a prova para demonstrar essa aprendizagem.

Na fala de P5 também é dada uma maior importância ao sujeito-aluno que, de acordo com o professor, pode se sentir mais estimulado em busca de melhores resultados, uma vez que este entende que a avaliação “demonstra o que o aluno sabe” e também em relação ao acompanhamento externo, que busca informações sobre como a escola se encontra em relação ao sistema.

Diante desses relatos, percebe-se a existência de diferentes “visões” em relação à importância da avaliação, se considerar os diferentes históricos de formação inicial pode-se associar que os professores mais antigos ainda entendem a avaliação enquanto voltada ao sujeito-aluno, sendo este responsabilizado pelo sucesso e pelo fracasso no processo, que nos dizeres de Paulo Pais: “[...] o professor não sujava as mãos enquanto responsável pelo processo avaliativo porque não tinha mãos para sujar” (PAIS, 1998, apud ALVES; CABRAL, 2015, p. 635).

Nos relatos de P1 e P2 evidencia-se uma visão dialógica, integrativa da avaliação e voltada a uma perspectiva de construção do conhecimento de forma

participativa entre professor e aluno, o que segundo Fernandes (2005) trata-se de uma avaliação formativa que busca a regulação e a melhoria das aprendizagens com o envolvimento de todos os participantes. Esta é uma visão de avaliação mais próxima do que se entende ser necessária ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem nos dias atuais.

Para a obtenção de informações que possibilitasse analisar como os professores descrevem os usos dos dados obtidos por meio das estratégias e/ou instrumentos utilizados nas avaliações de aprendizagem em sala de aula, ao longo das entrevistas foram formuladas perguntas sobre a finalidade das avaliações – como o professor realizava o fechamento das notas, se os instrumentos avaliativos possuíam o mesmo peso e de que forma o professor utilizava os resultados obtidos, entre outras.

Nesse momento, considerando as contribuições de autores como Carrilho Ribeiro (1990), Zabalza (1992), Libâneo (1994), Raphael (1994), Haydt (2000), Hadji (2001), Depresbiteris e Tavares (2009) e Luckesi (2002; 2011), reforça-se o entendimento de que a avaliação, como um processo de obtenção de informações dentro de um processo de ensino, deve proporcionar a realização de um juízo de valor que leve à tomada de decisões que contribuam com o sucesso da relação ensino-aprendizagem. E dessa forma, os dados sobre os momentos em que as avaliações são realizadas e o que é feito com estes por meio dessas avaliações se mostra importante para esclarecer se o processo avaliativo está sendo realizado em conjunto com o processo de ensino ou apartado deste. Com essas informações pode-se diferenciá-las quanto ao tipo: diagnóstica, formativa ou somativa.

Ao serem perguntados a respeito do momento em que realizam as avaliações, os professores responderam:

[...] tanto a objetiva como a teste eu aplico ao final de cada conteúdo, então encerrou um conteúdo e normalmente esses conteúdos são acumulativos [...] (P1).

[...] geralmente quando eu termino de explicar todo conjunto, todo... aliás das... do conteúdo, por exemplo, do conteúdo abordado naquela semana, então eu já falo “olha tal dia vai ter uma avaliação vocês estudem leiam, se puderem eu até falo pra eles olha na televisão, na internet, tem bastante vídeo-aulas [...] (P3).

Eu faço assim, eu coeto um certo tipo de conteúdo que eu sinto que já é uma quantidade suficiente de testar aprendizagem deles e aí eu faço de acordo

com essa prova de distratores que eu já tenho meu banquinho pessoal de questões separado, então eu tenho sempre muitas, aí eu pego e de acordo com o que eu passei, vou lá monto uma prova, uma avaliação e dou na mão deles, vamos ver o que vocês conseguiram guardar disso [...] (P4).

Assim que a gente termina um ciclo que tenha uma certa bagagem do conteúdo do bimestre..." e complementa da seguinte forma: "bem assim tradicional mesmo nesse sentido né, nesse sentido da gente dar o conteúdo e depois [...]" (P5).

Considerando a temporalidade nos relatos dos professores, evidencia-se a realização da avaliação ao final de um tema ou unidade de ensino e, de acordo com as contribuições de Raphael (1994) e Haydt (2000), tal fato caracteriza essa avaliação como sendo do tipo ou modalidade somativa e sua principal função é verificar em que grau os objetivos propostos foram alcançados pelos estudantes, isso com o intuito de classificar os resultados de aprendizagem. Esse aspecto é reforçado por P4 ao tratar da questão da memorização dos assuntos abordados:

[...] vamos ver o que vocês conseguiram guardar disso [...] (P4).

No relato de P2, quando indagado se havia um momento específico para a aplicação das avaliações, embora não apareça de forma muito clara, há uma indicação de que algumas atividades avaliativas são realizadas ao longo do desenvolvimento de um assunto, como exposto no trecho a seguir:

Não, não, durante todo o processo é, vamos supor, a gente trabalha durante a semana um determinado..., uma notícia, como foi trabalhado, eu trabalhei com eles algumas notícias sobre intolerância, nessa última a gente trabalhou uma lá do Egito, houve uma intolerância religiosa matando 305 pessoas então a gente trabalhou. Leu o texto, o texto é uma notícia grande então nós fizemos dois dias de leitura compartilhada com a participação de todos fazendo a leitura e aí posteriormente a gente trabalhou na outra semana as atividades então, questão de localização, interpretação e inferência. Então você tem aí ao longo de duas ou três semanas essas atividades sendo trabalhadas (P2).

O mesmo professor também complementa dizendo:

[...] e também durante a apresentação você tem lá o debate, você tem perguntas, se eles conhecem determinados temas né, que ali também você já está avaliando e está trazendo um pouco da realidade deles, o que eles têm conhecimento sobre o assunto, depois a gente vai para uma coisa um pouco mais, não vou falar científica, não gosto disso, mas um pouco mais carregada de teorias e conceitos [...] (P2).

De acordo com o trecho da fala de P2, percebe-se que o professor declara uma preocupação em levantar os conhecimentos dos estudantes sobre o assunto em questão. Esse levantamento de conhecimentos prévios pode ser entendido, de acordo com Haydt (2000), enquanto uma avaliação do tipo diagnóstica, utilizada ao se iniciar um assunto e tendo como finalidade detectar a presença ou a ausência de pré-requisitos que servirão para direcionar as ações do professor.

Ainda sobre a fala de P2 e as contribuições de Raphael (1994), Haydt (2000) e Depresbiteris e Tavares (2009), no trecho em que o professor relata a realização de atividades ao longo do desenvolvimento do tema poderia se configurar enquanto uma avaliação do tipo formativa, isso se houvessem indícios da utilização dos dados obtidos no sentido de controlar e regular o processo de ensino, pois é durante o processo e com essa finalidade que tais avaliações são realizadas.

Considerando os relatos dos professores, há também a presença marcante da avaliação somativa na sala de aula, embora acredita-se que esse fato ocorra de forma inconsciente entre os educadores.

Com o intuito de obter dados melhores sobre o entendimento dos entrevistados em relação aos tipos de avaliação, durante as entrevistas algumas perguntas foram direcionadas aos tipos de avaliação e, ao analisar o assunto, destacam-se alguns recortes como esse da fala de P1, que registra a presença de dúvidas em relação aos tipos de avaliação.

[...] quando têm essas três classificações eu não sei, eu não consigo fazer essa diferenciação. Mas é... eu imagino que a somativa seria o acúmulo de tudo o que o aluno fez, ou seja, desde a hora em que ele entrou na sala de aula participou da aula, não participou, fez a prova não fez, não fez por quê? Então eu imagino somativa isso [...] formativa já está dizendo a formação, então é... são coisas com um certo direcionamento, vou te dar uma avaliação para falar sobre o T.C.A, então eu vejo como uma avaliação formativa, então estou te formando e informando para [...] (P1).

Quando perguntado sobre os tipos de avaliações, especificamente em relação à avaliação formativa, P2 declara que:

[...] como o próprio nome já diz ela forma, então assim eu estou sendo avaliado eu estou me propondo a rever, a me planejar e replanejar isso a todo o momento, principalmente ao fim dos conteúdos trabalhados e ao fim do bimestre e entender aonde meu aluno não conseguiu atingir com aquele

conteúdo, com aquelas expectativas que eu tentei trabalhar naquela, naquele bimestre, naquela sequência didática proposta naquele período, então avaliação formativa é isso: “é o quanto eu vou me formando”, “é o quanto eu vou também me replanejando e planejando” né, nesse processo flexível para eu conseguir atingir aquela expectativa que esta proposta no meu conteúdo naquela série naquele ano que o aluno está cursando (P2).

Ao discorrer sobre a avaliação somativa, este mesmo professor salienta que o foco desta avaliação está no acúmulo dos conteúdos, sem se preocupar com o feedback ao aluno:

A somativa é aquele acúmulo de conteúdos e não observando, aí é opinião, e não observando esse processo de volta, de retorno às dificuldades compreendidas pelo aluno, então é aquela em que você tem uma espécie de blocos e aquilo vai se construindo e não se está preenchendo as dificuldades ali, alguns conteúdos, algumas expectativas elas ficaram abertas e viraram apenas soma, então aquilo ali ele pode se desfazer, aquele muro, aquela construção, ela pode cair a qualquer momento porque você não construiu bases significativas de construção de determinados conceitos, na sua disciplina, ela é apenas quantitativa só que ela não tem embasamento de habilidades e competências por esses alunos trabalhados (P2).

Em relação à avaliação diagnóstica, P2 a reconhece como valiosa inclusive para saber se pode ou não avançar em determinado conteúdo.

[...] ela deveria acontecer em diversos momentos né, a gente leva em consideração no início, principalmente no início, quando a gente vai conhecer a sala a gente faz essas avaliações diagnósticas então, de leitura, a parte escritora para ver o que os alunos sabem ou não sabem e a partir dos registros feitos a gente pode trabalhar diversos conteúdos e de diversas formas com grupos de alunos ou um aluno específico,... então essa avaliação diagnóstica é um pré-requisito, que eu posso também fazer sempre ao longo do processo, para ver também até se esse aluno que tem uma dificuldade eu posso avançar com determinados conteúdos com ele, essa diagnóstica vai fazer esse diagnóstico prévio do que eu posso “atingir” e chegar com esse aluno (P2).

E em particular à avaliação somativa, outros pontos de vista são lançados pelos professores, como:

[...] é somar todo esse processo avaliativo que você teve, com provas que você trabalha (P3).

[...] é aquela que é só o resultado final, dois mais dois é quatro e não leva em consideração os outros aspectos (P5).

Eu posso só me referir, por exemplo, à evolução dele de acordo com as avaliações que você vai fazendo com ele, no decorrer da aprendizagem,

então conforme ele vai tendo o aprendizado, você vai avaliando, a palavra soma diz adição né, então pode ser isso (P4).

Quando questionados sobre a avaliação diagnóstica, explicitam que:

[...] diagnóstica é o processo, você faz um diagnóstico do seu aluno dentro de um processo de ensino aprendizagem (P3).

A avaliação diagnóstica eu vejo ela mais como você conseguir descobrir qual é o grau de conhecimento que aquele aluno possui sobre aquilo que você pretende estar ensinando e principalmente se ele já tem algum conhecimento prévio sobre aquilo, você cria um diagnóstico daquilo que você pretende fazer com ele (P4).

A diagnóstica eu acho que é mais reflexiva né, para você verificar, não só o aluno, se inteirar ou se apropriar do que ele conseguiu atingir ou se ele está no caminho correto, mas principalmente o professor, porque aí a gente consegue perceber onde é que ele parou, o que precisa ser mais trabalhado e vai balizar o nosso trabalho em sala de aula, seria ter uma visão mais clara da situação (P5).

Ao discorrerem sobre a avaliação formativa, destacam-se nas falas dos sujeitos os seguintes trechos:

A formativa ela é o resultado dessa diagnóstica, que você conseguiu fazer com que o aluno ele compreenda né, aquele conteúdo na minha visão, que ele compreenda aquele conteúdo e que ele possa transpor ela, aí sim você... de uma certa forma contribuiu para que aquele cidadão quando ele lê determinado assunto isso é no meu pensamento, quando ele lê, quando ele vê aquele determinado assunto e puxa a minha professora ó isso aqui esta casando com isso ou pelo menos isso aqui me dá essa visão (P3).

Eu tenho uma certa dificuldade com essas palavras formais né, como a própria palavra está falando, mas eu vejo assim é o que que o aluno está aprendendo que vai ajudar na sua formação, mais provavelmente, não como aluno, mas como cidadão, o que que ele esta aprendendo que como eu falei para você que eu gosto muito de ir por essa linha hoje, de formar mais o cidadão e não o professor [...] ou um bom aluno de [...], porque eu passo informações que eu sei que na vida dele vai ser muito útil (P4).

A formativa é essa, é formar o cidadão é modificar a postura dele, algo bom, tem que trazer coisas boas para a sociedade, eu também vejo muita vantagem nisso porque a gente também não está aqui só para formar um camarada que tira nota dez, mas que não tem escrúpulo, não tem moral, não tem empatia, não tem nada, caridade ao próximo, amor ao próximo (P5).

De acordo com os trechos extraídos das falas destes professores, percebe-se uma falta de clareza em relação aos tipos de avaliação, embora existam indícios de que os professores buscam informações em relação ao conhecimento prévio dos estudantes, e de que repensam suas ações no processo de ensino-aprendizagem, em

alguns momentos relacionam a avaliação formativa à formação cidadã dos educandos, desconectando-a do processo formal de ensino. A conceituação das modalidades – tipos – de avaliação consideradas pelos autores para a elaboração deste trabalho corroboram com as definições de Haydt (2000) apresentadas no quadro 1 (capítulo I desta pesquisa).

A concepção e os tipos de avaliação declarados pelos professores, mesmo estando definidos corretamente, não apresentariam efeito positivo no processo de ensino se os usos dos resultados ocorressem de forma equivocada, pois o tipo de avaliação está diretamente ligado ao uso que se faz dos dados obtidos. Para esclarecer como isso ocorre, os professores foram questionados quanto à forma que utilizavam os resultados das avaliações.

Como eu já falei, quando necessário e normalmente é, mudar o norte do meu trabalho, obter melhorias, então você vai aparando algumas arestas em cima dessas.... O que eu posso melhorar? O que eu posso facilitar? Até alguns processos que de repente você lá no começo do seu trabalho, a anos atrás, você ensinava de uma forma bem rígida, hoje você vê que tem uma forma mais fácil, mas como é que isso acontece? Justamente através da avaliação (P1).

O resultado da avaliação ele é feito justamente para a gente rever nossa prática e também rever o que o aluno ele pode melhorar em relação àquela expectativa de aprendizagem que não foi atingida, essa é a grande verdade, o aluno tira sete porque ele errou e eu vejo que noventa por cento da sala errou a questão três é porque tem algum problema nesse determinado assunto ou nessa interpretação, nessa expectativa, nessa habilidade que o aluno não conseguiu atingir então eu vou tentar focar à partir disso, a localização eu sei que noventa e nove virgula nove conseguem então o próximo exercício eu não foco na localização, foco na interpretação do texto aonde a maioria errou, então a avaliação serve para rever a nossa prática e também aonde o aluno ele tem dificuldade (P2).

Primeira coisa, eu tabulo, eu faço uma tabulação de todas as notas do aluno, aí eu vou te falar essa tabulação, é por nota mesmo, eu vejo aonde não tem então eu já entro como o processo de recuperação (P3).

Eu uso mais para ver se eu sempre estou no caminho certo (P4).

Só para nota e para analisar se a gente está muito fora do que a rede tem pedido, do que o sistema tem pedido, se a gente está realmente acompanhando o currículo nacional, se está dando conta (P5).

Nas respostas dos professores, notam-se diferentes usos para os resultados, P3 declara um uso relacionado à nota e ao processo de recuperação e, dessa forma, seu uso está voltado à visão somativa e classificatória do processo avaliativo, ainda preso ao viés da medida, onde classifica por meio da nota aqueles que precisam da recuperação. O professor P5 também declara o uso para nota, mas também para

analisar se está desenvolvendo o trabalho conforme a rede e o sistema estão pedindo, se está conseguindo atingir as exigências estabelecidas por estes.

P4 declara utilizar para saber se está no caminho, assim como P1 e P2, o uso regulador da avaliação, pelo qual reorientam seus trabalhos a partir dos resultados com foco em melhorias no processo de ensino. Por fim, o professor P2 deixa claro que se muitos alunos erraram a mesma questão é um indicador de que o assunto não ficou esclarecido, devendo ser retomado, fazendo com que a avaliação assuma um papel formativo a serviço da regulação e da melhoria das aprendizagens.

Dessa forma, segundo os relatos, embora não seja uniforme o uso dos resultados para repensar as práticas, este já aparece nos discursos, embora timidamente e ao encontro das proposições de Fernandes (2006), quando reforça que a principal função da avaliação é a de melhorar e regular o processo de ensino-aprendizagem.

Em busca de evidenciar os usos da avaliação, o fato de conhecer como o professor atribui notas e conceitos em estratégias e instrumentos, e como faz o “fechamento” das notas resultantes dos processos avaliativos, pode gerar informações importantes sobre a forma como usam os dados obtidos.

Nas perguntas direcionadas ao “peso” e ao “fechamento” das notas, obteve-se de P1 a seguinte resposta:

[...] participação eu dou peso dois [...] coloco todas as notas parciais e antigamente se fazia a média aritmética, só que a média aritmética às vezes ela não é tão justa (P1).

Em seu discurso, P1 relata observar e dar mais importância à participação dos estudantes, não fazendo uso das médias para o fechamento das notas. Este professor relata valorizar mais as ações do estudante durante o processo e não o resultado alcançado por meio de uma nota quando afirma que:

[...] eu dou mais valor ao processo do que ao final [...] uma coisa que a gente tem que entender é que a avaliação final, o conceito final ele não pode ser punitivo (P1).

Dessa forma, este professor deixou claro que não utiliza somente as notas obtidas pelos estudantes para efetuar seu juízo de valor, ao contrário, aquilo que observa em sala tem maior importância do que o resultado obtido com o uso dos instrumentos.

Ao analisar as respostas de P2, a situação é um tanto diferente em relação ao peso das avaliações:

[...] todas as avaliações, todos os instrumentos de avaliação têm o mesmo peso, o seminário, os relatos ou as atividades de localização e interpretação, eu coloco em um processo linear e tem o mesmo peso para a nota. Agora quando é avaliação convencional de algum conteúdo específico trabalhado... eu tenho como esse critério ter um peso um pouco maior (P2).

Nesse caso, o professor P2 declara valorar mais o instrumento “prova convencional” embora em outro momento. Ao falar da prova, completa:

[...] a prova ela também não pode ser um instrumento fadado ao fracasso ou a aprovação do aluno (P2).

E em relação ao fechamento das notas para as sínteses bimestrais ou anuais, este professor afirma que o faz, mas evidenciando que, embora considere o resultado, a nota da prova importante, não se prende única e exclusivamente a uma nota para finalizar as sínteses e decidir sobre o futuro do estudante.

[...] de uma maneira geral na global, eu não faço médias [...] (P2).

Quando perguntamos a P3, foi declarado que as atividades reflexivas são mais valorizadas que as demais:

[...] faço uma divisão, as reflexivas têm mais pontos [...] (P3).

Este professor esclarece que em algumas atividades, como as de pesquisa, os estudantes se empenham menos, podendo simplesmente copiar da fonte. Já nas atividades de reflexão, não há como copiar, pois demanda maior atenção e empenho

por parte dos educandos devendo, portanto, ser valorizada de forma diferente, como enfatiza o trecho a seguir:

Eu coloco assim... eu penso assim... ele usou mais a parte reflexiva do conhecimento, então pra mim, além dele estar elaborando uma resposta dele, é de autoria dele e aí ele vai realmente trazer para mim o que ele está entendendo daquele assunto ou se ele pode fazer a transposição daquele assunto (P3).

Quando perguntado sobre o fechamento das notas, este professor declarou avaliar outras situações dos educandos como a participação e o comprometimento em suas aulas.

A primeira coisa que eu julgo, primeiro a participação do aluno em sala de aula, o comprometimento dele com o desenvolver das atividades, aí depois eu vou pegar a parte de menção, que são as notas né... porque muitas vezes o aluno ele não vai bem numa prova mas ele no debate, ali na oralidade, ele traz muitos posicionamentos, ele traz assim muita clareza sobre um determinado assunto e ele consegue comparar, ele consegue sair daquela zona de conforto e transpor entendeu, então isso para mim é importante também (P3).

Para P3, as atividades escritas, provas e outras estão bastante relacionadas em atender uma questão burocrática para justificar a atribuição de notas e conceitos. E quando questionado se usava as notas para fazer uma média, este professor respondeu:

Não, não, na realidade quando a gente usa esse método de avaliação, a parte escrita é, essa parte “menção” de nota, no meu ponto de vista é mais para ter uma justificativa, porque que vai gerar essa nota entendeu? Da onde que você tirou isso? Porque digamos que eu fosse lá na sala de aula e no dia a dia com os meus alunos é... nas conversas em sala de aula, nos debates, nas inferências e nas colocações que eles fizessem eu pegasse aquele e ah...aquele ali ele merece um seis ou um sete e tal.... Como é que eu iria justificar isso (P3).

O professor justifica alegando que:

[...] se ele se destacou ali em sala de aula, não vai ser a nota de uma prova que vai denegrir a minha visão avaliativa dele, não vai ser isso (P3).

Embora seus dizeres nos levem a acreditar que este professor está preocupado em não prejudicar os estudantes, olhando apenas para o resultado dos processos avaliativos, reduzi-los a uma mera questão burocrática não contribui para melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Em nossa conversa com P4, seus dizeres evidenciaram que não faz cálculo de médias ou somatórias.

[...] eu tenho um critério meu muito individual, eu acho que a somatória daquelas avaliações não vai dizer se o aluno aprendeu ou não, eu tenho um último olhar que é o aluno. É um olhar meu (P4).

Esta fala sugere que a observação feita pelo professor é mais valorizada, tem mais peso que os resultados dos instrumentos formais, como exemplo a prova ou outro instrumento físico utilizado na avaliação. Em outros momentos, o referido professor reforça essas situações quando declara que:

Até tem, porque às vezes eu dou atividade que ela vai valer um ponto na somatória da nota. Mas eu não gosto muito de me basear na avaliação, aquela avaliação mensal ou bimestral como a de maior peso. [...] eu consigo ter uma base do que ele conseguiu aprender, quando eu vou fechar o bimestre eu tenho várias atividades que eles fizeram aonde eu vou juntar ao todo e tentar descobrir o que cada um realmente conseguiu aprender (P4).

Em outro momento de sua entrevista, P4 alerta para uma percepção que possui em relação ao instrumento prova, isso quando o seu resultado não condiz com o observado pelo professor ao longo das aulas. Nesse sentido, o professor esclarece:

[...] eu tenho aquele aluno que é muito bom e naquela prova ele não foi bom e ao contrário, eu tenho aquele aluno que tem um grau de dificuldade muito grande, mas ele conseguiu ir bem naquela prova, então eles acabam não me dando o feedback de um aprendizado em relação ao comportamento individual que eles têm porque o X se o cara colocar no lugar certo não significa que ele aprendeu, então eu vou questionando tudo isso (P4).

A fala deste professor faz um alerta para a possibilidade de alguns questionamentos em relação à elaboração dos instrumentos, no sentido de requerer cuidados por parte do professor para que tais instrumentos possuam características que permitam obter um resultado válido, condizente com o trabalho realizado em sala

de aula. Ainda em relação ao fechamento das notas, o professor reforça valorizar o que observa no dia a dia dos estudantes:

[...] aí eu falo pra você porque como eu já conheço muito bem cada um, procuro mediar uma nota em que eu valorize aquele aluno que eu sei que ele não foi bem, não por não estudar, naquele momento ele não foi bem, mas eu sei que é um aluno muito aplicado e eu dou esse incentivo aquela média 5 pode passar para 6 ou 7 e ele vai saber disso, eu falo olha, eu não estou te dando nota, é que você merece ter essa média (P4).

Essa fala evidencia o “peso que o olhar do professor” apresenta, entretanto deve-se estar alerta para o risco desse tipo de juízo de valor, uma vez que por se tratar de uma ação inerente ao sujeito, poderá ser utilizada de maneira equivocada, como destaca Ranjard (1984, apud PERRENOUD, 1999a). Consequentemente, atuando enquanto instrumento de poder, de sanção e é isso que se percebe neste outro relato do professor.

[...] quando eu estou explicando ou fazendo qualquer coisa tem aqueles que são sempre os mesmos, que estão fazendo coisas que não devem, é perdendo o momento de explicação, perdendo o momento de se concentrar e eu falo para eles assim ó “guarda bem”, aí quando faz de novo eu falo assim “duas”, então quando chega nessa hora eu falo assim, você está perdendo do conceito final porque você na hora em que você tinha que mostrar seriedade você não mostrou, eu falei “assim como eu uso o critério ao contrário, de pegar um aluno atencioso que preste atenção, se esforce, entregue tudo nas datas ele vai ter um acréscimo, os que fazem o caminho inverso também vai cair (P4).

Ainda em outro momento, o professor relata que no início do ano as “médias” de seus alunos concentram-se abaixo do esperado (média 5,0), e quando questionado pela equipe gestora, este justifica-se dizendo que:

[...] o primeiro bimestre é aquele bimestre que estão tudo á vontade, então eles vão ter a nota que eles merecem para começar a se preocupar com o resto do ano, porque se começar com muita nota alta eles acham que estão agradando e eu mostro para eles que a coisa não funciona assim, eles têm que se esforçar desde o início (P4).

Dessa forma, o professor deixa claro que em determinadas situações faz uso do poder coercitivo da avaliação, utilizando a questão do fechamento das médias enquanto instrumento de poder para alcançar seus objetivos (PERRENOUD, 1999a).

Embora esse mesmo professor utilize de outras técnicas para incentivar a participação dos estudantes nas atividades que realiza, como por exemplo quando declara presentear-los com chocolates aos estudantes que se destacarem na chamada oral. Correto ou não, o professor utiliza as maneiras que pode para incentivar os seus alunos.

[...] então sabe, aparece um chocolate para aqueles que forem respondendo bem, é aquele incentivo. Então eu brinco muito com eles sobre isso e eles se preparam quando eu falo. Às vezes eu aviso “eu vou fazer chamada oral tal dia”, até as funcionárias falam assim “ah professor, está cheio de alunos no intervalo com o seu caderno”. Eles estão estudando, porque eles querem ir bem entendeu, eles querem mostrar que aprenderam. Então eu procuro usar todos os mecanismos possíveis para incentivar o aluno a estudar [...] (P4).

Considerando as falas de P5, percebe-se que os resultados das estratégias avaliativas não são determinantes no momento do fechamento das notas. O professor declara somar, dividir e fazer os “ajustes” necessários a partir de seus registros e suas memórias, momento em que valoriza outros aspectos, entre os quais a motivação demonstrada pelo estudante ao longo do processo. Dessa forma não diferencia pesos para suas estratégias, como pode ser constatado em relato.

Não, não porque para mim o importante não é a conclusão do trabalho, não sei se vou conseguir me expressar, em nota, mas a motivação, ele tentar fazer. [...]. Somos, divido e aí verifico os casos específicos de acordo com as minhas memórias ou registros. [...] O peso é o mesmo sim, depois eu faço a quantificação, eu faço o cálculo e aí eu chego né... ahh aquele aluno não atingiu aquela média expressiva mas é um aluno poxa... aí eu resgato minhas memórias em sala de aula, olho aquele exercício ele teve aquela dificuldade, ele foi atrás ele perguntou, ele tentou, olha esse tenta, ele tem uma dificuldade, sei lá, cognitiva, de aprendizagem, alguma coisa assim, ahh esse outro já não tentou tanto, ele não faz, ele tenta enrolar ao máximo, você passa na carteira e ele está sempre na mesma questão. [...]. Eu não estou dando uma nota, tenho aqui em mente um embasamento, o respaldo do que ele sabe fazer, o que ele tenta fazer, aí é onde você pode atribuir a nota para esse aluno, seria nesse sentido (P5).

Embora P5 tenha declarado levar em consideração outros aspectos que não somente a nota, em outro momento, quando perguntado se a média era o resultado, este professor responde que:

[...] a maioria das vezes sim, mas eu tenho alguns casos específicos porque eu falo para eles assim: porque se vocês têm quatro reais e vão comprar algo de cinco, ninguém vai dar para vocês (P5).

No sentido de reforçar junto ao aluno que essa “ajuda” recebida dos professores geralmente não ocorre no restante da sociedade, inclusive alertando aos estudantes de que nos processos seletivos ocorridos fora da escola isso não ocorre, este professor reforça pontos que tem discutido com seus alunos, como por exemplo ao dizer:

[...] lá no concurso, se falta meio ponto, ninguém vai corrigir a tua produção escrita, ela pode ser maravilhosa (P5).

Considerando os relatos de todos os entrevistados, de modo geral, o “fechamento” das notas e conceitos é enormemente influenciado pelas “observações” dos professores ao longo do processo, e não resultante de uma somatória ou média dos resultados obtidos por meio dos instrumentos ou das estratégias utilizadas.

Se por um lado isso pode indicar uma preocupação maior do professor em relação ao sujeito-aluno, no intuito de não o julgar considerando apenas os resultados dos instrumentos avaliativos que, se sabe, pode ser influenciado por diversos fatores externos que não são passíveis de controle; por outro lado pode tornar o processo avaliativo preso à subjetividade do avaliador, que também pode ser influenciado por fatores inerentes ao contexto social que também não são controláveis. Nesse sentido, Hadji (2001, p.131) complementa que “o principal risco não é a falta de objetividade, mas o uso perverso da relação de comunicação avaliativa”, sendo necessário garantir a ética do agir avaliacional.

Para evitar que ambos os casos prejudiquem a validade do processo avaliativo e reconhecendo a importância de realizar algumas ações e estratégias que evitem a realização de um juízo de valor e de uma tomada de decisão equivocada e influenciada pela avaliação informal, destaca-se também a importância do conselho de classe. Por meio do uso consciente dessa estratégia avaliativa, onde a decisão pode ser tomada de forma coletiva, é possível evitar ou corrigir eventuais decisões isoladas e individuais que possam prejudicar os estudantes.

Entendendo a importância dessa estratégia – o conselho de classe – foi perguntado aos professores sobre a influência deste colegiado nos processos avaliativos e se essas discussões coletivas resultavam em alteração nas notas ou nas decisões anteriormente tomadas.

Da entrevista com o professor P1, destaca-se o olhar de que:

Depende do aluno, se houver ainda alguma dúvida, é aquela história tem alguns alunos, aliás, não é aluno, o ser humano, ele tem áreas de conhecimento que mais lhe aprazem, isso é um fato, então se existe uma dúvida o conselho de classe serve justamente para isso, ele vai mal só comigo, então se é só comigo eu tenho que mudar o meu jeito de trabalhar, é até interessante que o conselho, ele também serve para avaliar o seu trabalho, então o que eu preciso mudar no meu trabalho, agora quando isso acontece com todos os colegas ou a maioria, lógico você pode fazer algumas melhorias sim, mas você entende que o grande problema não é exatamente a sua metodologia, então seria isso o conselho influencia sim. [...] Se necessário, porque uma coisa que a gente tem que entender é que a avaliação final, o conceito final ele não pode ser punitivo, então se o aluno tem sete e oito com todo mundo mas ele tem três em [...] eu vou punir o aluno porque ele não gosta tanto de [...], eu não posso punir ele, não vou dizer que porque ele tem oito ou nove com todo mundo eu vou dar nove, não, mas eu também não posso deixar ele lá embaixo porque o limite dele dentro daquela disciplina é esse, então sim eu alteraria (P1).

Em seu relato, P1 declara alterar suas notas ou decisões em decorrência da troca de informações com os colegas e reforça a importância do conselho, não só em relação ao aluno, mas também em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor, que pode repensar sua metodologia de trabalho de acordo com a autoanálise realizada nesse momento.

O professor P2 declara possuir um olhar crítico em relação ao conselho de classe quando este não atende determinadas condições, embora declare alterar suas notas e decisões, reforça que a importância do conselho não é só diminuir o número de alunos retidos.

Essa questão é bem complicada, bem complexa, ele... bom... é difícil isso, o conselho de classe é uma coisa que toda vez que eu participo eu me questiono, eu não sei é um molde correto, eu acho que muitas vezes a gente repete situações que não levam a nada [...] Sim, sim eu mudo, eu mudo porque em determinados momentos a gente está mergulhado ainda dentro de um processo quantitativo né e até mesmo no conselho quando a gente não consegue fazer uma avaliação mais ampla e o debate, a construção do debate, ele faz com que a gente tendencie o nosso olhar de uma maneira distinta daquela que gente tinha anteriormente, então não é um..., mas tem algumas ressalvas, não é um mudar a nota por um simples mudar para ele não ser retido ou ele ser aprovado, é um mudar a nota levando em consideração outros aspectos que a gente ali não estava levando em consideração e o conselho trouxe para o debate, para a discussão. Então desse modo eu acho que., e você tem todo um aval da direção, da coordenação, do próprio corpo docente, então aí sim eu acho que é válido mudar a nota, agora mudar para satisfazer determinada situação específica de retenção ou aprovação, apenas isso, “ah então ele vai retido porque ele está e em três e não em duas, tem como você tirar?” isso não é um conselho

que se preocupa com as dificuldades de aprendizagem do aluno ao longo do processo (P2).

Em seus dizeres, P2 traz importante alerta para as ações do conselho de classe que devem ser evitadas para não se tornarem um mecanismo de aprovação e reprovação, e exclusivamente para anteder determinadas necessidades burocráticas. É preciso priorizar sua função original que, de acordo com as contribuições de Rocha (1984), Sant'Anna (1995) e Dalbem (2006), está voltada a conhecer, a acompanhar, a refletir e a avaliar o desempenho pedagógico dos estudantes, no sentido de contribuir com sua aprendizagem.

Na fala de P3 também são encontrados indícios da influência do conselho de classe na alteração de notas quando o estudante apresenta bom desempenho em outras disciplinas e não na disciplina deste professor, e reforça que isso se dá em virtude da reflexão coletiva ocorrida no conselho.

[...] eu altero a nota quando eu vejo assim [...] o aluno vai muito bem em outras disciplinas mas não vai bem na minha, se dentro daquela conversa com meus colegas das outras áreas eles falarem "não mas o fulano"... porque eu sei que nem todo mundo gosta das mesmas áreas ou se tem o desempenho..., aí sim se for o caso eu dou uma modificada nas notas sim, mas ouvindo os colegas, nunca assim por conta própria [...] É influencia, com os outros colegas, eu tenho que ver a fala dos outros colegas, porque assim eu não posso querer que todos gostem da minha disciplina, seria incompreensível até da minha parte (P3).

P4 afirma em suas declarações que para o ensino regular não costuma alterar suas notas, uma vez que o conselho reforça a validade de seus resultados.

Não porque é assim, é até engraçado né, porque é nessa hora você vê que o trabalho dos colegas é um trabalho que bate, um aluno que não está bem com você, geralmente não está bem com todos e aquele aluno que é nota oito, nove ou dez com você ele é com os demais, então não tem muitas discrepâncias [...] Ai vai de cada um, eu já vi colegas alterarem entendeu, mas é o que eu falei no meu caso não tem na minha cabeça nenhum caso de eu precisar mexer em nota não (P4).

O mesmo professor, entretanto, declara considerar as contribuições do conselho de classe para o fechamento das notas dos alunos das turmas da Educação de Jovens e Adultos. Alega como razão o fato dos estudantes desta modalidade serem de idade diferenciada e, por conta das necessidades profissionais, acabam não

comparecendo em todas as aulas, o que prejudica o processo avaliativo e faz com que estes estudantes sejam prejudicados principalmente nas disciplinas alocadas nas aulas dos primeiros horários.

[...] a rotatividade da EJA não te permite ter uma balança bem fiel não. Porque no EJA, dependendo da sala, você tem aquele aluno que infelizmente no dia que você vai dar uma ‘caçada’ ele não está e tem o outro colega que tem mais presença dele, então ele tem um perfil melhor para falar daquele aluno do que eu. Então o conselho, ele é bom nesse aspecto, para o EJA, já o regular não, no regular a gente tem o aluno todos os dias aqui sem problema nenhum, você consegue trabalhar com mais facilidade, no EJA é mais complicado [...] o conselho ajuda, porque às vezes você está com uma nota muito baixa por causa desses motivos, mas você vê com os colegas que ele está bem (P4).

Nas declarações de P5, percebe-se a importância do conselho de classe para a troca de informações entre os participantes, principalmente em relação às informações que não circulam no dia a dia. O professor declara que faz uso dessa análise coletiva e que a mesma influencia em seus resultados, como pode-se analisar a seguir:

[...] algumas sim. Mesmo tendo a nota, mesmo tendo essa noção deles do dia a dia, lá no conselho a gente fica sabendo de algumas coisas específicas, questão de aprendizagem, questão do histórico do aluno ou de algo que ele está vivendo porque ali é uma troca né, tem aluno que se abre com um professor, tem aluno que se abre mais com outro, e às vezes isso vai ser reflexo do nosso dia a dia, [...] algumas outras modificações de postura e de outro olhar a gente aprende, a gente se inteira lá no conselho de classe [...] e isso também modifica o nosso olhar e a forma de abordar o aluno para o próximo bimestre você começa trazer para você (P5).

Diante dos relatos dos professores, identifica-se que o conselho de classe possibilita a reflexão em relação à tomada de decisão e contribui para diminuir eventuais subjetividades ocorridas. A única ressalva refere-se à fala de P4 que, em determinado momento diz considerar o conselho um fomentador de reflexões, mas em outro momento declara que o conselho só “reforça seus resultados”.

Destaca-se também a importância desta estratégia no sentido do compartilhamento de informações não circulantes no dia a dia da escola, que de alguma forma podem contribuir para a reflexão dos professores, conforme destacou P5.

Em relação ao uso dos resultados, o que se percebe é que há, nos relatos dos professores, um distanciamento do que Alves e Cabral (2015) consideram como “geração da medida” e uma indefinição entre as chamadas terceira e quarta gerações, que se baseiam em uma avaliação voltada à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Em que também se consideram instrumentos, estratégias, contextos e processos que, quando utilizados de forma integrada, possibilitam ao avaliador atuar enquanto um mediador, um “orquestrador” na construção do conhecimento (FERNANDES, 2005).

Essa indefinição pode ser entendida quando retomamos o perfil de nossos entrevistados, que são pessoas de praticamente três gerações que compõem o quadro de participantes. Essas diferenças poderiam ser esperadas considerando que os envolvidos foram submetidos a diferentes processos educacionais ao longo de sua formação, entretanto, retomando para a importância das formações continuadas faz-se necessário direcionar ações para equalizar eventuais situações que, de alguma forma, podem não contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Esse “olhar mais abrangente”, em relação aos participantes para a identificação de situações que precisam ser objeto de reflexão e trabalhadas nas formações continuadas das escolas, deve ficar a critério da equipe gestora – diretor, assistentes e coordenadores – que, de forma colaborativa, deverão pensar e viabilizar as ações formativas necessárias ao grupo de professores da própria escola.

Para finalizar essa análise, se faz necessário relacionar as práticas avaliativas e seus usos, declarados pelos professores com as orientações trazidas pelo Programa Mais Educação São Paulo, assunto abordado no item a seguir.

4.1.3 – As práticas avaliativas declaradas pelos professores e a sua articulação com o Programa Mais Educação São Paulo

Para a identificação de que as práticas avaliativas declaradas pelos professores estão articuladas ao proposto no Programa Mais Educação São Paulo, tem-se o cuidado de reforçar que muito do que o referido Programa apresenta não é inédito, e sim uma organização do que foi construído ao longo da história da avaliação.

Este Programa, seguindo as contribuições de Sousa (2014), segue o conceito geral de que a avaliação envolve medida, levantamento e julgamento de dados para

a tomada de decisão, sendo esse um ponto crucial dos processos avaliativos. Caso esse ponto não seja atendido, o processo não passou de um levantamento de dados.

Dessa forma, o Programa considera que a avaliação interna da aprendizagem deve ser realizada para analisar o contexto em que ocorre, juntamente com as condições de trabalho, e que considere o estudante tanto individualmente quanto as condições que o envolvem, priorizando a relação professor-aluno e permitindo a identificação das dificuldades e a regulação do processo ao longo de sua execução. Nessa concepção, a avaliação deve fornecer subsídios para o professor “planejar, intervir ou modificar determinadas situações, relações ou práticas educativas” (SÃO PAULO, 2014b, p.13).

Os relatos apresentados no item anterior demonstram que alguns dos professores compartilham dessa concepção, ou seja, já utilizam a avaliação no sentido de refletir sobre e realizar mudanças em suas práticas educativas. Como não foi a totalidade dos entrevistados que declarou esse uso, entende-se essa questão ainda como parcialmente atendida, necessitando de adequações e aperfeiçoamentos.

Outro importante aspecto retomado pelo documento e que precisa ser pontuado é a clareza necessária ao processo avaliativo. Para atingir essa transparência é necessário envolver pais, alunos e professores, em uma ação integrada em que se busque um auxílio mútuo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e isso só acontecerá se a família conhecer antecipadamente como se dará o processo educativo.

Esse é um ponto importante que não pode passar despercebido nos processos avaliativos, devido à necessidade do avaliado saber o que se espera dele na avaliação, a transparência e a clareza são necessárias para o sucesso dos estudantes.

Com o intuito de conhecer se essa clareza é desenvolvida durante os processos avaliativos, aos professores foi perguntado se informavam aos educandos ou a suas famílias, antecipadamente, o planejamento do professor, os objetivos que serão buscados, os critérios e o que será avaliado.

O primeiro entrevistado, o professor P1, disse apresentar o planejamento aos educandos no início do ano, nesse momento também exemplifica os assuntos que

irão aprender e suas finalidades, declarando utilizar essa conversa para construir, com seus alunos, o contrato pedagógico.

[...] no início do ano eu apresento para eles o planejamento item a item (P1).

Em relação aos pais, declara conversar apenas nas reuniões de pais com os de sua sala de coordenação.

[...] eu vejo sempre a reunião de pais como uma reunião formativa (P1).

Considerando seus dizeres, não fica claro que apresenta os critérios em todas as estratégias avaliativas, apenas ao início do ano e com ênfase na questão comportamental dos estudantes.

Então de que forma a gente vai avaliar, nós teremos isso, isso e isso, dentro da sala de aula eu aceito isso, eu não aceito aquilo, é tem regras, regras de convivência que é muito importante, o contrato pedagógico você fazer com o seu aluno isso daí independente se é autoral ou, não é primordial porque você garante muita coisa. [...] Com certeza, pessoal teremos a prova sobre tal conteúdo, tá, então eu estou querendo de vocês isso (P1).

O professor P2 declara apresentar aos alunos os critérios em relação a alguns conteúdos e aproveita para externar a dificuldade que tem para apresentar tais critérios em relação a outros conteúdos. Para ele, essa dificuldade é potencializada devido ao comportamento dos educandos e aos inúmeros aspectos que interferem nas rotinas da sala de aula, como destaca no trecho a seguir.

Sim, especificamente de alguns conteúdos. Eu não vou te falar de todos, não vou falar todos os conteúdos, eu não vou conseguir fazer isso e não faço isso se eu falar isso é uma mentira. Eu vou falar de uma maneira geral principalmente a política de projetos, a ideia de projetos que a gente tem a gente fala para eles o que a gente espera [...] mas alguns conteúdos eu vou te falar eu tenho dificuldade para isso porque embora o próprio conteúdo ele já é pesado, então mostrar para o aluno aonde eu quero chegar é um tanto complicado porque você tem outras questões na sala também, você tem a indisciplina em alguns momentos, as dificuldades, aspectos exógenos ao processo mas eu vou te falar que em grande parte eu consigo e em outros conteúdos eu não consigo isso (P2).

Já em relação aos pais, este professor reforça o que já é conhecido, de que algumas ações ocorrem nas reuniões de pais ou nas convocações destes para tratar de assuntos relacionados aos comportamentos inadequados dos estudantes, mas deixa claro que isso ocorre em relação aos critérios esperados na execução dos projetos, não em sua disciplina específica.

Sim, na reunião é tratado isso, na reunião e em conversas individuais. Principalmente quando os alunos deixam de realizar alguma atividade os pais são chamados ou até mesmo nas reuniões a gente trabalha essas ideias, principalmente também, como se diz, eu volto nessa tecla do projeto, nós explicamos para os pais, principalmente do ciclo autoral, o que era o projeto, o que a gente esperava do aluno, qual era o produto final, o que ele tinha que se identificar, então tudo isso foi trabalhado desde o primeiro bimestre explicado na reunião de pais e para os pais do ciclo autoral que vinham na escola por algum motivo a gente reforçava isso (P2).

O professor P3 assume que sente dificuldade de conversar com os pais.

[...] geralmente não porque quando a família vem aqui eles vêm tão *em passant*, que é *em passant* mesmo, tem gente que entra pra conversar já falando preciso ir embora (P3).

Para os alunos, este professor diz apresentar seus meios de avaliação no início do ano e esclarecer o que espera deles antes das atividades.

Sim, geralmente eu falo, eu explico então eu sempre coloco para eles logo no início do ano quais são os meios de avaliações que eu vou utilizar, [...] que são aquelas etapas da prova, as atividades em caderno, da parte reflexiva, da produção escrita, isso eu deixo bem claro já no início do ano e quando eu dou uma atividade eu já falo olha gente o objetivo é esse aqui, eu quero de vocês isso aqui como resposta, como produto para eu poder estar fazendo essa avaliação (P3).

Embora não tenha respondido em relação aos alunos, o professor P4 alertou para a questão do desconhecimento dos pais em relação aos processos avaliativos, mas declarou que conversa sobre os critérios na reunião de pais em sua sala de coordenação.

[...] nem sempre os pais assim eles nem tem muito conhecimento sobre isso, questionar: professor o que o senhor faz aqui para avaliar meu filho? Eles não fazem esse tipo de pergunta [...] na sala que eu dou reunião falo meus critérios são esses (P4).

Para o professor P5 este é um fato que acaba sendo esquecido no dia a dia, como pode-se perceber ao declarar que:

[...] no dia a dia a gente acaba deixando sim, raramente [...] eu falo especificamente da minha disciplina sim na sala em que eu sou coordenadora (P5).

Em seus dizeres, declarou também apresentar os critérios de sua disciplina na reunião de pais, embora declare que, em alguns momentos, esclarece aos alunos o que se espera nas produções.

[...] faço, mas não é aquela coisa assim ferrenha né, a gente fala, passo a produção para eles, coloco na lousa alguns pontos, gente primeiro a introdução, a coerência, a coesão, cadê a pontuação, a paragrafação, vou colocando os tópicos que eu quero que contenha naquele, naquela produção, estrutura, às vezes eu até coloco o título, o desenvolvimento, a introdução, a conclusão, vou falando, eles têm sim essa noção, mas nem sempre eles conseguem ter êxito nessa produção (P5).

Os dizeres dos entrevistados demonstram a realização de ações isoladas e insuficientes em relação ao esclarecimento do planejamento e dos critérios avaliativos, as ações ainda estão presas aos momentos de reunião de pais e colocadas de uma forma genérica. Portanto, não atendendo ao que é proposto pelo Programa nesse sentido.

Existem barreiras que precisam ser vencidas tanto em relação aos alunos quanto em relação a pais e professores. Desconstruir a prática de só informar os resultados negativos e construir uma prática colaborativa, em que cada segmento tenha conhecimento de sua participação no processo de ensino-aprendizagem, é essencial ao sucesso e à transparência das práticas avaliativas. Nesse aspecto, é necessário que a gestão inicie um processo de conscientização de todos os envolvidos, de forma a reconstruir as relações entre escola e comunidade escolar, visando o pleno desenvolvimento do educando.

Dentre os questionamentos sugeridos por Sousa (2014), destacam-se coerente com esse estudo:

- a) Quais dificuldades os alunos estão apresentando? Qual a origem dessas dificuldades? – Questionar a origem das dificuldades pode dinamizar novas oportunidades de conhecimentos;
- b) Os alunos sabem o que é esperado deles? Eles têm conhecimento do que será avaliado?
- c) O que a escola pode fazer para superar determinadas dificuldades dos alunos? Meus colegas podem me ajudar nas dificuldades que venho enfrentando?
- d) De que maneira os pais dos meus alunos podem me ajudar nessa tarefa? Já procurei pesquisar porque não recebo deles a colaboração que solicito;
- e) Eu compreendo que preciso mudar, em alguns aspectos, minha prática pedagógica para proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem e desempenho aos meus alunos? Estou disposto a mudar? (SOUSA, 2014, apud SÃO PAULO, 2014b, p. 17).

Em relação à primeira pergunta (letra a), os relatos já citados demonstram um atendimento parcial dessa necessidade, quando o professor P2 demonstra essa preocupação em sua fala sobre a importância da avaliação

[...] se eu souber aonde estão as dificuldades, e é a avaliação que vai me mostrar isso (P2).

Esta preocupação também está presente na fala de P4, ao relatar que:

[...] aquele aluno que no outro ano ele teve dificuldade ele já vem diferente para o segundo, e eu vou trabalhando isso com eles (P4).

Já em relação às perguntas que correspondem às letras “b” e “d”, percebe-se que a clareza necessária nessa comunicação ainda não é alcançada. De forma muito discreta, os professores relatam comunicar alguns pontos aos pais nas reuniões e nas convocações em virtude de determinadas situações de indisciplina e conflito. Aos alunos quando comunicam também é de forma simplista e voltada à determinada situação. Nesse aspecto se faz necessária a construção de novas práticas.

Considerando os relatos dos professores quando questionados sobre o conselho de classe, além de entender que coletivamente os professores tomam decisões sobre as ações e as mudanças que precisam realizar, evidenciam-se os avanços em relação à pergunta correspondente à letra “c”, em especial quando o professor P5 declara que:

[...] lá no conselho a gente fica sabendo de algumas coisas específicas, questão de aprendizagem, questão do histórico do aluno ou de algo que ele está vivendo (P5).

Em relação à compreensão da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, abordadas no questionamento “e”, os professores, em seus relatos, quando perguntados sobre a finalidade e a importância da avaliação para o ensino, P1, P2 e P5 declararam utilizar a avaliação para repensar, replanejar e mudar suas práticas pedagógicas, com destaque às falas de alguns dos entrevistados.

[...] a avaliação primeiramente para verificar o meu trabalho, o que falta para atingir a maioria dos meus alunos (P1).

[...] serve para a gente rever a nossa prática pedagógica, fazer esse processo de visita da nossa prática a todo o momento (P2).

[...] primeiro para avaliar o próprio trabalho da gente (P5).

Os professores P3 e P4 apresentam uma concepção de que a avaliação esteja relacionada ao aluno, e não à prática de ensino.

[...] eu posso competir [...] então o processo avaliativo para mim ele é muito relevante porque eu tenho que preparar o cidadão para isso (P3).

[...] verificar a competência que o aluno possui (P4).

Diante desses relatos, tem-se evidências de que ainda existem superações a serem alcançadas para a conscientização de todos os envolvidos em relação à concepção de avaliação, consonante com essa nova cultura avaliativa esperada e proposta pelo Programa Mais Educação São Paulo.

O referido Programa também apresenta algumas proposições que visam aprimorar as formas e os instrumentos utilizados nas práticas avaliativas. Essas contribuições, amparadas nos estudos de Gatti (2003), estão voltadas a pontos que buscam tornar o momento avaliativo leve, desmistificando-o e de forma a contribuir com o processo de ensino. Para tal, a autora faz algumas sugestões, entre elas preparar bem as provas e orientar os alunos.

Nas falas dos professores sobre a preparação das provas, são encontrados relatos de “buscar” as questões na internet e selecioná-las de acordo com o conteúdo trabalhado, conforme expôs o professor P4.

[...] eu já tenho meu banquinho pessoal de questões separado [...] aí eu pego e de acordo com o que eu passei, vou lá monto uma prova (P4).

E também de trocar informações com outros colegas, como explicita o professor P5:

[...] na nossa prática do dia a dia, em uma conversa com um, com outro [...], mas é tudo meio que experimental, você testa (P5).

Em relação à frequência de aplicação de provas, à qualidade das questões e o nível de dificuldade, são aspectos que se encontram prejudicados nesta pesquisa, sendo necessária a realização de uma análise documental dos instrumentos e do acompanhamento da realização destes em sala de aula.

Nos dizeres revelados nas entrevistas, estes professores declararam aplicar as provas de forma pontual e ao término dos conteúdos trabalhados. Também não declararam realizar correções comentadas ou *feedbacks* das provas aplicadas. Quanto à extensão da prova, apenas um professor declarou que algumas de suas provas possuem um grande número de questões, podendo chegar a 14 questões no mesmo instrumento.

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de investir em formações que auxiliem os professores na elaboração dos instrumentos avaliativos, pois muitas inconsistências foram identificadas ao tratar do assunto no item referente aos instrumentos utilizados pelos professores da EMEF pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo desta pesquisa consiste em analisar as práticas avaliativas declaradas pelos professores do Ciclo Autoral de uma escola da Rede Municipal de Ensino, com o intuito de apresentar indicações e proposições para futuras ações formativas relacionadas à avaliação interna da aprendizagem, observamos, durante esse percurso, que vários avanços ocorreram em relação aos processos avaliativos declarados, entretanto, ainda existem muitos pontos que precisam ser pesquisados e esclarecidos, uma vez que as possibilidades não foram esgotadas nesse estudo.

Em relação às práticas avaliativas desenvolvidas, todos os entrevistados declararam utilizar diversos instrumentos e estratégias no processo avaliativo, entretanto, observamos alguns pontos que precisam de atenção, entre eles destaca-se uma considerável incoerência em relação aos instrumentos utilizados, embora com nomes diferentes, muitos destes se caracterizam como o mesmo instrumento sendo percebida a prevalência do instrumento prova, ainda que denominada e construída de diferentes formas e a utilização de estratégias desprovidas de um registro sistemático, o que comprova um abandono da tecnicidade dos instrumentos.

Embora os processos avaliativos envolvam muito mais do que técnica, Raphael (1994) alerta para a relação entre a qualidade técnica e o aprimoramento dos instrumentos utilizados no processo avaliativo, assim como Luckesi (2009) retoma a necessidade de que as estratégias e os instrumentos avaliativos, quaisquer que sejam, necessitam apresentar qualidade satisfatória, caso contrário estaremos qualificando inadequadamente os estudantes.

Outro ponto que merece especial atenção é a utilização de estratégias informais realizadas a partir do “olhar” do avaliador e sem amparo de “suporte físico”, como as observações realizadas ao longo das aulas sem o preenchimento de uma pauta de observação e a grande influência dessas observações no “fechamento das notas”. Essa forma de avaliação apresenta grande subjetividade e, geralmente, acaba sendo contaminada pelos contextos sociais o que prejudica as tomadas de decisão pelo avaliador (HADJI, 2001).

Haydt (2000) aponta para a importância da pauta de registro para validar essas estratégias avaliativas. Ao longo das entrevistas, os professores declararam uma considerável fragilidade em conseguirem realizar tais registros, seja por desconhecimento dessa importância ou por não saberem como realizá-los. Essa dificuldade em compor os registros e a não utilização desses instrumentos é um ponto que precisa ser abordado nas formações realizadas na escola, no sentido de auxiliar o professor na elaboração e na utilização.

Em relação à importância da avaliação para o ensino, todos os entrevistados declararam considerar essa importância, entretanto não há um consenso em “para que e para quem” é essa importância. Os professores P1 e P2 declaram ser importante para o professor realizar a reflexão a partir das suas práticas avaliativas e das metodologias utilizadas. O professor P2 também enfatizou a importância em demonstrar o que o aluno está aprendendo.

Os professores P3, P4 e P5 não mencionaram a importância deste processo para o professor no sentido de repensar a prática, apenas para o aluno, colocando-o enquanto objeto principal da avaliação, como sendo o único responsável pelos resultados do processo. Para o professor P3 a avaliação está voltada ao controle externo enquanto prestação de contas e também vai demonstrar se o aluno está ou não preparado para as competições que se estabelecem fora do espaço escolar. Para o professor P4, essa avaliação mede o que o estudante aprendeu dos conteúdos de sua disciplina, uma vez que, para o professor P5, essa avaliação é que vai demonstrar o que o aluno sabe, o que aprendeu.

Dessa forma, embora os professores declararam considerar a avaliação importante, percebemos que não há consenso em relação “para que e para quem a avaliação é importante”, demonstrando diferentes concepções em relação à avaliação, fato que reforça a necessidade de uma formação nesse sentido.

Quanto ao momento em que realizam as práticas avaliativas, quatro dos entrevistados declararam que o fazem ao final de um tema ou unidade de ensino. Essa informação configura a prevalência da função somativa da avaliação e pouco contribui para a regulação dos processos de ensino, pois o tema (ou a unidade) encontra-se finalizado, sendo utilizado para a atribuição de notas apenas. Um dos entrevistados declarou que realiza atividades avaliativas durante o desenvolvimento do tema, o que sugere a função diagnóstica e formativa da avaliação.

As entrevistas evidenciaram que em relação às modalidades de avaliação consideradas nesta pesquisa – Diagnóstica, Formativa e Somativa – há uma falta de clareza por parte dos professores em definir cada uma delas. Essa situação demonstra a necessidade de se olhar com especial atenção no sentido de proporcionar ações que contribuam com os avanços necessários a uma melhor compreensão das práticas avaliativas declaradas (HAYDT, 2000).

Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível obter dados em relação ao uso dos resultados obtidos nas práticas avaliativas, em que foi destacado um avanço no sentido de identificarmos um uso voltado à reflexão e à regulação do processo de ensino, conforme declarado por parte de alguns entrevistados (P1, P2 e P4), entretanto, ainda se faz presente um uso exclusivamente somativo e classificatório.

Um dado importante obtido refere-se ao distanciamento em relação ao viés da medida, embora ainda presente na fala de P3, os entrevistados declararam utilizar provas e outros instrumentos durante o processo, mas ao realizarem o “fechamento de notas” não se prendem à chamada média, utilizando informações obtidas ao longo do processo para finalizarem os conceitos.

Tal fato, associado à importância das decisões tomadas coletivamente com os conselhos de classe, conforme foi demonstrado nos relatos da maioria dos participantes, sinaliza para um amadurecimento nas ações dos professores que apresentam em suas falas a preocupação de ouvir os colegas antes da tomada de decisões que envolve o futuro dos estudantes.

Essa reflexão coletiva rompe com o isolamento do trabalho do professor, o que permite que esse processo avaliativo extrapole os limites de atuação individual e, conforme bem colocado por Dalben (2004), o conselho de classe pode ser aproveitado no sentido de direcionar uma atuação pedagógica democrática e também no sentido de retificar decisões autoritárias e equivocadas.

Ainda em relação ao conselho de classe, considerando a fala de um dos entrevistados quando tece uma crítica à condução deste coletivo, deixo um alerta aos gestores escolares no sentido de não permitirem a descaracterização dessa importante estratégia avaliativa, subutilizando-a no sentido de promover ou reter

alunos, haja visto as várias possibilidades que ela apresenta para o aprimoramento das práticas pedagógicas realizadas na escola.

Quando olhamos para as práticas avaliativas declaradas e as proposições trazidas pelo Programa Mais Educação São Paulo, reconhece-se o tamanho do desafio que as equipes escolares encontram para a implementação das mudanças no processo de ensino.

Embora tais mudanças ainda não ocorram em sua totalidade, os relatos demonstram avanços nas práticas avaliativas que já se direcionam para a concepção trazida pelo Programa, em que a avaliação deve fornecer subsídios para a tomada de decisão dos professores, possibilitando ações no sentido de planejar e refletir sobre a prática pedagógica e realizando as alterações necessárias durante o desenvolvimento do processo de ensino. No entanto, não descartando a avaliação do produto final, o que nos remete ao modelo proposto por Stufflebeam (1971) quando esclarece que a avaliação deve abranger todas as etapas de um processo.

A pesquisa demonstrou que temos ainda um longo caminho a percorrer no sentido de aprimorar os instrumentos e as estratégias avaliativas, embora merece destaque o fato de que os envolvidos já se mostram em movimento nesse sentido, e carecem de momentos formativos destinados aos objetivos necessários. Todos os envolvidos declararam a necessidade de momentos de formação voltados aos processos avaliativos.

Ainda em relação às proposições trazidas pelo Programa, as declarações dos professores apontaram para um importante desafio que precisa ser vencido, dar clareza aos processos avaliativos. Nas falas identificamos um movimento dos professores no sentido de participar, aos pais e aos alunos, seus planejamentos e critérios, entretanto, a forma e a superficialidade com que isso ocorre não aparenta contribuir com a transparência esperada nessa ação. Talvez isso ocorra pelo desconhecimento e despreparo dos pais e alunos no sentido de conhecer para compreender o processo, talvez pelo desconhecimento dos agentes educacionais (gestão escolar e professores) em como apresentá-lo.

Independente do motivo, encontrar meios para superar essa dificuldade é um dos desafios que convidamos os gestores escolares e professores a superar, uma vez

que com a participação dos pais e dos alunos daremos início a um novo processo de ensino-aprendizagem.

Embora o recorte desta pesquisa tenha sido o Ciclo Autoral, é possível que estes achados estejam presentes também no Ciclo de Alfabetização e no Ciclo Interdisciplinar, reforçando a necessidade de processos de formação continuada articulados no interior da escola.

As formações continuadas apresentam grande importância para alavancar as transformações necessárias e, conforme destaca Luckesi (2011), a compreensão é ponto de partida para a mudança. Assim, devemos compreender e agir para a implementação das mudanças em relação à avaliação da aprendizagem e, nesse caso, não há lugar melhor para isso do que a escola.

Entre essas ações, destacamos a necessidade de uma formação que conceitue as diferentes modalidades de avaliação no sentido de que os envolvidos saibam o que e para que estão avaliando. Se faz necessário também investir em formações voltadas à elaboração das estratégias e dos instrumentos avaliativos e uso pedagógico das informações obtidas de forma que estes auxiliem os envolvidos na compreensão do que alcançaram e daquilo que ainda precisam alcançar.

Ao final das entrevistas, foi perguntado aos professores como deveria ser essa formação. Segundo eles, deve ser voltada à prática em sala de aula e com a análise de situações reais a partir do estudo de casos e pouco voltada aos conceitos teóricos. E também mais voltada à construção e à aplicação dos instrumentos e que apresente relações com as novas tecnologias no sentido de aproveitar os talentos das novas gerações.

É essencial que a gestão escolar viabilize a construção de uma “rede de suporte” aos professores, no sentido de ouvi-los em suas necessidades relacionadas às práticas avaliativas. Bem como para compreender suas dificuldades e organizar as ações formativas, fornecer subsídios e materiais para a preparação dos instrumentos avaliativos estruturados e organizar momentos formativos individuais e coletivos com maior frequência, de forma que esta ação não fique restrita às reuniões pedagógicas. Por meio dessas ações, entendemos que a reflexão sobre as práticas ampliará a realização das mudanças ainda necessárias.

Em nenhum momento pretendíamos esgotar as possibilidades com esta pesquisa, ao contrário, esperávamos obter indicações dos caminhos que precisam ser seguidos para melhorar as práticas avaliativas que ocorrem nas salas de aula e com isso os processos de ensino, reforçando a dialogicidade entre esses. Assim sendo, acreditamos na importância que esta pesquisa representa para os gestores escolares no sentido de direcionar, nas escolas, ações formativas de curto, médio e longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **L'évaluation Formative**: une Analyse Critique. Bruxelles: De Boeck, 1991.

ALARCAO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos ou Séries**: a democratização do ensino em questão. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo -USP, São Paulo, 2007.

_____. **Avaliações internas e externas na educação básica**: características e possíveis articulações. São Paulo: Cenpec. 2011.

ALLAL, L. **Estratégias de avaliação formativa**: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, P (Orgs.). **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Almedina, p. 175-209, 1986.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

ALVES, J. M. **Melhorar os processos e os resultados educativos** – o que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012. v. 1.

ALVES, J. J. F. M.; CABRAL I. Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 630-662, set. /dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3690/3113> . Acesso em 07 nov. 2017

ARAUJO, S. C. **Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia da UEL**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

BERLAK, H. **The need for a new science of assessment**. In: Berlak, H.; Newmann, F.; Adams, E.; Archbald, D.; Burgess, T.; Raven, J.; Romberg, T. (Eds.). **Toward a New Science of Educational Testing and Assessment**. Albany.: State University of New York Press, p. 1-22, 1992a.

BERLAK, H. **Toward the development of a new science of educational testing and assessment.** In: Berlak, H.; Newmann, F.; Adams, E.; Archbald, D.; Burgess, T.; Raven, J.; Romberg, T. (Eds.). *Toward a New Science of Educational Testing and Assessment.* Albany: State University of New York Press, p.181-206, 1992b.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, J. J. **La fidélité em question, objet d'étude docimologique.** *Connexions*, n. 19. p. 63-78, 1976.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Handbook of formative and sumative evaluation of student learning.** New York: Mac Graw Hill, 1971.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BORBA, F. S. (Org). **Dicionário Unesp de Português Contemporâneo.** Curitiba: Piá, 2011.

CARRILHO RIBEIRO, A. **Desenvolvimento Curricular.** Lisboa: Texto, 1990.

CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** Campinas: Editora Papyrus, 1991.

COVATTI, F. A. A. **As Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem Escolar por Meio dos Dizeres dos Professores das Séries Finais do Ensino Fundamental.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

CRONBACH, L. J. **Designing Evaluation of Educational and social programs.** São Francisco: Jossey-Bass, 1982.

DALBEN, A. I. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

_____. **Conselho de Classe e Avaliação:** perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DE LANDSHERE, G. **Avaliação e exames:** noções de docimologia.3. ed. Coimbra, Almedina, 1976.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação de Programas e Avaliação da Aprendizagem.** *Revista Educação e Seleção*, n.19, pp 5-31. Fundação Carlos Chagas - São Paulo,

1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2639> . Acesso em 24 maio de 2018.

DEPRESBITERIS, L. TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso...**: Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

EARL, L. **Assessment as Learning**: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

EBEL, R.L; DAMRIN, D. E. **Tests and examinations**. In: HARRIS, C. W. ed. Encyclopedia of educational research. 3. ed. New York, Macmillan, pp. 1502-1514, 1960.

FAVARÃO, C. F. M. **Avaliação da Aprendizagem**: concepções e características. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FERNANDES, D. **Avaliação das Aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Porto: Texto, 2005.

_____. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 21-50, 2006.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para superação. Porto Alegre: Mediação, 2002. 128p.

FREITAS, L. C. **A internacionalização da Exclusão**. Revista Educação & Sociedade, vol. 23 n.80. Campinas, set/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em 04 jul. 2017.

GASPAR, I; ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**. n.27, jan-jun. 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> . Acesso em 07 set 2018.

GIL. A. C. **Didática do Ensino Superior**. 4 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GIPPS, C. **Beyond Testing**: Towards a Theory of Educational Assessment. Londres: Falmer, 1994.

GIPPS, C.; STOBART, G. **Alternative assessment**. In: Kellaghan, T.; Stufflebeam, D. (Eds.). International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht: Kluwer, p. 549-576, 2003.

HADJI, C. **A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 4, ed. 3, p. 365-379, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969594970040304> Acesso em 13/06/2018.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & Desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1991.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio**. Uma perspectiva construtivista. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: técnicas de construção**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, p. 1-5, 1º sem., 1996.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

_____; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, C. C. Dimensão instrumental da avaliação. In: BERBEL, N.A.N., et al. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões**. Londrina: EDUEL, 2001.

PAIS, P. **Práticas Classificativas de Professores do Ensino Secundário - significados e valores**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1998.

PENNA FIRME, T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**, Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação, 1994, V.1, N° 2, p. 5-12.

PERRENOUD, P. Os dez não ditos ou a face escondida da profissão docente. **Espaço Pedagógico**, v.6, n.2, p. 105-121, dez. 1999a. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html. Acesso em 07 set 2018.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

_____. “Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative”. **Mesure et évaluation en éducation**, 13 (4), 1991, p. 49-81.

_____. **Évaluation formative: cinquième roue du char ou cheval de Troie ?** 1988a. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_17.html. Acesso em 07 set 2018.

PERRENOUD, P.. **La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue**. 1988b. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_05.html. Acesso em 07 set 2018.

PIERÓN, H. **Examens et docimologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

RANJARD, P. **Les enseignants persécutés**. Paris: Robert Jauze, 1984.

RAPHAEL, H. S. **As Práticas de Avaliação em Salas de Aulas Públicas: tentando sua compreensão**. 1993. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 1993.

ROCHA, A. D. C. **Conselho de Classe: burocratização ou participação**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1984.

ROLDÃO, M. C. Pedagogia por objetivos. **O professor**, n. 48, p.8-15, 1983.

ROLDÃO, M. C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, R. T.: BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do Professor – profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.

_____. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: MACHADO, J; MATIAS ALVES, J. (Org.). **Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas**. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. P. 136-146.

_____; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Rev. Est. Aval. Educ.**, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez.2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/3671/3111>. Acesso em 12/06/2018.

SADLER, D. R. Formative assessment: Revisiting the territory. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, ed. 1, p. 77-84,1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1995

SANTOS, R. C. S. J. **Avaliação da Aprendizagem em Sala de Aula: Prática dos Professores do Ensino Fundamental**. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO. **Decreto SME/DOT Nº 54.452**, de 10 de outubro de 2013. O programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação. São Paulo, 2013.

_____. Decreto Nº 54.454, de 10 de outubro de 2013. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, Poder Legislativo, São Paulo, SP, 11 nov. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para Implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014a. 116p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios 2: Sistema de Gestão Pedagógica - SGP e a Avaliação para a Aprendizagem**. São Paulo: SME/DOT, 2014b. 152p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa Mais Educação São Paulo: **Subsídios 4: Avaliação para Aprendizagem: externa e em larga escala**. São Paulo: SME/DOT, 2015. 64p.

SCRIVEN, M. Perspectivas e procedimentos de avaliação. In: BASTOS, L.; PAIXÃO, L. (Orgs.) **Avaliação Educacional II**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation** (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1). Chicago IL: Rand McNally, 1967.

SILVA, E. P. **Avaliação da Aprendizagem por meio de instrumentos com foco na atividade da sala de aula**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos em Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias**, 2009. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2>. Acesso em 30/11/2016.

SOUSA, C. P. (Orgs.) **Avaliação de programas educacionais; vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, p. 35-37, 1982.

_____. **Avaliação Educacional: conceitos, metodologias e dimensões**. Apresentação utilizada na palestra de 25 de abril de 2014. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SOUSA, M. E. M. **Avaliação da Aprendizagem em Processo: limites e possibilidades de uso em uma Escola da Rede Estadual de São Paulo**. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, S.; OLIVEIRA, R. **Sistemas de Avaliação no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

STAKE, R. E. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. In: GOLDBERG, M. A. A; SOUZA, C. P. (Orgs.) **Avaliação de programas educacionais**; vicissitudes, controvérsias e desafios. São Paulo: EPU, 1982.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. **Journal of Research and Development in Education**, 5 (1), p. 19-25, 1971.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evalución sistemática**: guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987. 381 p.

TABA, H. **Curriculum development**. New York: Harcourt, Brace and World. 1962.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THORNDIKE, R. L.; HAGEN, E. **Tests y técnicas de medición em psicologia**. México: Trillas, 1973.

TORRANCE, H.; PRYOR, J. **Developing formative assessment in the classroom**: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, n. 27, ed. 5, p. 615-631, 2001.

TURRA, C. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Ed. Emma, 1973.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

_____. Avaliando experiências de aprendizagem. In: GOLDBERG, M. A. A;

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? Campinas: Ed. Papirus, 1991.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. Pesquisa em Educação: a observação. v. 5. Série: **Pesquisa em Educação**. Brasília: Plano, 2003.

_____. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.16 p.05-37, 1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2267> Acesso em 12/06/2018.

_____. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, p. 7-24, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297/2248> Acesso em 12/06/2018.

_____. Avaliação Educacional: problemas gerais e formação do avaliador. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 25, n. 60, p. 74-84, dez. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3313/2944> Acesso em 12/06/2018.

ZABALZA, M. **Planificação e desenvolvimento curricular**. Porto: ASA, 1992.

APÊNDICES

Apêndice A – Parecer Consubstanciado



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO

Projeto: As Práticas Avaliativas no Ciclo Autoral: proposições para o seu aperfeiçoamento.

Pesquisador Responsável: Júlio César Ruiz de Sousa

Instituição Responsável: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional)

O projeto de pesquisa do mestrando Júlio César Ruiz de Sousa tem como objetivo analisar as práticas avaliativas realizadas pelos professores do ciclo autoral de uma escola da rede municipal de educação com o intuito de apresentar indicações e proposições para futuras ações formativas relacionadas à avaliação da aprendizagem.

O projeto está bem delineado, apresentando introdução, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos com indicativo para realização de entrevistas. Quanto à proposta para análise dos dados que serão obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas, nada está definido. Tal proposta decorrerá dos dados recolhidos.

O projeto de pesquisa apresentado aponta para resultados que poderão ser apresentados nas escolas e também como subsídios aos órgãos centrais de educação.

São Paulo, 02 de julho de 2018.


Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP
Tel.: (11) 3670.8060
e-mail: formep@pucsp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Participante,

O professor está sendo convidado a participar de uma pesquisa de responsabilidade de Júlio César Ruiz de Sousa (RA00148333) estudante do mestrado profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes. O objetivo desta investigação é analisar as práticas avaliativas desenvolvidas no ciclo autoral.

Acompanhado pela equipe escolar e pesquisadores, será ofertado ao professor todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o **MAIS RIGOROSO SIGILO** mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. É oportuno registrar que o estudo não aborda problemáticas ou questões que possam constranger ou macular o participante, mas tem como intuito coletar informações/opiniões/posicionamentos acerca da temática das Práticas Avaliativas no Ciclo Autoral.

Caso haja qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (011) 995949203 ou pelo e-mail julioruiz30@gmail.com.

A equipe de pesquisa assegura que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio do acervo de teses e dissertações da Biblioteca da PUC-SP podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do pesquisador – Júlio César Ruiz de Sousa (RA00148333- PUC-SP)

Assinatura do (a) participante

Apêndice C – Roteiro para Entrevista

01- Nome: _____

02- Sexo: () feminino () masculino

03 – Idade:

() menos de 20 anos; () de 36 a 40 anos;

() de 21 a 25 anos; () de 41 a 45 anos;

() de 26 a 30 anos; () de 46 a 50 anos;

() de 31 a 35 anos; () mais de 50 anos.

04- Histórico Profissional:

Cursos realizados:

Nível	Curso/Área	Instituição (nome atual)	Ano de Conclusão	Pública	Privada
Graduação					
Especialização 360h					
Outros que considera relevante					

Trabalhou em área diferente antes da educação? _____

Se sim, qual? _____

Com qual idade começou a lecionar? _____ A quantos anos leciona? _____

05- Na sua formação inicial você participou de atividades voltadas a elaboração e uso das avaliações da aprendizagem?

_____.

06- Realizou alguma formação continuada na área de avaliação ou que tenha abordado assuntos sobre a avaliação da aprendizagem? _____.

Se sim, onde estes cursos foram realizados?

_____.

07- Existem fatores que dificultam sua participação em cursos de formação?

_____.

Se sim, quais? _____.

Quais pontos você destacaria destes cursos?

- 08- Qual a finalidade (para que serve) a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor?
- 09- O que você entende por: avaliação somativa, formativa e classificatória?
- 10- Quer acrescentar alguma outra informação sobre a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor? Fique a vontade.
- 11- Descreva como você avalia seus alunos?
- 12- Quantos e quais instrumentos e/ou estratégias utiliza nos processos avaliativos no bimestre?
- 13- Algum deles tem maior valor ou peso na nota final do aluno? Por quê?
- 14- Como classifica as avaliações que realiza? (Que tipos de avaliação realiza?)
- 15- Em qual momento?
- 16- O que ou quais competências julga importante avaliar?
- 17- Como faz o “fechamento” das avaliações no bimestre? E ao final do ano?
- 18- Qual o papel do Conselho de Classe no processo avaliativo? Você altera as notas/conceitos de acordo com o discutido no Conselho de Classe? Ele interfere no resultado final?
- 19- Você considera a avaliação importante para o ensino? Por quê?
(Em sua opinião qual a relação entre avaliação e ensino?)
- 20- Você discute os critérios avaliativos com os alunos? O que será esperado deles na avaliação? Os objetivos que eles devem alcançar?
- 21- De que forma utiliza os resultados das avaliações?
- 22- Gostaria de falar mais alguma coisa sobre avaliação? Fique a vontade para acrescentar o que considerar importante.

Apêndice D – Matriz de Especificação

Tema/ Tópico	Objetivos / Proficiências / Habilidades	Questionamentos utilizados
Perfil	Identificar o perfil do respondente considerando sua idade, seu tempo de atuação no magistério, na rede municipal e na escola em questão; se trabalhou em outra área antes de iniciar no magistério; qual sua graduação, se durante a graduação foi ensinado como avaliar, os cursos realizados após sua graduação, se realizou cursos de formação na área de avaliação, onde esses cursos foram realizados.	Trabalhou em outras áreas antes da educação? Com qual idade começou a lecionar? A quantos anos leciona? Qual sua graduação inicial? Recorda-se se em sua graduação foi ensinado como conduzir um processo avaliativo? Realizou algum curso após a graduação? Algum foi na área de avaliação ou abordou assuntos sobre avaliação da aprendizagem? Onde esses cursos foram realizados?
Concepções de Avaliação e articulação destas com o Programa Mais Educação - São Paulo	Identificar qual a concepção de avaliação o respondente apresenta considerando os tipos de avaliação que realiza e a finalidade para qual utiliza as avaliações. Identificar o grau de conhecimento dos respondentes sobre o Programa Mais Educação - São Paulo considerando se reconhecem suas especificidades e intencionalidades.	Para que serve a avaliação? O que você entende por avaliação somativa, formativa e classificatória? Como classifica as avaliações que realiza? Que tipos de avaliação realiza? Em quais momentos você aplica suas avaliações? O que ou quais competências julga importante avaliar? Você considera a avaliação importante para o ensino? Você discute os critérios avaliativos com os alunos? O que será esperado deles na avaliação? Os objetivos que devem alcançar? Quer acrescentar alguma outra informação sobre a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor?

Identificar estratégias / instrumentos de avaliação utilizados.	Identificar as estratégias e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores considerando o proposto pelo Programa Mais Educação São Paulo para o ciclo autoral.	Você pode descrever como avalia seus alunos? Quantos e quais instrumentos e/ou estratégias utiliza nos processos avaliativos no bimestre? Algum deles tem maior valor ou peso na nota final do aluno? Qual o papel do Conselho de Classe no processo avaliativo? Você altera as notas/conceitos de acordo com o discutido no Conselho de Classe? Ele interfere no resultado final?
Identificar os usos dos resultados das avaliações de aprendizagem realizadas pelos professores.	Identificar quais os usos dados aos resultados das avaliações pelos professores considerando o proposto pelo Programa Mais Educação São Paulo para o ciclo Autoral.	Como faz o fechamento dos resultados das avaliações? Você considera a avaliação importante para o ensino? Qual a finalidade (para que serve) a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor? (aplicada no 1º bloco). Você considera a avaliação importante para o ensino? De que forma utiliza os resultados das avaliações?