



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LUANA NASCIMENTO MARINHO

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE UMA PROPOSTA INOVADORA DE
AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA DE
SALVADOR**

Salvador
2011

LUANA NASCIMENTO MARINHO

**A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE UMA PROPOSTA INOVADORA DE
AVALIAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM UMA ESCOLA DE
SALVADOR**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Marta Lícia T. Brito de Jesus.
Coorientador(a): José Albertino C. Lórdelo.

Salvador
2011

Luana Nascimento Marinho

A Visão dos Professores sobre uma Proposta Inovadora de Avaliar a
Aprendizagem dos Alunos em uma Escola de Salvador

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do Curso de Pedagogia,
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em ____ de _____ de 2011

Banca Examinadora

Orientadora: Profª Ms. Marta Lícia T. Brito de Jesus. _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Coorientador: Prof. Dr José Albertino C. Lôrdelo. _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório . _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ms. Paulo César Marques de Andrade Santos. _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

“O único meio de criar homens livres é educá-los, outro modo ainda não se inventou, e com certeza nunca se inventará.” (Olavo Bilac)

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

Ao ser maior que nos rege seja ele Deus, Jeová, Javé, Alah, obrigado pelo ar que respiro, pela minha família maravilhosa, por eu ser uma pessoa como qualquer outra, que comete erros e acertos, agradeço pela minha vida.

A minha orientadora Marta Lícia pela paciência, compromisso e por me socorrer (risos) quando eu precisei.

Ao professor e coorientador José Albertino, por me provar diversas vezes que eu era capaz, pelo bom humor, risos e pelo aprendizado a mim proporcionado.

A todos os professores educadores da Faculdade de Educação da UFBA, que acreditaram em mim e me incentivaram, por passarem seus conhecimentos e que mesmo acordando bem cedo para dar aulas chegavam com um belo sorriso no rosto e ensinavam muito mais do que apenas conteúdos pedagógicos, como dizia o mestre e educador Anísio Teixeira Educar é crescer e crescer é viver. Educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.

A meu avô Celestino *in memoriam*, companheiro de todas as horas, amigo, alegre, brincalhão, nunca irei esquecer da sua presença e tenho certeza que onde quer que o senhor esteja está radiante por mais essa conquista.

A minha avó Nilza por acreditar em mim mesmo quando eu fingia está doente(risos), pelos carinhos, atenção, conversas, saberes e muitas alegrias.

A Lucas meu pequeno sobrinho e grande criatura divina, que é a minha alegria, meu sopro de vida, faltam-me palavras para descrever tanto amor, um amor que não se mede.

Ao meu pai Pedro por ser um exemplo de ser humano para mim e por existir, me incentivando sempre, pelos conselhos, que nem sempre são seguidos, mas são todos ouvidos e absorvidos de alguma forma e sempre serviram e servirão para guiar minha trajetória, sei que não sou 100% mas me esforço para ser pelo menos 90%, afinal somos seres humanos e ninguém é perfeito.

A minha mãe Nilzete por cuidar de mim quando precisei, pelos sorrisos, brincadeiras, palhaçadas, pelas alegrias a mim proporcionadas.

A minha Dinda Rosemary, pelos puxões de orelha, por ser sempre presente na minha vida, desde a infância até a fase adulta.

A Taisa minha irmã de alma, meu ombro amigo, mais um grande presente que a Pedagogia me deu.

A Lara minha irmã-amiga, afinal 10 anos de amizade não são 10 dias e também todos os meus amigos, colegas, conhecidos e ex- amigos de todos os cantos do mundo, por tornarem minha vida mais feliz e legal de se viver.

A Carlos Maico, ou simplesmente Maiquelo, meu companheiro de todas as horas, por compartilhar seus sonhos comigo.

Por fim agradeço a todos aqueles que acreditaram em mim, pois me deram mais força para chegar aonde cheguei e esse é só o começo da minha caminhada.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a visão docente sobre a proposta e a prática avaliativa em uma escola particular de Salvador/BA, a fim de conhecer as razões que dificultam a adoção pela escola de práticas avaliativas mais democráticas e dialógicas, que favoreçam uma melhor gestão do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula. Diante disso, analisou os discursos dos docentes que foram sujeitos da pesquisa de campo realizada entre 2009 e 2010 do Projeto “Avaliação diagnóstica e processual: por que a escola resiste?”. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, cujo trabalho consistiu em revisitar as transcrições das entrevistas coletivas com oito professores obtidas através da técnica do grupo focal. Os resultados apontam em relação à prática docente na escola pesquisada que ela é diferenciada quando comparada à prática das escolas tradicionais. No que se refere aos encargos docentes pode-se concluir que para realizar a avaliação diagnóstica e processual a escola precisa de um professor em regime de dedicação integral uma vez que esse tipo de avaliação da aprendizagem requer muito trabalho extra para os professores. Assim, a avaliação diagnóstica e processual revela-se como enorme desafio a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, pois para acontecer de fato, exigirá uma superação individual de conceitos e visões de mundo e uma mudança da escola para melhorar as condições de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Avaliação educacional, avaliação da aprendizagem, Prática docente

RESUMEN

Este documento tiene como objetivo presentar el punto de vista sobre la propuesta y las prácticas de evaluación docente en una escuela privada en Salvador / BA, con el fin de conocer las razones que impiden la adopción por parte de la escuela de prácticas de evaluación más democrática y dialógica, para fomentar una mejor gestión del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en el aula. Por lo tanto, examinar los discursos de los maestros que fueron objeto de investigación de campo realizada entre 2009 y 2010 el proyecto "Evaluación diagnóstica y el proceso: ¿por qué resistirse a la escuela?". Se trata de un caso de estudio de carácter cualitativo, cuyo trabajo consistía en revisar las transcripciones de las conferencias de prensa, con ocho profesores obtuvieron a través de la técnica de grupos focales. Los resultados muestran en relación con la práctica docente en la escuela, estudió es diferente cuando se compara con la práctica de las escuelas tradicionales. Con respecto a los cargos docentes se puede concluir que para llevar a cabo la escuela de diagnóstico y de procedimiento necesita un maestro en un régimen de plena dedicación ya que este tipo de evaluación del aprendizaje requiere una gran cantidad de trabajo extra para los profesores. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica y el procedimiento ha demostrado ser un gran reto para todos los sujetos implicados en la investigación, ya que realmente ocurra, habrá que superar un individuo conceptos y visiones del mundo y un cambio en la escuela para mejorar las condiciones laborales del profesorado.

Palabras clave: Evaluación para la Educación, la evaluación del aprendizaje, la enseñanza práctica

Sumário

1- Introdução	10
2- Revisão bibliográfica	14
2.1- Conceito e classificação.....	14
2.2- Pesquisas em avaliação.....	17
2.2.1- Evolução Histórica das pesquisas em avaliação.....	18
2.3- A Legislação educacional e a avaliação da aprendizagem.....	22
2.4- Os PCN e suas orientações sobre avaliação da aprendizagem.....	25
2.5- Articulações entre o fazer pedagógico e avaliação na escola.....	28
2.5.1- Entre o real e o imaginário: avaliação na escola.....	30
3- Metodologia	35
3.1- Coleta de dados.....	36
3.2- Os sujeitos da pesquisa.....	37
3.3- Procedimentos de análise.....	37
4- Discussão dos resultados da pesquisa	39
4.1- O contexto empírico da pesquisa.....	39
4.2- Sobre a instituição.....	40
4.3- Proposta de avaliação da instituição.....	40
4.4- A visão das professoras sobre o tema pesquisa.....	41
4.4.1- Concepção de avaliação.....	41
4.4.2- Formação pedagógica.....	44
4.4.3- Prática docente.....	46
4.4.4- Encargos docentes.....	47
5- Considerações finais	50
6- Referências	53
Apêndice A- Roteiro básico-grupo focal.....	58
Apêndice B- Roteiro: Grupo focal- Perguntas.....	59
Anexo B- Figura 1.....	61

1- INTRODUÇÃO

Esta monografia tem como objetivo apresentar a visão docente sobre a proposta e a prática avaliativa em uma escola particular de Salvador/BA, com a finalidade de conhecer as razões que dificultam a adoção pela escola de práticas avaliativas mais democráticas e dialógicas, que favoreçam uma melhor gestão do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula. O estudo tem por objetivo ainda quiçá contribuir para alargar o campo de conhecimento sobre avaliação.

O presente trabalho usou além das referências bibliográficas relacionadas ao tema avaliação da aprendizagem, o material colhido na pesquisa de campo realizada mediante a experiência como bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/UFBA, entre 2009 e 2010, durante o desenvolvimento do projeto “Avaliação diagnóstica e processual: porque a escola resiste?”¹ Que teve como objetivo buscar compreender as razões da resistência à mudança nos modos de avaliar a aprendizagem do aluno por parte do professor e as causas do insucesso de algumas escolas nesta mudança.

Este estudo terá como objeto de análise as entrevistas feitas com as professoras da instituição escolar pesquisada, a qual tem como particularidade ter sido o primeiro estabelecimento de ensino particular construtivista da Bahia fundado em 1965. Por conta disso, a escola tenta implementar uma proposta de avaliação diferenciada e ainda hoje vem tentando aperfeiçoar a sua prática, uma vez que as docentes da instituição ainda não estão totalmente satisfeitas com a avaliação que realizam, estão sempre querendo melhorar o processo avaliativo e consideram que aperfeiçoando a avaliação melhora-se a qualidade do ensino.

Neste sentido, pretende-se compreender, neste estudo, quais os desafios enfrentados pelos professores de uma escola que se propõe executar uma proposta de avaliação diferenciada? Quais implicações os professores observam na prática do trabalho docente no processo avaliativo de natureza

¹ O referido projeto teve como orientação o professor doutor José Albertino Lordêlo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e contou com o financiamento do PIBIC/CNPq.

processual ou diagnóstico? Estas são as questões para as quais esta pesquisa procura algumas respostas.

Considerando as questões que orientam o trabalho verifica-se que embora os especialistas e educadores, como Lacueva (1997), defendam uma função diagnóstica da avaliação – ou seja, uma avaliação que atue como instrumento para o professor primeiro, conhecer os alunos e depois analisar se seus objetivos foram alcançados, para obter dados e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem– na realidade, a prática docente não é esta; a escola mede e classifica, e não diagnostica como, teoricamente, deveria fazer. Ou seja, ela mede, mas não avalia.

“O que significa exatamente avaliação diagnóstica? Parece óbvio: deve-se conhecer os alunos. Assim, desde o princípio do curso é conveniente detectar em que condições se encontram os estudantes, com o objetivo de melhor ensiná-los. Além disso, no início de cada conteúdo é necessário conhecer as idéias que as crianças têm sobre si mesmas e as habilidades que dominam, de maneira a seguir avançando a partir delas.” (LACUEVA, 1997)

Ainda reforçando o que foi falado anteriormente sobre a prática avaliativa, segundo HOFFMANN (1996, p.66):

“Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado.”

Nesse sentido, Luckesi (2001) afirma que a escola opera a verificação e não a avaliação; o professor limita-se a obter o dado ou informação, não dando consequência prática ao “achado”. Para ele, avaliar é um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo ação posterior. De acordo ainda com Luckesi (2001), chega-se a conclusão que em linhas gerais, a escola brasileira opera apenas com a verificação de aprendizagem, com a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em última análise pela aprovação ou reprovação sem se importar com o processo.

Vários autores (Barlow 2007; Luckesi 2001; Hoffman 2000) percebem uma contradição entre o discurso e a prática dos educadores, principalmente na ação classificatória e autoritária. Para eles, a avaliação da aprendizagem

escolar cumpre unicamente a função de classificar e excluir, quando deveria servir de diagnóstico para melhorar a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, para Souza (2000) a forma classificatória de conduzir a avaliação na escola expressa uma outra função, a de controlar e adaptar as condutas sociais dos alunos, ou seja, um ritual a serviço da manutenção da ordem e da disciplina.

Nesta perspectiva, apenas são constatados os fatos e registrados, nada ocorrendo posteriormente para resgatar a aprendizagem do aluno. Por outro lado, partimos do ponto de vista em que a verdadeira avaliação não é um ato seletivo, mas sim diagnóstico e processual, objetivando a inclusão através da superação das fragilidades apresentadas.

A reflexão sistemática relativa ao processo educacional nos possibilita criticar, pensar e refletir, criando novas possibilidades de superação para uma sociedade sem horizontes, permitindo que a escola não seja mera reprodutora ideológica do poder e da violência. Justamente, a autodeterminação em refletir na busca incansável de alternativas de superação dos problemas que se apresentam, tem como ponto de chegada a construção política de uma sociedade democrática, livre da alienação e da dominação. Este é o compromisso dos educadores com os educandos, onde sua reflexão é expressa em ação concreta na busca de um fazer diferenciado, favorecendo a existência de uma cidadania responsável a partir de uma democracia participativa.

Para análise dessa situação, o presente trabalho está dividido em mais partes além desta introdução.

O capítulo 02 apresentará a revisão bibliográfica que também pode ser chamada de revisão de literatura. Mostrar essa etapa da pesquisa é importante, porque apresenta uma discussão teórica do problema, na perspectiva de fundamentá-lo nas teorias existentes.

O capítulo 03 explicitará a metodologia de forma detalhada, minuciosa e rigorosa de todas as ações desenvolvidas no processo de produção do trabalho de pesquisa, onde constará o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, o tempo de realização e o tratamento dos dados,. Ou seja, tudo que foi utilizado para tornar a pesquisa possível.

O capítulo 4 apresentará a discussão dos resultados da pesquisa apresentando o contexto empírico, informações mais detalhadas sobre a

instituição e sua proposta de avaliação, a visão das professoras pesquisada sobre o tema avaliação da aprendizagem, suas concepções de avaliação, a formação pedagógica, como se dá a prática docente e os encargos gerados para realizar uma proposta de avaliação diferenciada.

Por fim, no capítulo 5 trataremos das conclusões obtidas após a análise dos resultados e da revisão de literatura.

2- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

“Ensinar não é transmitir dogmaticamente conhecimentos, mas dirigir e incentivar com habilidade e método, a atividade espontânea e criadora do educando. Nessas condições, o ensino compreende todas as operações e processos que favorecem e estimulam o curso vivo e dinâmico da aprendizagem.” (Santos,1961).

A abrangência da literatura educacional que tem a avaliação como foco de estudo é ampla tais estudos apresentam uma variedade e complexidade de análises, configurando um universo diversificado do que diz respeito a conceituações, bem como constituindo-se em instrumentos de pesquisa e fontes significativas para repensar sobre o fazer pedagógico.

Todavia a escola e os professores, de modo geral, ainda não conseguiram incorporar plenamente no cotidiano escolar processos avaliativos que fujam da exclusão e do estabelecimento de juízo de valor exclusivamente sobre os estudantes, corriqueiramente a avaliação é utilizada como instrumento de poder e autoridade docente, que centra-se em descobrir e punir pelo que não se sabe em detrimento da valorização do que se sabe.

No sentido de propiciar um melhor entendimento, o capítulo está organizado a partir da compilação de ideias oriundas da análise de diversas pesquisas sobre o tema, desta forma subdividiu-se em: Conceito e classificação; Pesquisas em avaliação; A legislação educacional e avaliação e Articulações entre o fazer pedagógico e a avaliação na escola.

No bojo das ideias apresentadas são trazidas as orientações da LDB e dos PCN'S, uma vez que as mesmas alcançam extrema importância, ao constituir pilares para um novo paradigma para educação e conseqüentemente para avaliação da aprendizagem.

2.1- Conceito e classificação

O termo avaliação deriva do verbo valer, que vem do latim *vālêre* refere-se a ter valor, ser válido. Conseqüentemente, um processo de avaliação tem por objetivo averiguar o "valor" de determinado indivíduo, ou de um grupo. Em uma ampla revisão conceitual, Souza (2000) apresenta as definições utilizadas

por nove autores; com pequenas variações quanto à ênfase, ao alvo e ao objeto, a autora mostra que a idéia de julgamento está presente em todas elas.

Quadro 1- DEFINIÇÕES DE AVALIAÇÃO²

Tyler, R.W	O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões do comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo.
Taba, H.	A educação é um processo que visa a modificar a conduta dos estudantes: essas mudanças constituem os objetivos da educação (....)A avaliação é o processo para determinar em que consiste essas mudanças e estimá-las com relação aos valores representados nos objetivos, para descobrir se atingem os objetivos da educação. É parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados.
Ragan, W	O termo avaliação refere-se à coleta de extensa evidência quanto às habilidades, posição e problemas das crianças, mediante processos formais e informais. Inclui também o processo de organizar e interpretar esses dados para dar uma descrição compreensiva da criança, tendo em vista os antecedentes de sua experiência educacional.
Fleming, R	A avaliação torna possível a alguém descrever ou resumir padrões de desenvolvimento num determinado tempo. Quando refletimos o processo de avaliação, imediatamente conceituamo-lo como um meio de trabalho, como um meio de pensamento, como uma norma de constante auto-interrogatório: que venho eu tentando obter e como vou indo a respeito? Envolve a determinação de meios de reunir evidências, a fim de verificar se as mudanças previstas ocorreram realmente.
Popham, J	Avaliação educacional consiste em apreciações de mérito concernentes ao fenômeno educacional. Com a apreciação de mérito, nós queremos significar a determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que estamos avaliando. A avaliação pode ser tida como o ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma

² Sousa, Sandra, Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: Prado, C. de S. (org). Avaliação do rendimento escolar. Campinas:Papirus, 1991.

	iniciativa educacional (2), um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados)
Bloom, Hastings e Madaus	Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.
Ebel, R	Avaliação sempre implica julgamentos de melhor ou pior. Uma medida nos diz o quanto de uma determinada característica um indivíduo possui. Se, então, dissermos, baseados nessa medida, “Excelente” ou “satisfatório”, ou “Terrível”, foi feita uma avaliação. Esta processa-se tendo em vista objetivos específicos.
Gronlund, N	Avaliação é um processo contínuo, subjacente a todo bom ensino e aprendizagem. Avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição. Primeiro, note que a avaliação implica um processo sistemático, o qual omite observações casuais, não-controladas a respeito dos alunos. Segundo, avaliação sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão do progresso. A avaliação inclui julgamento de valor quanto à desejabilidade do comportamento do aluno.
Novak, A e Hanesian	Avaliar significa emitir um julgamento de valor ou mérito, examinar os resultados educacionais para saber se preenchem um conjunto particular de objetivos específicos.

Ao nos propormos a realizar um estudo sobre avaliação temos por norte os olhares de Tyler, Bloom, Hasting e Madaus, por consensuar com o entendimento dos autores de que avaliar é modificar comportamento, tendo em vista os objetivos propostos e alcançados através de um processo contínuo de observação da prática pedagógica do docente e do processo de aprendizagem dos estudantes.

Todavia ressalta-se que durante o período de pesquisa diversas definições de avaliação encontradas, apresentando uma enorme diversidade de foco, algumas enfatizando a coleta de dados, outras a tomada de decisão, etc.

Assim, em função dessa variedade, trazemos a tona a seguir não apenas uma definição de avaliação, mas sim várias dimensões deste conceito, compiladas na obra que se tornou clássica no que tange a avaliação apresentadas por Bloom, Hastings e Madaus(1988):

- A avaliação é um método de coleta e de processamento dos dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino.
- A avaliação inclui uma grande variedade de dados, superior ao rotineiro exame escrito final.
- A avaliação auxilia no esclarecimento das metas e dos objetivos educacionais importantes e consiste num processo de determinação da medida em que o desenvolvimento do aluno está se processando da maneira desejada.
- A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar a cada passo o processo ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não; e caso não esteja, indica que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.
- Finalmente, a avaliação é um instrumento na prática educacional que permite verificar se os procedimentos alternativos são igualmente eficazes na consecução de uma série de objetivos educacionais.

Dentre estas dimensões citadas anteriormente vale ressaltar a que define avaliação como controle de qualidade, chamando nossa atenção para a abrangência da mesma cujos resultados não demonstram aspectos unicamente do aluno (aprendeu ou não), mas principalmente, pode indicar falhas no conteúdo e/ou método de ensino adotados pelo docente e proposta pedagógica da escola.

2.2- Pesquisas em avaliação

A temática da avaliação tem sido estudada com mais profundidade desde o início do século XX, mas segundo Caro apud Goldberg & Souza (1982), desde 1897 existem registros dos relatos de J. M. Rice sobre uma

pesquisa avaliativa utilizada para estabelecer a relação entre o tempo de treinamento e o rendimento em ortografia, revelando que uma grande ênfase em exercícios não levava necessariamente a um melhor rendimento.

De acordo com Borba & Ferri (1997) as duas primeiras décadas deste século foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos e influenciados, principalmente pelos estudos de Robert Thorndike nos Estados Unidos. Nessa época as pesquisas avaliativas voltavam-se particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. É apontado por Caro apud Goldberg & Souza (1982) várias destas pesquisas realizadas nos anos 20 para medir efeitos de programas de diversas áreas sobre o comportamento das pessoas.

Nessa época eram realizadas experiências relativas à produtividade e à moral dos operários, à eficácia de programas de saúde pública, à influência de programas experimentais universitários sobre a personalidade e atitudes dos alunos, etc.

Segundo Maria Kraemer (2006)³ no artigo “A Avaliação da aprendizagem como um processo construtivo de um novo fazer” é no campo da Psicologia que a avaliação da aprendizagem tem seus princípios e características, sendo que as duas primeiras décadas do século XX foram marcadas pelo desenvolvimento de testes padronizados para medir as habilidades e aptidões dos alunos.

2.2.1 Evolução histórica das pesquisas em avaliação

O processo evolutivo das pesquisas em avaliação estrutura-se pelo menos em quatro gerações, conforme Guba e Lincoln, apud Firme (1994, as quais serão detalhadas abaixo:

1ª geração - Mensuração: não distinguia avaliação e medida. Nessa fase, a preocupação dos estudiosos centrava-se na elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. O papel do avaliador era, então, eminentemente técnico e, neste sentido, testes e exames eram indispensáveis

³ Disponível em: <http://integral.objectis.net/AvaliarSaberes>. Acesso em 23 de Fevereiro de 2011.

na classificação de alunos para se determinar seu progresso.

2ª geração - Descritiva: essa geração surgiu em busca de melhor entendimento do objetivo da avaliação. Conforme os estudiosos, a geração anterior só oferecia informações sobre o aluno. Precisavam ser obtidos dados em função dos objetivos por parte dos alunos envolvidos nos programas escolares, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos estabelecidos. Neste sentido o avaliador estava muito mais concentrado em descrever padrões e critérios. Foi nessa fase que surgiu o termo "avaliação educacional".

3ª geração - Julgamento: a terceira geração questionava os testes padronizados e o reducionismo da noção simplista de avaliação como sinônimo de medida; tinha como preocupação maior o julgamento. Neste sentido, o avaliador assumiria o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental das gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição. Assim, o julgamento passou a ser elemento crucial do processo avaliativo, pois não só importava medir e descrever, era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos.

4ª geração - Negociação: nesta geração, a avaliação é um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista. Para Guba e Lincoln apud Firme (1994) é uma forma responsiva de enfocar e um modo construtivista de fazer. A avaliação é responsiva porque, diferentemente das alternativas anteriores que partem inicialmente de variáveis, objetivos, tipos de decisão e outros, ela se situa e desenvolve a partir de preocupações, proposições ou controvérsias em relação ao objetivo da avaliação, seja ele um programa, projeto, curso ou outro foco de atenção. Ela é construtivista em substituição ao modelo científico, que tem caracterizado, de um modo geral, as avaliações mais prestigiadas neste século.

Neste sentido, Souza (1993) diz que a finalidade da avaliação, de acordo com a quarta geração, é fornecer, sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo, definido coletivamente, e comprometido com a garantia da aprendizagem do

aluno. Converte-se, então, em um instrumento referencial e de apoio às definições de natureza pedagógica, administrativa e estrutural, que se concretiza por meio de relações partilhadas e cooperativas.

Kraemer(1996) afirma que a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação. De âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer sistema escolar. Havendo sempre, no processo de ensino/aprendizagem, um caminho a seguir entre um ponto de partida e um ponto de chegada, naturalmente que é necessário verificar se o trajeto está a decorrer em direção à meta, se alguns pararam por não saber o caminho ou por terem enveredado por um desvio incorreto. É essa informação, sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros, que a avaliação tenta recolher e que é necessária a professores e alunos.

O Mesmo autor afirma ainda que, a avaliação descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros. Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação da aprendizagem tem uma intenção formativa.

Ressalta-se ainda que, a avaliação proporciona também o apoio a um processo em curso, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem. As avaliações que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa, a saber:

Avaliação diagnóstica – esse tipo de avaliação visa determinar a presença ou ausência de conhecimento ou habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem; Normalmente é realizada no início do ano letivo ou no início de cada unidade para provocar o interesse pelo tema e identificar o que já sabem sobre o assunto. É uma etapa do

processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para solucionar dificuldades encontradas. segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. A avaliação diagnóstica pretende também averiguar a posição do aluno em face de novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes.

Avaliação formativa – Este tipo de avaliação permite que conforme Haydt (1995, p. 17), permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Outro aspecto destacado pela autora é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

Avaliação somativa - Tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378) determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado

pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Como é possível perceber, A avaliação é um "casaco de várias cores"(AZEVEDO,1980). Quando falamos em avaliação, com certeza não estamos fazendo referência sempre à mesma coisa; há um vasto campo de estudos e muitos teóricos pesquisadores da temática, não existe um só tipo de avaliação sobre o qual exista consenso e a avaliação é intrínseca ao ser humano já que estamos o tempo inteiro avaliando tudo que está ao nosso redor.

“A avaliação é uma constante em nosso dia-a-dia. Não aquela que fazemos ou que estamos comprometidos a fazer quando nos encontramos na Escola, mas um outro tipo, como aquele em que avaliamos impressões e sentimentos. Ao longo de um seminário, por exemplo, todos estaremos fazendo avaliações, procurando respostas a questões do tipo: Como é que sinto? Estou gostando? Está valendo à pena? Estou de fato construindo um novo conhecimento? É assim que, nas interações cotidianas, em casa, em nossa trajetória profissional, durante o lazer, a avaliação sempre se faz presente e inclui um julgamento de valor sobre nós mesmos, sobre o que estamos fazendo, sobre o resultado de trabalhos.”(SAUL, 1994, p. 61)

2.3- A legislação educacional e a avaliação

Segundo Ramal (1998) a preocupação com a avaliação é uma tônica da Lei 9.394/96. Ao longo dos 92 artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece 24 vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas. Assim sendo, há pelo menos vinte e seis referências diretas à idéia de avaliar, seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo. Ela Apresenta conceitos amplos sobre avaliação, propondo esta como um direito do estudante e não como um procedimento com caráter punitivo e classificatório. Destacamos a seguir apenas alguns dos artigos que tratam da avaliação no texto da Lei 9.394/96.

O artigo 7º, em seu inciso II, menciona a avaliação, vinculando-a à idéia de qualidade, no artigo 9º esta visão aparece com mais força. Reafirma-se a concepção de que avaliar deve ter como objetivo superar as limitações. A

avaliação aparece como um direito (e deve ser assegurado); não somente aos alunos, mas cursos, instituições e professores são também avaliados.

No artigo 9º., inciso VI, a idéia de que à União cabe assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos três níveis do ensino nos leva a pensar na avaliação como direito, ao contrário de como um peso ou fardo do qual o avaliado não pode escapar e que, mais cedo ou mais tarde, deverá enfrentar.

No artigo 13º, a avaliação aparece entre as responsabilidades dos docentes principalmente nos itens III a V. Nos demais itens deste artigo outros aspectos podem ser também inter-relacionados à avaliação, demonstrando quão ela é significativa na função docente. A seguir *in verbis* todos itens: "Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

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

Por sua vez no artigo 24º, a avaliação aparece diretamente, nos itens V, VI e VII, conforme apontado abaixo:

"Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
 - a) A avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - Cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

O presente artigo aponta para o entendimento de que a avaliação deve ser considerada dentro de um contexto complexo e integrado e não como um instrumento restrito a momentos estanques e desvinculados de sentido e interrelação. Considera ainda a lógica da avaliação voltada para a promoção em contraponto da estagnação dos estudantes, todavia tal lógica enfrenta algumas críticas por dar margem a práticas que conduzem a aprovação em massa de estudantes mesmo que estes não disponham de saberes escolares que os condicionem a avançar sua aprendizagem.

No artigo 36, inciso II, é indicado que se adotem metodologias de avaliação as quais estimulem a iniciativa dos estudantes, garantindo a esses o direito de que seus conhecimentos prévios sejam valorizados tanto quanto os conteúdos escolares. A avaliação deve ser uma forma de permitir ao aluno demonstrar o seu conhecimento - e um conhecimento que é sempre global e abrangente, ultrapassando a visão de conteúdo como fim e entendendo as disciplinas como meios para formar pessoas que dominem os princípios da ciência e da tecnologia, que se expressem bem, que exerçam consciente e criticamente a cidadania.

De modo geral a concepção de avaliação apresentada pela Lei 9394/96 é permeada pela idéia de que a avaliação deve ser pensada e desenvolvida com viés reflexivo, com foco nos objetivos que se pretende cumprir, visando ampliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, sendo um

recurso que se constrói e ressignifica a partir da identificação das mudanças implementadas, porém apesar da idéia de inclusão expressa na LDB, os sujeitos da avaliação ainda continuam excluídos dos processos decisórios e das formas concretas que constituem a sua avaliação.

2.4- Os PCN e as suas orientações sobre a avaliação da aprendizagem

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1º ano ao 5º ano) a avaliação é contemplada claramente em um capítulo no volume 1 - Introdução, aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A concepção de avaliação proposta pelos PCN (Brasil, MEC:1997) pretende superar a concepção tradicional de avaliação, compreendendo-a como parte integrante e intrínseca do processo educacional. É contraposta à avaliação tradicional, que é considerada restrita ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno. Na perspectiva dos PCN's a avaliação é um conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Deve acontecer "contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno" (idem, Brasil 1997 e p. 81).

Nesse sentido, a avaliação é entendida pelos PCN's como um instrumento que procura conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Assim ela só poderá ser efetivada se coadunadas as situações didáticas propostas com as reais capacidades dos alunos: "a avaliação das aprendizagens só poderá acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar"- (ibidem, Brasil 1997 e p.81).

De acordo com os PCN's a avaliação:

- Subsidiar o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada

de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo individual ou de todo grupo;

- Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender;

- Para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Segundo as orientações do PCN's, o processo avaliativo deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente no final das etapas do trabalho. O aspecto é certamente processual, o que permite que ajustes constantes sejam feitos para que seja obtido o sucesso desejado. O documento nos propõe que seja feito o acompanhamento e a reorganização do processo e da aprendizagem na escola e que o mesmo inclua, necessariamente, uma avaliação inicial para o planejamento do professor, e uma avaliação final de uma etapa de trabalho.

Em suma, a avaliação contemplada nos PCN é compreendida como:

- Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino;
- Conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- Conjunto de ações que busca obter informações sobre o quê e como foi aprendido;
- Elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades;
- Ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de etapas de trabalho.

Diante do exposto podemos perceber que as concepções de avaliação do PCN estão circunscritas nas perspectivas atuais apresentadas nas principais pesquisas sobre avaliação, as quais defendem a avaliação como instrumento potencializador da aprendizagem.

Os PCN propõem as seguintes orientações para avaliação:

- A perspectiva de cada momento da avaliação deve ser definida claramente, para que se possa alcançar o máximo de objetividade;
- Considerar a diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em jogo e, por outro lado, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes;
- Utilização de diferentes códigos, como o verbal, oral, o escrito, o gráfico, o numérico, o pictórico, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos.

Considerando essas orientações o professor pode realizar a avaliação por meio de:

- Observação sistemática - acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros;
- Análise das produções dos alunos - considerar a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas;
- Atividades específicas para a avaliação - garantir que sejam semelhantes às situações de aprendizagem comumente estruturadas em sala de aula.

Em suma, os PCN dizem que a tradicional avaliação com base em provas individuais ao final de cada período não deve ser a única forma de verificar o aprendizado do aluno, embora não possa ser dispensada. O aproveitamento pode ser diagnosticado com mais abrangência se forem utilizadas outras técnicas, como portfólios, pesquisas diagnósticas, por exemplo. De um modo geral, as outras formas de avaliação devem ser agrupadas em dois segmentos:

- 1) De um lado incluem-se a observação sistemática por parte do professor durante as aulas sobre as perguntas feitas pelos alunos, as respostas dadas, os registros de debates, entrevistas, pesquisas, filmes, experimentos, desenhos de observação, etc.
- 2) E em outro plano estão às atividades específicas de avaliação, como comunicações de pesquisa, participação em debates, relatórios de leitura, experimentos efetuados e provas dissertativas ou de múltipla escolha. Por fim,

a avaliação deve considerar o desenvolvimento dos estudantes, não só na aquisição de conceitos, como também procedimentos e atitudes. No diz respeito aos critérios de avaliação os PCN's apontam:

- As expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a disciplina, ou para o curso, ou para o ciclo;
- A organização lógica e interna dos conteúdos;
- As particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social
- As experiências educativas que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização.

Os PCN defendem que a responsabilidade da avaliação deve ser compartilhada; não ser função exclusiva do professor, que a mesma deve ser delegada aos alunos, em determinados momentos, que é o ato de transferir para o aluno a autoridade e a responsabilidade para a execução dessa tarefa, é uma condição didática necessária para construção de instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens. Sobressai-se como instrumento de auto-regulação a autoavaliação, importando no desenvolvimento de estratégias de análise e interpretações das próprias produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar.

"Além desse aprendizado ser, em si, importante, porque é central para a construção da autonomia dos alunos, cumpre o papel de contribuir com a objetividade desejada na avaliação, uma vez que esta só poderá ser construída com a coordenação dos diferentes pontos de vista tanto do aluno quanto do professor." (p. 86)

2.5- Articulações entre o fazer pedagógico e a avaliação na escola

Aprender é, sem dúvida alguma, ter conhecimento, é dominar conteúdos e também saber fazer uso desses saberes para o domínio de competências acadêmicas. Porém, aprender a avaliar não se limita à dimensão cognitiva é algo mais intenso, profundo, pois integra, indissociavelmente, conhecimentos,

capacidades, comportamentos e atitudes, e ainda constituem objeto de avaliação as áreas curriculares não disciplinares.

O docente não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. Há a necessidade de se superar os aspectos positivistas e classificatórios das práticas avaliativas escolares, pois esses aspectos são baseados na competição, na arbitrariedade, no individualismo e não na aprendizagem de fato. Para que esse objetivo seja alcançado, é fundamental que o docente assuma a tarefa de investigar, esclarecer e organizar as experiências de aprendizagem, o docente não deve somente avaliar, o mesmo também deve ser avaliado.

“A avaliação assume o caráter punitivo ao realizar-se de forma unilateral, isto é, somente o aluno é avaliado e apenas o professor. Deixar-se de avaliar o trabalho pedagógico e atuação do professor. O aluno não participa do processo avaliativo.” (VILLAS BOAS, 1996, p.05)

Segundo Masetto (1985) existem alguns princípios importantes a serem considerados por todos os que se preocupam com a aprendizagem do aluno, que são:

- A aprendizagem deve envolver o aluno, ter um significado com o seu contexto, para que realmente aconteça;
- A aprendizagem é pessoal, pois envolve mudanças individuais;
- Objetivos reais devem ser estabelecidos para que a aprendizagem possa ser significativa para os alunos;
- Como a aprendizagem se faz um processo contínuo, ela precisa ser acompanhada de feedback visando fornecer os dados para eventuais correções;
- Como a aprendizagem envolve todos os elementos do sistema, o bom relacionamento interpessoal é fundamental.

Quando o educador atua de maneira reflexiva, esforçando-se por (re)criar escolhas pedagógicas apropriadas, sua docência se destaca

positivamente devido a promoção intelectual e moral dos discentes, finalidade imprescindível e inevitável. Torna assim a avaliação uma iniciativa promotora da facilitação da ação evolutiva da trajetória do educando.

“O processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões do comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo.”(TYLER apud SOUSA, 1991, p.30)

2.5.1 Entre o real e o imaginário: avaliação na escola

Embora alguns especialistas e educadores defendam uma função diagnóstica da avaliação, ou seja, esse modo de avaliar como instrumento para o professor analisar se seus objetivos foram alcançados, para obter dados e aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, na realidade a prática docente não é esta; a escola mede e classifica, e não diagnostica, como, teoricamente, deveria fazer, simplesmente julga e pronto, nada é feito com aquele resultado. Segue abaixo uma tabela que compara a concepção tradicional de avaliação com a mais adequada.

Quadro 2 – Comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada.⁴

Modelo tradicional de avaliação	Modelo adequado
<p>Foco na promoção – o alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra.</p> <p>Implicação – as notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou.</p>	<p>Foco na aprendizagem - o alvo do aluno deve ser a aprendizagem e o que de proveitoso e prazeroso dela obtém.</p> <p>Implicação - neste contexto, a avaliação deve ser um auxílio para se saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam e quais as interferências do professor que podem ajudar o aluno.</p>
<p>Foco nas provas - são utilizadas como objeto de pressão psicológica, sob</p>	<p>Foco nas competências - o desenvolvimento das competências</p>

⁴ Disponível em: <http://www.gestipolis.com/Canales4/rrhh/aprendizagem.htm>. Acesso em 23 de Fevereiro de 2011.

<p>pretexto de serem um 'elemento motivador da aprendizagem', seguindo ainda a sugestão de Comenius em sua Didática Magna criada no século XVII. É comum ver professores utilizando ameaças como "Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova!" ou "Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer..."</p> <p>Implicação - as provas são utilizadas como um fator negativo de motivação. Os alunos estudam pela ameaça da prova, não pelo que a aprendizagem pode lhes trazer de proveitoso e prazeroso. Estimula o desenvolvimento da submissão e de hábitos de comportamento físico tenso (estresse).</p>	<p>previstas no projeto educacional devem ser a meta em comum dos professores.</p> <p>Implicação - a avaliação deixa de ser somente um objeto de certificação da consecução de objetivos, mas também se torna necessária como instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Neste ponto, modelos que indicam passos para a progressão na aprendizagem, como a Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom, auxiliam muito a prática da avaliação e a orientação dos alunos.</p>
<p>Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e exames - eles se preocupam com as notas que demonstram o quadro global dos alunos, para a promoção ou reprovação.</p> <p>Implicação - o processo educativo permanece oculto. A leitura das médias tende a ser ingênua (não se buscam os reais motivos para discrepâncias em determinadas disciplinas).</p>	<p>Estabelecimentos de ensino centrados na qualidade - os estabelecimentos de ensino devem preocupar-se com o presente e o futuro do aluno, especialmente com relação à sua inclusão social (percepção do mundo, criatividade, empregabilidade, interação, posicionamento, criticidade).</p> <p>Implicação - o foco da escola passa a ser o resultado de seu ensino para o aluno e não mais a média do aluno na escola.</p>
<p>O sistema social se contenta com as notas - as notas são suficientes para os quadros estatísticos. Resultados dentro da normalidade são bem vistos, não importando a qualidade e os parâmetros para sua obtenção (salvo nos casos de exames como o ENEM que, de certa forma, avaliam e "certificam" os diferentes grupos de práticas educacionais e estabelecimentos de ensino).</p> <p>Implicação - não há garantia sobre a qualidade, somente os resultados interessam, mas estes são relativos. Sistemas educacionais que rompem com esse tipo de procedimento tornam-se incompatíveis com os demais, são marginalizados e, por isso, automaticamente pressionados a agir da forma tradicional.</p>	<p>Sistema social preocupado com o futuro - já alertava o ex-ministro da Educação, Cristóvam Buarque: "Para saber como será um país daqui há 20 anos, é preciso olhar como está sua escola pública no presente". Esse é um sinal de que a sociedade já começa a se preocupar com o distanciamento educacional do Brasil com o dos demais países. É esse o caminho para revertermos o quadro de uma educação "domesticadora" para "humanizadora".</p> <p>Implicação - valorização da educação de resultados efetivos para o indivíduo.</p> <p style="text-align: right;">Adaptado de Luckesi (2002)</p>

Vários autores (Barlow 2007; Luckesi 2001; Hoffman 2000) percebem uma contradição entre o discurso e a prática avaliativa dos educadores, principalmente no que diz respeito à ação classificatória e autoritária. Para eles, a avaliação da aprendizagem escolar na maioria das escolas cumpre unicamente a função de classificar e excluir, quando deveria servir de diagnóstico para melhorar a aprendizagem dos alunos, ou seja, acessar o problema, identificar, avaliar e planejar e aí então implantar as soluções. Para Souza (2000) esta forma de conduzir a avaliação na escola (classificatória) expressa uma outra função, a de controlar e adaptar as condutas sociais dos alunos, ou seja, um ritual a serviço da manutenção da ordem e da disciplina. Reforçando tais reflexões podemos citar as seguintes idéias:

“A imposição de esquemas punitivos de avaliação a todos é como utilizar uma marreta para esmagar uma noz. Tal imposição reduz a “avaliação” ao mínimo denominador comum. Os esquemas de avaliação que implicam 100% do pessoal docente, tendo em vista detectar uma pequena percentagem de incompetentes, constituem uma perda de tempo considerável. Ironicamente, a ansiedade que provocam também pode desincentivar a excelência de muitos que se tomam relutantes em correr riscos, devido ao receio da punição.” (FULLAN; HARGUREAVES, 2001 , p.30)

“A avaliação assume o caráter punitivo ao realizar-se de forma unilateral, isto é, somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor. Deixa-se de avaliar o trabalho pedagógico e a atuação do professor. O aluno não participa de sua avaliação.” (VILLAS BOAS, 1996, p.05)

Assim como as idéias explicitadas pelos os autores anteriormente citados, para Luckesi (1994, p.82), a avaliação é um “instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos”, a escola só mede e não avalia. Ele afirma que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, para uma tomada de decisão” especialmente para transformá-la”. Para Barlow (2006) “avaliar é emitir um julgamento preciso ou não sobre uma realidade quantificável ou não, depois de ter efetuado ou não uma medição”.

Posto isso, refletiremos agora sobre a avaliação processual que refere-se à forma como o processo se desenvolve e a eficácia dos métodos e procedimentos empregados, permitindo identificar o ritmo de evolução dos educadores no processo de formação proposto. Esse tipo de avaliação

identifica e mensura os aspectos ligados ao fazer e propicia informações que permitem redirecionar ou replanejar o programa ou alguma de suas atividades. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem. (VILLAS BOAS, 2004, p.29)

Seguindo essa concepção, Bloom et al(1991) complementam:

“Avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram. Inclui uma grande variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.” (BLOOM;HASTINGS; MADAUS apud SOUSA , p. 30)

Destarte a avaliação de resultados se apresenta como um processo de síntese das atividades oferecidas, permitindo reconhecer se os participantes alcançaram os resultados esperados e adquiriram os conhecimentos, destrezas e habilidades propostas, em função das situações de formação planejadas.

A avaliação da aprendizagem como deve ser realizada de fato, possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. O aprender do educando se dá longitudinalmente, ou seja, gradativo e complementar.

Isso significa que o professor deve se preocupar com uma ação avaliativa que volte o seu olhar para o futuro dos alunos, respeitando presentemente, os ritmos, os interesses de cada um, buscando evidentemente a aquisição ao máximo, da aprendizagem deles, pois, “O importante não é fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”, (Perrenoud, p. 165, 1999) é melhorar o processo avaliativo excludente. “A avaliação deve ser melhorada sim, mas dentro do conjunto das práticas educativas do qual ela faz parte. Sem isto, não tem sentido trabalhar especificamente sobre a avaliação.” (SAUL, p. 64)

É fato que devemos melhorar o processo avaliativo e tentar tornar a práxis possível, mas é um desafio que tentamos vencer hoje o de democratizar

a permanência e a aprendizagem e, neste sentido, retomar a função social da avaliação da aprendizagem é de fundamental importância.

Buscando compreender a avaliação como processo, comprometida com uma concepção progressista de educação e, conseqüentemente, de mundo, o educando deverá se apropriar criticamente de conhecimentos e habilidades, de forma a adquirir consciência dos seus limites e necessidades de avanço. De acordo com VASCONCELLOS (2005, p.89).

“O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudá-lo a superá-la”.

Diante do que foi brevemente exposto neste capítulo, espera-se que a escola possa melhorar e agregar no seu cotidiano, na sua concepção e prática educativa uma postura avaliativa que proporcione engrandecimento a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em que as limitações possam ser superadas e as potencialidades ampliadas.

3- METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada para investigação do tema da pesquisa, onde serão apresentados os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e informações e o procedimento de coleta de dados e informações, levantando a questão norteadora da pesquisa: Que implicações um processo avaliativo de natureza processual ou diagnóstico tem na prática do trabalho docente?

Esta pesquisa, portanto é um estudo de natureza qualitativa que tem com estratégia metodológica o estudo de caso. Trata-se de conhecer como é realizada a avaliação da aprendizagem em uma escola particular de Salvador/BA, procurando perceber o impacto do modelo adotado pelos professores no processo ensino-aprendizagem desta instituição.

Sobre a vantagem de uma pesquisa qualitativa LIEBSCHER, 1998 apud DIAS CLAUDIA (2000) conclui que:

“Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas.” (LIEBSCHER, 1998 apud DIAS CLAUDIA, 2000)

Nesse sentido, a adoção da abordagem qualitativa nesse estudo parte do interesse no desenvolvimento de um olhar aprofundado sobre a realidade pesquisada, em que se objetiva entender todas as dimensões que compõe a avaliação da aprendizagem, priorizando a análise das diversas informações que traduzem o contexto pesquisado, reconhecendo e valorizando a diversidade de variáveis que configuram as relações humanas e seus sistemas sociais.

Quando tratamos do assunto estudo de caso, segundo Yin (2005), trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

Yin (2005) afirma ainda que, esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes, na medida em que o investigador pretende procurar respostas para o “como?” e o “por quê?”, quando esse investigador pretende encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade e quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, apreendendo de forma profunda e global a dinâmica do fenômeno do programa ou do processo.

Por outro lado, Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Da mesma forma, Ponte (2006) considera que:

“É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.” (Ponte, 2006:2)

Desta forma, concordando com as considerações dos autores citados, destaca-se que a pertinência do estudo de caso como estratégia para pesquisa empírica baseia-se na possibilidade deste garantir uma visão abrangente sobre contexto, a partir da interpretação das complexas relações e fenômenos existentes no processo educativo.

3.1- Coleta de dados

Os dados utilizados neste estudo foram disponibilizados pelo arquivo da pesquisa “Avaliação diagnóstica e processual: porque a escola resiste?”. Foram utilizados os fichamentos de livros e artigos, os registros de conversas informais realizadas com os sujeitos da pesquisa, os resultados das transcrições das entrevistas com os docentes e os documentos cedidos pela escola como fonte de investigação sobre a história da unidade de ensino.

É importante registrar que a técnica utilizada para a entrevista junto aos docentes foi o grupo focal, envolvendo professores, diretores e coordenadores

pedagógicos que participaram e participam do processo de aperfeiçoamento da avaliação na instituição, todavia apenas os professores atuaram como sujeitos na entrevista, os diretores e coordenadores apenas observaram o processo do grupo focal.

Tal técnica nos oferece informações qualitativas de coleta dados por meio das interações grupais, em que podem ser discutidos diversos tópicos sugeridos pelos mediadores. Gondim (2002) afirma que o grupo focal ocupa como técnica, uma posição intermediária entre a entrevista de profundidade e a observação participante. Ela pode ser caracterizada também como um recurso para tentar compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. A técnica de grupo focal é utilizada, quando investiga-se questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, por exemplo, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados.

A técnica de grupo focal permitiu que a troca de ideias acontecesse de maneira natural, de forma que cada comentário ou resposta pudesse enriquecer e complementar outros, gerando assim, respostas mais completas e complexas, consideravelmente mais significativas para os objetivos do estudo, conforme foi possível constatar durante a utilização das transcrições nesta pesquisa.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

A escola pesquisada é composta de oito docentes, sendo que todas participaram da entrevista coletiva usada na análise. Entre elas, cinco eram graduadas em Pedagogia, duas estavam cursando de Pedagogia, uma cursou o Magistério no ensino Médio. Entre as professoras graduadas, três são pós graduadas em cursos *stricto-senso*.

3.3 Procedimentos de Análise

Foram realizadas diversas leituras das entrevistas à luz dos objetivos da presente pesquisa. Para a análise utilizou-se além das três categorias que

foram eleitas na pesquisa do PIBIC-UFBA, a saber: formação pedagógica, prática Pedagógica e encargos docentes; incluímos mais uma categoria, denominada concepção de avaliação da aprendizagem.

Entendemos que essa opção nos possibilitou alcançar os objetivos desenhados neste estudo. No próximo capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa de campo, fazendo uma discussão entre a bibliografia estudada e os discursos docentes. Antes, porém, detalharemos o contexto empírico da pesquisa, situando uma breve apresentação da instituição.

4- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Conforme explicitado na metodologia, estabelecemos as seguintes categorias para análise dos dados coletados: Concepção de avaliação; Formação pedagógica; Prática Pedagógica; Encargos docentes. Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise da entrevista e dos apontamentos das conversas informais com s docentes da escola. Nesse sentido, faremos um detalhamento sobre o contexto empírico da pesquisa, situando uma breve contextualização sobre a instituição, a proposta de avaliação da instituição, a concepção de avaliação das professoras, a formação pedagógica das professoras, os contornos da prática docente, bem como os encargos docentes.

4.1 O Contexto empírico da pesquisa

A escola escolhida como objeto de estudo é uma instituição privada que atua da educação infantil ao ensino fundamental, localizada na Vila Laura em Salvador. Fundada por uma professora, que até hoje é a diretora da escola, que a época era vinculada a rede pública de ensino através da Escola Parque da Bahia, neste contexto, influenciada pelas idéias de Anísio Teixeira.

Na época do surgimento da instituição em 1965, o Brasil tinha seu contexto político demarcado pela tomada de poder pelos militares, a educação sofria diversas restrições e censuras do mesmo passo em que os educadores organizaram diversas formas de resistência e de idéias para reconstrução da educação.

Essa escola foi escolhida para este estudo pela peculiaridade de ter sido a primeira instituição privada da Bahia a adotar as idéias construtivistas na sua proposta de ensino e que durante a pesquisa teve seu acesso garantido através da intermediação de uma Pedagoga que na época trabalhava na escola.

4.2 Sobre a instituição

A escola no que diz respeito à educação infantil atende do Grupo 2 ao Grupo 5, com crianças que geralmente encontram-se na faixa etária dos 2 aos 5 anos, o ensino fundamental I atende do 1° ao 5° ano, com crianças que geralmente encontram-se na faixa etária dos 6 aos 10 anos, e o ensino fundamental II que atende do 6° ao 9° ano, com alunos que geralmente encontram-se na faixa etária dos 11 aos 14 anos. A escola pesquisada funciona no turno matutino e vespertino, possui três andares, sete salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de artes, uma sala de inglês, aproximadamente 250 alunos e o público que a escola atende é predominantemente de classe média.

4.3 Proposta de avaliação da instituição

Segundo os dados contidos no site da escola a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é entendida como um diagnóstico do desenvolvimento do aluno na relação com a ação dos educadores e na perspectiva do aprimoramento do processo educativo de forma processual. O sistema de avaliação obedece ao regime de três unidades para cada série e o seu processo é contínuo, tendo como base a visão global do aluno subsidiado por observações, registros e desempenhos nas avaliações.

De acordo com a informação disponibilizada pela escola, sua avaliação processual é realizada por meio do Portfólio, a qual afirmam basear-se na seguinte definição:

“O Portfólio enquanto ferramenta pedagógica pode ser descrito como uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s), ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada bem como das diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo. Reflete também a identidade de cada aluno, de cada professor, em cada contexto, enquanto construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida. Permite uma verdadeira avaliação contínua”. (GONÇALVES, Maria de Lurdes S.)

Para a proposta da escola divulgada no seu site, o portfólio contém os seguintes elementos:

- Critérios de avaliação compartilhados com os alunos no início dos projetos e seqüências didáticas;
- Indicadores de aprendizagem por disciplina;
- Avaliação diagnóstica: levantamento de conhecimentos prévios;
- Avaliação guiada com intervenção do professor;
- Avaliação de síntese escrita (estilo prova com data marcada);
- Avaliação de síntese a partir de desempenhos diversificados;
- Registros diversos dos professores e alunos;
- Carta das professoras tutoras.

O boletim do aluno é composto com os resultados quantitativos definidos pelo alcance dos objetivos propostos em cada disciplina, tendo como Média para aprovação 70%. (Média 7). Caso os alunos não consigam alcançar a média para aprovação, realizarão um plano individual de trabalho para que contemplem os conteúdos e competências não desenvolvidos.

4.4 A visão das professoras sobre o tema pesquisado

4.4.1 Concepção de avaliação

No que tange a concepção de avaliação, as professoras demonstraram acreditar que a avaliação deve ter por objetivo o crescimento integral do aluno, respeitando-se durante o processo de ensino e aprendizagem as potencialidades dos (as) discentes, e buscando superar as fragilidades.

Para apresentarem esta concepção elas fizeram comparações como as praticas avaliativas a que foram submetidas durante seu processo de escolarização com a prática que desenvolvem, destacando a diferença da avaliação processual em relação a avaliação baseada em uma concepção tradicional, nesse sentido destacaram a importância do trabalho focado nas

múltiplas inteligências e não apenas em conteúdos de duas ou três áreas. Podemos observar tais afirmações nos relatos extraídos dos fragmentos a seguir:

“(…) Então eu vejo muita diferença e desejaria muito que os meus filhos tivessem tido essa chance dessa avaliação que hoje os meus alunos têm e que eu tenho prazer em utilizar na sala de aula e perceber a criança como um ser especial, um indivíduo individualizado, não aquela criança que é medida, julgada, pesada da mesma forma o mesmo padrão, então são respeitadas as habilidades, as competências pessoais, então eu vejo que é muito importante, claro que é mais fácil para um professor julgar uma sala homogênea você dar o mesmo conteúdo, você espera que a criança seja avaliada da mesma forma, espera que a criança dê aquela resposta e não aceita uma alternativa própria da criança, mas é muito prazeroso a gente colaborar assim com o crescimento de cada criança do jeito que ela é e incentivando a criança do jeito que ela é, você ver que crianças que começam sem habilidades em determinadas áreas e a partir do momento que a gente valoriza uma área em que ela tenha dificuldade ela vai crescendo até mesmo nessa área que ela tem dificuldade.” (1)

“(…) Esse tipo de avaliação melhora com relação as crianças esse olhar do professor, muito pois a gente começa a ter esse olhar global que já foi citado, mas em contrapartida para o professor já é mais complicado, porque geralmente as salas são grandes no número de alunos, você precisa ter uma atenção maior para você ter essa avaliação global, você tem que ter essa atenção para poder te retroalimentando de maneira efetiva, pra que de fato sua avaliação nesse olhar seja satisfatória, ai envolve um monte de aspectos dentro da sala de aula, número de alunos, acho que a questão da rotina também é importante nesse sentido pra que a gente tenha esse tempo de ter esse olhar mesmo, claro que eu já vivenciei também o outro lado como aluna e como professora de está dentro da proposta onde existem instrumentos fixos em que a gente espera uma resposta da criança, não invalido esse tipo de instrumento acredito também que seja importante para regular o processo, mas que a gente precisa ter de fato essa amplitude de que não é só aquele momento e que tem mesmo esses dois lados da moeda, então assim é uma questão que existe um dilema, é melhor para o aluno é, mas para o professor ainda se torna complicado, por conta do perfil mesmo que a gente encontra nas instituições de organização escolar.” (2)

Sobre a concepção de avaliação e a prática avaliativa desenvolvida na escola pesquisada, as professoras afirmam entende-la como extremamente significativa, mas ressaltam algumas dificuldades ligadas as condições de trabalho delas, questão que será discutida mais detidamente adiante. Podemos observar esse olhar das professoras no seguinte fragmento:

“Essa nossa avaliação é uma maneira de avaliar fantástica, eu acredito riquíssima, acho que o mais importante é o professor

acreditar naquela avaliação e que de fato está acontecendo mesmo e que o aluno está aprendendo mesmo e que você está percebendo isso, avaliar o aluno é isso, é você perceber os avanços é você compreender que as competências foram adquiridas e estão sendo a cada dia, mas sem dúvida nenhuma isso prejudica muito, eu falo por mim e acredito que por boa parte dos colegas, porque a realidade hoje que a gente vive dentro das escolas é isso, a gente tem uma rotina de 4 horas, que eu considero apertadíssima, onde eu na minha turma tenho 22, então é muito complicado, eu tenho uma aula extra diária de 50 minutos, um intervalo de 30, então você tem que ter esse olhar, isso prejudica muito, para mim é umas das coisas principais que prejudica esse processo de avaliação.”

Muito embora as docentes defendam a importância de uma concepção e prática avaliativa global, também ressaltam a existência de alguns desafios a serem superados, dentre esses, em especial para aquelas docentes que atuam em instituições ao precisar lidar com concepções de educação e de avaliação distintas, o pouco tempo disponível para a realização de trabalho amplamente sistemático, e a própria estrutura das instituições de ensino.

Ao serem questionadas sobre a sua análise de que a prática de avaliação desenvolvida está cumprindo os objetivos previstos e sobre a forma como avaliam as professoras fizeram as seguintes afirmações:

“Olha eu como professora eu percebo quando estou avaliando meu aluno quando eu consigo fazer com que... Quando eu percebo que ele está crescendo, seja em conteúdo, seja em atitudes, o que for. Se eu vejo que aquela criança saiu daquele estágio onde ele estava passou para um outro com qualidade, nesse passo. Eu estou avaliando esse aluno, eu estou ali presente para ajudar ele a dar esse passo.”

“Eu sinto que eu estou avaliando quando eu consigo sentar perto de uma criança e fazer com ela um trabalho direcionado, específico para aquela dificuldade que ele tem e perceber dali onde é que está, onde é que eu posso fazer a intervenção, onde é que eu posso melhorar com a intervenção, com aquela criança. Embora ele indo para frente ou não, eu sinto que naquele momento estou avaliando.” (1)

“Acho que é muito geral não é? Desde quando entra na sala, a maneira que vem o olhar, que vem a fisionomia, você já está avaliando como é que a criança está e você já vai ter como está fazendo essas intervenções naquele momento não é? Observar como vem as atividades de casa, isso tudo, tudo é avaliação, a relação com o colega e acaba com que a gente tenha um olhar avaliativo o tempo com relação ao grupo, porque você está observando todo o que já melhorou o que precisa melhorar dentro das atitudes, dentro das competências que precisam adquirir para aquela fase de desenvolvimento, então assim eu acho que é... A gente acaba tendo esse olhar e percebendo, se percebendo como tal o tempo todo.” (2)

“Os instrumentos que nós utilizamos aqui para avaliar, de avaliação processo ensino-aprendizagem, a gente consegue avaliar, existe

esse caminho, início do projeto, do desenvolvimento do projeto e o final do projeto e a gente tem pensando em formas de melhorar esse caminho das crianças, a gente tem pensado em mudar mesmo algumas fichas de avaliação, deixá-las mais enxutas, mais reais, que reflitam a realidade daquela criança mesmo e o tempo todo a gente vem comentando, conversando sobre isso, sobre tudo isso e a gente tem tentado mudar.” (3)

“Porque o desempenho por mais que não tenha uma característica densa como a de uma prova e um teste é um instrumento de avaliação impresso, né? De que a gente tem um registro da criança e de qualquer forma a gente acaba tornando densa e tensa, não é, então assim, a gente tá procurando mudar o formato, tentar direcionar as questões, deixar mais objetivo, agente não pensa, eu acho que ninguém pensou em outros instrumentos impressos que diga, porque a gente tem outras formas de “tá” avaliando, a partir da própria observação, a partir das fichas de avaliação dos momentos com grupo dos trabalhos que são feitos individualmente e coletivamente, são todas, tudo isso é forma de avaliação sem ser necessariamente o instrumento de papel.” (4)

Podemos observar que a experiência vivenciada de avaliação processual e formativa para estas professoras assumiram significado impar no que diz respeito a prática pedagógica, as professoras conseguem compreender o significado desta e seu papel frente o processo de aprendizagem dos (as) alunos (as), bem como demonstram a importância de formas menos rígidas de pensar a construção do conhecimento da criança e a necessidade dos profissionais avaliarem integralmente.

4.4.2 Formação Pedagógica

Como já foi dito na caracterização dos sujeitos da pesquisa, o corpo docente da instituição pesquisada é composto por oito professoras, dessas profissionais cinco são graduadas em Pedagogia, duas estão cursando faculdade de Pedagogia, uma cursou Magistério durante o Secundário e entre as professoras graduadas, três são pós-graduadas.

Durante conversas informais realizadas com as docentes, quando questionadas sobre a formação na época da graduação em Pedagogia, no que tange as disciplinas técnicas como, por exemplo, avaliação, a maioria das professoras entrevistadas revelou não terem tido acesso a esse tipo de estudo e declararam ainda que todo aprendizado técnico sobre a atuação em sala de aula se deu após a conclusão do curso ou fora do ambiente acadêmico, exceto

uma delas que relatou ter cursado uma disciplina denominada “Avaliação da Aprendizagem”, mas que só abordava superficialmente a prática avaliativa deixando de lado as práticas de avaliação presentes na maioria das instituições educacionais do país e dando ênfase somente aos teóricos da avaliação no Brasil.

No decorrer do grupo focal, quando questionadas sobre como aprenderam as estratégias utilizadas para avaliar de forma mais coerente os seus alunos, elas afirmaram por unanimidade:

“Aprendemos na prática, no dia-a-dia, na sala de aula, com o auxílio da coordenação pedagógica, errando e acertando, aos poucos. Com o tempo, você vai desenvolvendo um olhar mais crítico e utilizando estratégias mais adequadas, é assim que aprendemos, errando, aprendemos mais com os erros do que com os acertos”.

Nesse sentido, podemos inferir que o desafio que tentamos vencer hoje é democratizar a permanência e a aprendizagem e neste sentido, retomar a função social da avaliação da aprendizagem é de fundamental importância. Dentro do contexto educacional contemporâneo, uma formação de qualidade se faz necessária, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não se finaliza na Universidade/Faculdade.

A escola pesquisada consegue realizar uma avaliação diagnóstica e processual, mas para alguns professores essa forma de avaliar ainda é novidade, porque aprenderam a avaliar na prática do dia a dia, na sala de aula errando e acertando, ou seja, com o tempo foram desenvolvidos olhares críticos e as estratégias errôneas foram substituídas pelas mais adequadas, por não terem tido na sua formação acadêmica uma disciplina que tratasse profundamente da avaliação da aprendizagem e suas diversas teorias, teóricos, vertentes, depois disso podemos notar que algumas Instituições de ensino dão aos seus alunos uma formação deficiente.

Nesse sentido percebemos que no caso destas profissionais, houve carência de uma universidade e curso de formação de professor que vislumbrassem nas suas práticas no que diz respeito a construção de conhecimento teórico- prático sobre avaliação junto aos seus discentes a compreensão de que formar o “formador” para o novo, para a modernidade, proporcionará ao mesmo, independência profissional e autonomia para decidir

sobre o seu trabalho e suas necessidades, pois o educador deve adquirir durante seu período de formação algumas competências necessárias a um trabalho de sucesso, tendo condições para promover uma proposta educativa de qualidade e emancipatória.

4.4.3 Prática docente

A didática da escola pesquisada é diferenciada quando comparada a das escolas tradicionais, pois na mesma o professor (a) observa, orienta, conversa, mas não está como centro das atenções, digamos que as crianças possuem certo protagonismo. Podemos observar a sinalização de que a avaliação da escola pesquisada se apresenta distinta da grande maioria das escolas a partir do seguinte fragmento:

“ Não tem só a semana de avaliação onde a criança é avaliada naquele momento, nossa avaliação é diária, todos os dias, ainda mais porque é uma escola onde não se avaliam só conteúdos, que avalia também atitudes, os relacionamentos, como se convive, como se respeita o outro, em todos os momentos estamos avaliando isso”.

Esse modo de trabalhar a prática pedagógica de maneira independente está embasada em um conceito pedagógico conhecido como construtivismo, nas quais desenvolvem-se o social, o cognitivo e o emocional, olhando pelo lado prático isso é aplicado em métodos e atividades em que o aluno é um sujeito independente autônomo, ativo e livre, porém passível a normal e regras, onde tais limites não são dados aleatoriamente, eles são discutidos e negociados.

As escolas tradicionais baseiam-se somente nas inteligências lingüística e lógico-matemática, de ler, escrever e contar, uma visão extremamente restrita quando se trata das possibilidades do seres humanos. Em contraponto ao que historicamente foi construído no campo das práticas avaliativas, os PCN reafirmam que a avaliação deve ser compreendida como integrante de todo processo educacional, com foco em todas as capacidades e habilidades dos sujeitos, sendo assim, uma avaliação que possa pensar os sujeitos globalmente, através de uma prática educativa que contemple conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, não apenas conteúdos estanques.

Em certa medida podemos verificar o desconforto com a forma tradicional de avaliação e a diferença da avaliação global a partir do seguinte relato:

“E eu penso muito assim na escola onde meus filhos estudaram e na escola onde eu também ensinei há alguns anos atrás tempo atrás, eu vejo uma diferença muito grande hoje ensinando aqui na escola e vendo todo esse processo, essa diferença no modo de se avaliar, que antes a criança era avaliada normalmente em uma ou duas áreas, a criança era valorizada ou não, língua, matemática, não se valorizava a criança como um todo, então a criança era vista na sala homogênea, onde todos são iguais, todos têm que pensar da mesma forma, todos tem que responder da mesma forma, sem respeitar as habilidades e competências dessa criança, sem respeitar a diversidade. Então eu vejo muita diferença e desejaria muito que os meus filhos tivessem tido essa chance dessa avaliação que hoje os meus alunos tem e que eu tenho prazer em utilizar na sala de aula e perceber a criança como um ser especial, um indivíduo individualizado, não aquela criança que é medida, julgada, pesada da mesma forma o mesmo padrão, então são respeitadas as habilidades, as competências pessoais, então eu vejo que é muito importante, claro que é mais fácil para um professor julgar uma sala homogênea você dar o mesmo conteúdo, você espera que a criança seja avaliada da mesma forma, espera que a criança dê aquela resposta e não aceita uma alternativa própria da criança, mas é muito prazeroso a gente colaborar assim com o crescimento de cada criança do jeito que ela é e incentivando a criança do jeito que ela é, você ver que crianças que começam sem habilidades em determinadas áreas e a partir do momento que a gente valoriza uma área em que ela tenha dificuldade ela vai crescendo até mesmo nessa área que ela tem dificuldade.”

4.4.3 Encargos docentes

Sabemos que na área de educação, muitos profissionais atuam em mais de uma instituição de ensino, lidando em muitos momentos com distintas concepções de educação, com distintas concepções pedagógicas, e mesmo com distintas concepções sobre avaliação. Essa também é a realidade das professoras da escola pesquisada, nesse sentido, quando questionadas sobre como a prática avaliativa e a concepção de avaliação desenvolvida na escola pesquisada influenciam sua prática educativa em outras instituições, as docentes por unanimidade relataram ser complicado, afirmando que o tempo inteiro surge o questionamento de qual melhor forma de se avaliar o aluno.

“É pra quem vive duas realidades, como no meu caso que trabalha com os dois métodos é viver isso aí, é você se colocar o tempo inteiro, de qual é a melhor maneira de se avaliar, é complicado.”

As cobranças feitas pela escola em relação à avaliação são realizadas nas reuniões de coordenação e capacitação, onde o processo é avaliado e revisto. Frequentemente os estudos que são realizados na capacitação são cobrados, observados e avaliados. O salário dos professores é bom e também a escola oferece assistência médica e vale transporte, por unanimidade se dizem satisfeitos com a remuneração e os serviços oferecidos pela Instituição, mas por outro lado reclamam muito sobre a falta de tempo, pois se dedicam muito a escola fora do horário de trabalho.

“Ao lazer me dedico pouco o que é muito chato. Como trabalho em duas escolas minha semana é apertada. Tenho quase semanalmente reuniões na Experimental, o que ocasionalmente ocupa parte de minha noite. Chego bastante cansada e tenho planejamentos, atividades para elaborar, dentre outras coisas que não oportunizam um tempo para o lazer e quando isso ocorre há um acúmulo de tarefas. Tento deixar meu final de semana livre quando não há reuniões, eventos, pós graduação, dentre outras demandas. Penso que o excesso de trabalho e reuniões, ainda mais agora que não temos aulas extras para adiantar na escola algumas coisas fazem com que perdamos muito em relação a qualidade de vida e vivamos estressadas, mas aqui na escola o salário é bom, os benefícios são bons e isso compensa um pouco.”

As professoras relatam que diante da responsabilidade de se buscar construir uma prática educativa e avaliativa global, considerando inteligências múltiplas, respeitando a diversidade, o ideal é uma escola que o professor atue em tempo integral, para terem condição de dedicar-se exclusivamente a proposta, podendo assim acompanhar de maneira mais sistemática e completa seus discentes. O relato das docentes que ratifica esse sentimento pode ser observado nos seguintes fragmentos:

“É tentar tirar leite de pedra "né"? A gente faz das tripas coração "pra" gente conseguir dar conta. É lindo, realmente é um sonho mas é humanamente impossível dar conta de tudo isso nessas 2 horas que a gente tem.”(1)

“(…) Para uma avaliação processual de fato, o ideal seria a escola de tempo integral.” (2)

“(…) E que o professor não tivesse sozinho, tivesse um auxiliar que pudesse colaborar com o professor nos momentos que o professor

tivesse dando atenção para aquelas crianças que tem uma necessidade "né" mais..." (3)

"Pelo menos como deveria ser, como de fato deveria ser, a gente pode tentar, pode dizer que existe algumas coisas que acontecem, elementos que aconteçam tudo bem, mas como de fato deveria ser, é muito complicado." (4)

"Eu queria dizer aqui que eu levanto a bandeira do EPC (ensino para compreensão), levanto a bandeira das teorias das inteligências múltiplas de Gardner aqui na escola, levanto a bandeira pelo ensino "pra" diversidade, mas a gente da adaptou muito o EPC aqui na escola para a nossa realidade, porque trás uma produção muito grande em relação em trabalhar assim com a compreensão, tem essa questão de pegar cada criança de ver como é que ele está e ver essa criança crescer e ver transformar em compreensão, é indiscutível agora a gente tem que adaptar, a gente vem adaptando já porque quando o EPC foi implantando, até a gente chegar no projeto, no conteúdo em si, ave maria!! mil etapas, a gente viu que aqui na escola não funcionava assim, muita coisa foi cortada e mudou muito, ainda mais a concepção do construtivismo aqui na escola e houve muita produção boa aqui na escola, está havendo ainda por conta disso do EPC, das teorias das inteligências múltiplas de Gardner, mas tudo "tá" sendo adaptado por conta desse rotina e do tempo, e pensar em não existir isso na escola, na minha opinião é um retrocesso, que... Ave Maria!!, seria "pra" mim um caos, dado assim ao que eu via antes como existia, como se tratavam assim os conteúdos e o que mudou depois dos EPC." (5)

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a pesquisa não permita generalizações, e esta não foi a sua pretensão, percebe-se que as mudanças na concepção, nas práticas de avaliação e do reconhecimento de sua função pedagógica está em andamento na escola pesquisada, apesar dos professores apontarem limitações na formação inicial neste campo para a instrumentalização de novas práticas. Os docentes apontam ainda como um grande entrave à adoção plena de uma avaliação processual e com função diagnóstica na escola, os encargos gerados pela multiplicidade de instrumentos, necessidade de acompanhamento individualizado dos alunos, que são incompatíveis com um regime de dedicação parcial à escola. Para eles, a avaliação desejada requer uma escola de período integral.

No que tange a concepção de avaliação podemos perceber que a prática ou a tentativa de prática da avaliação diagnóstica e processual é um enorme desafio a todos os envolvidos, já que as professoras demonstraram acreditar que a avaliação deve ter por objetivo o crescimento integral do aluno, respeitando-se durante o processo de ensino e aprendizagem as potencialidades dos (as) discentes, e buscando superar as fragilidades, mas para que isso aconteça realmente será necessário que cada ser participante do processo se supere individualmente em relação a conceitos e visões de mundo. Constatada essa dificuldade, ainda assim, ressalta-se a necessidade da realização de uma pedagogia diferenciada, pensada a longo prazo, desde muito cedo, não para a escola em si, mas para que todos os seres humanos, envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo, deixem de ser meros reprodutores de discursos e práticas dominantes e opressoras, e possam transformar-se em sua essência, tal como, inevitavelmente, um dia a sociedade também irá se metamorfosear.

No item que diz respeito à formação docente, por mais que os professores tenham afirmado que as discrepâncias causadas pela deficiência do ensino dada pelas instituições de ensino universitário que as mesmas passaram no que se refere à avaliação da aprendizagem, elas mostram que essa formação não atrapalhou a sua atuação como docente em uma escola com uma proposta inovadora, já que afirmam ter êxito em diversas formas de

avaliar o aluno de maneira mais coerente com o que acreditam ser uma prática mais transformadora.

Em relação às questões pedagógicas, embora a escola realize uma prática relativamente diferente em relação a maioria das escolas, as condições de fato para que ocorram essas mudanças são sempre limitadas. Devido a isto, a ideia de intervir e acompanhar sistematicamente o processo de aprendizagem do aluno choca-se com imposições que já estão intrinsecamente ligadas ao trajeto da instituição e da sociedade e com poucas condições de trabalho para dedicar-se integralmente a proposta.

No que diz respeito aos encargos docentes, embora o grupo tenha indicado a remuneração salarial como um item secundário na medida em que a prática for significativa, não podemos ignorar o fato de que também revelaram a necessidade de dedicarem seu tempo às diversas instituições e atividades fora da instituição pesquisada, em razão da necessidade de ampliar sua renda mensal. O formato de trabalho nessa instituição, apesar de ser apontado como gratificante, é razoavelmente mais volumoso do que em outras instituições de ensino, o que, de algum modo, gera insatisfação para o professor, pois este percebe possibilidades de ganhos equivalentes com uma quantidade de trabalho reduzida.

Fica clara também que a necessidade que os professores mostram de dedicar-se a outras atividades reduz, automaticamente, as possibilidades de dedicação do docente ao trabalho pedagógico na escola pesquisada. Momentos que poderiam ser utilizados em prol do desenvolvimento de técnicas e habilidades didáticas ou de um estudo aprofundado sobre marcos pedagógicos são utilizados em outras situações.

No contexto pedagógico em que vivemos atualmente torna-se fundamental que o docente consiga conciliar as dificuldades circunstanciais da área educacional com as demandas e propósitos pedagógicos a que se propõe realizar. Nesse sentido, cabe ao professor possuir a técnica e a percepção necessárias ao êxito do trabalho.

É preciso atentar para o fato de que os juízos de excelência escolar oriundos da avaliação são "uma construção intelectual, cultural, social" (PERRENOUD, 1990, apud CAMARGO, 1997, p.17). Como construção, aproxima-se de uma fabricação que, até certo ponto, é artesanal porque nela

interferem a intuição do professor, modificações e invenções que ele introduz nos procedimentos, nos critérios, no processo, enfim. (CAMARGO, 1997)

Ressalta-se que as considerações ora apresentadas não significam um ponto final, mas sim a demonstração da latente necessidade de ampliação da produção de conhecimento sobre a prática avaliativa diagnóstica e processual a fim de que cada vez mais os docentes possam superar os desafios que lhes são impostos e possam desenvolver uma ação educativa efetivamente qualificada e prazerosa, pois podemos perceber que a prática ou a tentativa de prática da avaliação diagnóstica e processual é um enorme desafio a todos os envolvidos, uma vez que para acontecer de fato, exigirá de cada participante deste processo, uma superação individual e coletiva de conceitos e visões de mundo.

6-REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Pedro Ferreira. **Avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000200.pdf>. Acessado em: 07 de Maio de 2011.
2. AZEVEDO, Maria Amélia. **Avaliação educacional: medo e poder!!!**___In: Educação e Avaliação. São Paulo: Cortez, 1980.
3. BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. São Paulo: Artmed. 2009.
4. BARLOW. M. **Avaliação Escolar: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
5. BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. Pedagogia: a Revista do Curso**. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste - SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.
6. BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
7. BLOOM B.S., HASTINGS, J.I & MADAUS G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado Escolar**: MC Graw Hill, 1971.
8. BORBA, A. M. de & FERRI, C. **Avaliação: contexto e perspectivas**. **Revista de Divulgação Científica da Universidade do Vale do Itajaí - Alcance**. Itajaí - SC: ano IV, n.02, p.47-55, jul/dez/1997.
9. BRASIL **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
10. BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível também na <http://www.mec.gov.br/sesu/>
11. BRITO, Cristiane, LÔRDELO, José Albertino. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Uma visão do aluno**. In:_____ Avaliação e sociedade: A negociação como caminho. Salvador: EDUFBA,2009.
12. CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. **O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno**. **Revista da Faculdade de**

- Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, jan. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100015&lng=pt&nrm=iso>.
13. DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 9 Ed. Campinas: Autores Associados, 2008 (Polêmicas do nosso tempo, 25).
14. DIAS, Cláudia. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Nov. 1999. 16p.
15. DIAS, Cláudia. **Pesquisa qualitativa: características gerais e referências**, 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2011.
16. FIRME, T. P. **Avaliação: tendências e tendenciosidades**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-61, out./dez., 1994.
17. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
18. FULLAN, Michael, HARGREAVES. **Por que é que vale a pena lutar?: o trabalho de equipe na escola**. Currículo, políticas e práticas. Porto: Porto Editora, 2001.
19. GADOTTI, M. **Uma escola para todos os caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis: Vozes, 1991.
20. GOLDBERG, M. A. A. SOUZA, C. P. de. **Avaliação de Programas Educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982
21. GONÇALVES, Maria de Lurdes S. <http://portfolio.alfarod.net/>. Acesso em: 20 de maio de 2011.
22. GONÇALVES, Marli Terezinha J. **Avaliar para quê? Avaliação classificatória X Avaliação formativa**. Curitiba: 2009.
23. GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. 2002.
24. HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática. 1991

25. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade.** 20 ed. Porto Alegre: Mediação. 2003.
26. HOFFMANN, Jussara **Avaliação. Mitos e desafios. Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação. 2000.
27. <http://www.escolaexperimental.com.br/>. Acesso em: 18 de maio de 2011.
28. <http://sites.google.com/site/grupo4te/>. Acesso em: 20 de maio de 2011.
29. KAPLAN, Bonnie & DUCHON, Dennis. **Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study.** MISQuarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.
30. KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer.** Campinas, UNICAMP, 1996.
31. LÔRDELO, José Albertino, MARINHO Luana Marinho. **Avaliação diagnóstica e processual: porque a escola resiste?.** PIBIC/UFBA. Salvador. 2009
32. LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez., 2001.
33. LUCKESI, C. C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude.** In: _____ Série idéias n.08. São Paulo: FDE 1998. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf. Acesso em 13 de Outubro 2010.
34. MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula.** MG. Ed Associados. 4ª ed, 1985.
35. MELLO, Rosângela. CELUSNIAK, Josiane. **Contexto histórico da avaliação: implicações e suas dimensões.** Curitiba: 2007
36. MIRAS, M. SOLÉ, I. **A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem** in Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
37. NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1977.

38. OLIVEIRA, G. P. de. **Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos.** www.campus.oei.org. Acesso em 11 de dez. de 2010.
39. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola.** Revista de Estudos e Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/aval_fcc_18_p007-011_c.pdf. Acesso em 13 de Outubro de 2010.
40. SAUL, Ana Maria A. **A avaliação Educacional.** In: _____ **Série idéias n.22.** São Paulo: FDE, 1994. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p061-068_c.pdf. Acesso em 12 de Outubro 2010.
41. SAVIANI, D. **Saber escolar, currículo e didática.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
42. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
43. SILVA, Rose Neubauer da. DAVIS, Cláudia. **É proibido repetir.** Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1994. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002000.pdf. Acesso em 13 de Outubro de 2010.
44. SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação escolas limites e possibilidades.** In: _____ **Série idéias n.22.** São Paulo: FDE 1994. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p089-090_c.pdf. Acesso em 12 de Outubro 2010.
45. SOUZA, Sandra, Z.L. **A prática avaliativa na escola de primeiro grau.** In: Avaliação do rendimento escolar. Souza, C.P de et ali (Orgs). Campinas, SP: Papirus. 1991
46. SOUZA, C. P. de (org). **Avaliação do rendimento escolar.** 2 ed. Campinas: Papirus, 1993.

47. SOUSA, Sandra, Z.L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: PRADO, C. de S. (Org). **Avaliação do rendimento escolar**.Campinas: Papirus, p.27-50, 1991
- 48.OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola**. Revista de Estudos e Avaliação Educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/aval_fcc_18_p007-011_c.pdf. Acesso em 13 de Outubro de 2010.
- 49.PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- 50.PERRENOUD, P. **Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica**. In:____ NÓVOA, A. Avaliação em educação: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.
- 51.RAMOS, P. **Os pilares para educação e avaliação**. Blumenau - SC: Acadêmica, 2001.
- 52.VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- 53.VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**, 17ª ed., São Paulo: Libertard, 2005.
- 54.VILLAS BOAS, Benigna Maria de. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campina, SP: Papirus, 2004.
- 55.WACHOWIZ L. A. ROMANOWSKI J. P. **Avaliação: que realidade é essa?. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Campinas - SP: ano 7, n.02, p.81-100, jun.2002.
- 56.YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª Ed. Porto Alegre: Bookman.2005

APÊNDICE A- ROTEIRO BÁSICO-GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA EXPERIMENTAL A PARTIR DA OPINIÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.QUESTÃO PEDAGÓGICA

1. Como o ano letivo é organizado?
2. Quanto tempo duram as unidades?
3. Como é organizada a rotina da sala de aula?
4. Quais as principais atribuições dos professores?
5. As responsabilidades são compartilhadas?
6. Quantos alunos existem, no máximo, por turma?
7. Quantas disciplinas cada professor ministra?
8. Como os conteúdos são trabalhados ao longo da unidade?
9. Como é feito o planejamento pedagógico das unidades?
10. Como é feito o planejamento pedagógico no decorrer das unidades?
11. Qual é a proposta de avaliação da escola?
12. A avaliação é permanente?
13. Que instrumentos são utilizados para avaliar os alunos?
14. O aluno recebe feedback de seu desempenho no decorrer da unidade?
15. Existem dificuldades enfrentadas ao avaliar?

2.ENCARGOS DOCENTES

1. Quais de vocês trabalham apenas durante um turno?
2. Alguma de vocês trabalha em outras instituições de ensino?
3. Como conciliam o trabalho em escolas distintas?
4. Quanto tempo dedicam à escola Experimental, semanalmente, fora do horário de trabalho?
5. Quanto tempo dedicam, semanalmente, ao lazer?
6. Que cobranças são feitas pela escola em relação a avaliação?
7. Qual é a média salarial dos professores?
8. Há satisfação ou insatisfação em relação a remuneração?
9. A escola oferece benefícios aos docentes, como vale-transporte, ticket-refeição, bolsa de estudo, assistência médica etc?

3.FORMAÇÃO

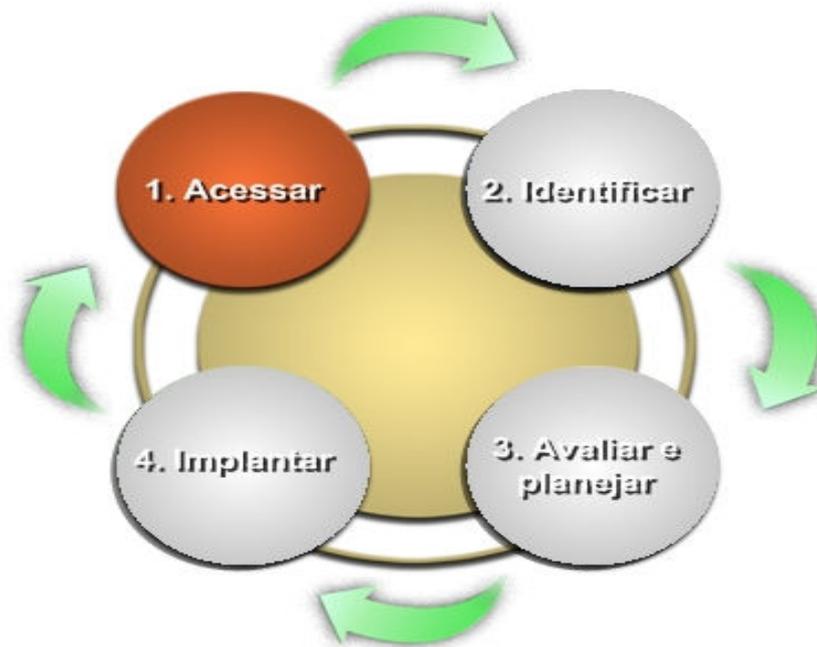
1. Há quanto tempo atuam na área educacional?
2. Há quanto tempo atuam na sala de aula?
3. Qual é o nível de formação do grupo?
4. Em que escolas/instituições o grupo se formou?
5. Houve contato com disciplinas que tratassem do tema “avaliação” durante a formação?
6. Caso tenha havido contato com essa(s) disciplina(s), como o tema era tratado?
7. Houve, durante a fase de formação, experiências de estágio em sala de aula?
8. A escola oferece curso de formação contínua.
9. Qual é a relevância pedagógica do programa de formação continuada?
10. De alguma maneira, esse curso auxilia a avaliação pedagógica?
11. Existem malefícios associados ao programa de formação continuada?

APÊNDICE B - Roteiro: Grupo Focal – Perguntas

- 1) Vocês devem ter experiências diversas sobre avaliação da aprendizagem; devem ter avaliado seus alunos em alguma fase da vida profissional de modo tradicional e devem ter sido avaliadas também desse modo tradicional; façam um balanço crítico dessa mudança; o que melhora, o que piora para o aluno, para o professor, para a escola; como a escola está estruturada hoje, até onde esse novo modo de avaliar pode chegar?
- 2) Como é possível alterar ou enriquecer a prática, considerando o número de alunos com que trabalham e o tempo limitado de rotina?
- 3) Seria necessária uma maior disponibilidade de tempo para atender às demandas dos alunos? Quanto tempo? De que maneira?
- 4) Em que medida são formados estudantes competentes sem uma prática avaliativa exigente e classificatória?
- 5) Vocês devem ter passado por experiências variadas durante o curso de formação de vocês. Como percebem, hoje, os momentos avaliativos que vivenciaram na faculdade?
- 6) O curso, de modo geral, foi importante para nortear a prática pedagógica que têm hoje? Como a temática da avaliação era tratada?
- 7) A escola oferece curso de formação continuada, pois acredita que esta é uma prática importante para o alinhamento do trabalho docente. De que forma essa capacitação interfere no trabalho em sala de aula?
- 8) Obviamente vocês têm relação com as famílias, ou pelo menos, com uma parte deles. De que maneira vocês sentem que essa relação interfere na prática e no rigor da avaliação de seus alunos?
- 9) A remuneração que recebem pelas horas de trabalho deve ser importante para o orçamento mensal, não é? Mas esse salário somente é suficiente para sustentá-las? É sua única fonte de renda?
- 10) O salário que recebem é estimulante? Refletindo sobre o volume de trabalho que possuem, sentem entusiasmo em realizar seu trabalho?
- 11) Vocês, professoras, se sentem pressionadas ou responsabilizadas pelo fracasso de alunos desinteressados, desatentos ou com dificuldades de aprendizagem? Como lidam com esse tipo de situação?

12) Acompanhar processualmente significa possuir condições mais efetivas de regular a aprendizagem do aluno. Por que é tão difícil fazer valer essa prática?

13) É possível alterar o paradigma de avaliação diante das exigências burocráticas do sistema social no qual vivemos? É possível alterá-las?

ANEXO B – FIGURA 1

Google Imagens.