

MARIA HELENITA FARIAS SENA

CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Estudo realizado na Escola Adail Freitas Marinho

Orientador: Prof José Gregório Viegas Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2014

MARIA HELENITA FARIAS SENA

CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Estudo realizado na Escola Adail Freitas Marinho

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof Dr José Viegas Brás

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2014

Uma prática libertadora da avaliação não exige obrigatoriamente uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações.

(Hoffmann, 2011, p.94)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que me fizeram acreditar que eu iria conseguir e que se alegraram com a minha conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa reconhecer que não se vence sozinho.

Ao nosso DEUS, senhor do nosso tempo, e toda a sua comitiva.

À minha família, em especial, minha mãe, minhas irmãs Crenilda, Cassilda e meu irmão Elizeu, pelo apoio logístico.

Ao meu esposo José Osmar e meus filhos Lenise e Osmar Álefe que sempre compreenderam minhas ausências e torceram pelo meu sucesso.

À escola municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho, em especial aos gestores, professores e alunos que foram o meu universo de pesquisa, pela disponibilidade demonstrada em contribuir com os inquéritos.

Aos meus colegas de trabalho, com quem por muitas vezes compartilhei o referencial teórico.

Aos colegas de mestrado, com destaque para a nossa equipe Samila, Liane e Ana.

Ao amigo Chaguinha, pela ajuda com os recursos tecnológicos.

À professora Doutoranda Marisa Pascarelli Agrello, por apontar-me a direção desde o projeto aos primeiros passos deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Viegas Brás, meu orientador, por indicar-me caminhos que levam a uma boa pesquisa.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho disserta sobre as Práticas Avaliativas Internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: Concepções de alunos, professores, e núcleo gestor. Identificar o conhecimento que professor, aluno e núcleo gestor tem sobre avaliação, conhecer as práticas avaliativas da escola e a formação continuada, torna-se importante para o desenvolvimento de ações que permitirão a construção de saberes necessários à elevação do nível de aprendizagem de discentes, docentes e gestores. Destacam-se, no referencial teórico, autores como, Luckesi (2002); Hoffmann (2009); Álvarez Méndez (2002); Fernandes; Werneck, (2004); Guerra (2007), Vasconcelos (2003); Perrenoud (2009); estudiosos que relacionam avaliação com aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram 04 integrantes do núcleo gestor, 121 alunos do Ensino Fundamental e os oito professores da turma. A Metodologia usada foi a qualiquantitativa com a intenção de unir números e falas. Os dados foram coletados através de entrevista, questionário e documentos fornecidos pela própria escola. A análise dos conteúdos revela que o trabalho escolar é apontado como a prática avaliativa mais usada pelos docentes, superando a prova escrita e que os professores estão sem formação continuada, o que seria de grande importância para um processo de ação e reflexão e ação.

Palavras – chave: avaliação; formação continuada; práticas avaliativas.

ABSTRACT

This paper talks about the evaluative Internal Practices in Municipal Elementary School Adail Freitas Navy: Conceptions of students, teachers, and core manager. Identify the knowledge of teacher, student and officer core has on evaluation, assessment practices meet school and continuing education, it is important for the development of actions that will allow the construction of knowledge necessary for raising the level of learning of students, teachers and managers . Stand out in the theoretical framework, as authors, Luckesi (2002), Hoffmann (2009); Álvarez Méndez (2002), Fernandes; Werneck (2004), War (2007), Vasconcelos (2003); Perrenoud (2009); scholars who relate assessment with learning. The research participants were 04 members of the core manager, 121 elementary school students and eight teachers in the class. The methodology used was qualitative and quantitative with the intention of uniting numbers and lines. Data were collected through interviews, questionnaires and documents provided by the school. The content analysis reveals that school work is touted as the evaluation method used by most teachers, overcoming writing and that teachers are no continuing education, which would be of great importance for a process of action and reflection and action proof.

Keywords - Keywords: evaluation, continuing education, evaluation practices.

ABREVIATURAS

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

ENCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME – Secretaria Municipal de Educação

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

PPP – Projeto Político Pedagógico

QPs – Questões Polêmicas

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
PROBLEMA	16
OBJETIVOS	18
Objetivo Geral	18
Objetivos Específicos.....	18
CAPÍTULO I - PERCursos METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
1. NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.	20
2. LOCUS DA PESQUISA.....	21
3. SUJEITOS DA PESQUISA	22
4. INSTRUMENTOS DA PESQUISA	22
5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	26
CAPÍTULO II - PERCursos TEÓRICOS DA PESQUISA.....	28
1. PERCURSO HISTÓRICO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO BRASILEIRO A PARTIR DO SÉCULO XX	29
1.1 Concepções contemporâneas sobre avaliação escolar.....	37
1.2. A concepção de Avaliação escolar na legislação	46
3. A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	56
4. TIPOS DE AVALIAÇÃO	64
4.1 Práticas Avaliativas Significativas.....	68
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	74
1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS.....	76
1.1 Informações do aluno	76
1.2 Concepções de avaliação	76
1.3 Práticas de avaliação.....	78
2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES	82
2.1 Concepções de avaliação e a formação continuada.....	83
2.2 As práticas de avaliação dos professores	86
3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM O NÚCLEO GESTOR.....	94
3.1 Sobre a concepção de avaliação	95
3.2 Sobre a formação de professores	96
3.3 Sobre práticas avaliativas	98
CONCLUSÃO.....	104

BIBLIOGRAFIA	111
APÊNDICES	I
APÊNDICE I.....	II
APÊNDICE II	III
APÊNDICE III.....	IV
APÊNDICE IV	V
APÊNDICE V	VI
APÊNDICE VI.....	VII
APÊNDICE VII	X
APÊNDICE VIII.....	XV
APÊNDICE IX.....	XVI
APÊNDICE X	XVIII
APÊNDICE XI.....	XXIV
APÊNDICE XII	XL
ANEXOS	LXIII
ANEXO 1 – Ficha diagnóstica do PDE /Avaliação contínua do rendimento dos alunos.	LXIV
ANEXO 2 - Ficha diagnóstica do PDE/ Práticas efetivas e estratégias de ensino	LXV
ANEXO 3- Ficha diagnóstica do PDE/ Expectativas e comunicação	LXVI
ANEXO 4 - Ficha diagnóstica do PDE/ Clima Escolar	LXVII
ANEXO 5- Ficha diagnóstica do PDE / Pais e comunidade	LXVIII
ANEXO 6 - Ficha diagnóstica do PDE / Ficha Resumo	LXIX
ANEXO 7- Ficha diagnóstica do PDE / resultados.....	LXX
ANEXO 8 - PDE / Prioridades	LXXI
ANEXO 9 – PDE / causas e ações.....	LXXII
ANEXO 10 – Indícios de correções e atividades em grupo.....	LXXIII
ANEXO 11 – Indícios do processo avaliativo	LXXIV
ANEXO 12 – Ficha do Plano semanal - 1.....	LXXV
ANEXO 13 - Ficha do Plano semanal - 2	LXXVI
ANEXO 14 - Ficha do Plano semanal - 2	LXXVII
ANEXO 15 – Ficha de acompanhamento da turma- 8º ANO	LXXVIII
ANEXO 16 - Ficha de acompanhamento da turma- 7º ANO	LXXIX
ANEXO 17- Ficha de acompanhamento da turma – 6º ANO TARDE	LXXX

ANEXO 18 - Ficha de acompanhamento da turma – 6º ANO MANHÃ.....	LXXXI
ANEXO 19 - A avaliação no Regimento Escolar	LXXXII
ANEXO 20 – A avaliação no Regimento Escolar.....	LXXXIII
ANEXO 21- A avaliação no Regimento Escolar	LXXXIV
ANEXO 22 – O processo de recuperação no Regimento Escolar	LXXXV
ANEXO 23 – A avaliação no Regimento Escolar.....	LXXXVI
ANEXO 24 – A avaliação no Projeto Político Pedagógico	LXXXVII
ANEXO 25 – Para PDE	LXXXVIII
ANEXO 26 – Para definir ações do PDE.....	LXXXIX
ANEXO 27- Metas do PDE.....	XC

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – A importância da avaliação para os alunos.	77
Tabela 02 – Os alunos recebem nota, quando.	78
Tabela 03 – Os professores costumam fazer como avaliação.....	79
Tabela 04 – O processo de entrega das avaliações escritas.	80
Tabela 05 – Sentimento do aluno ao ser avaliado.	81
Tabela 06 – Práticas avaliativas: versão dos professores e dos alunos.	87
Tabela 07 – Notas são dadas quando: versão dos professores e dos alunos.	89
Tabela 08 – Preferência avaliativa do aluno: versão dos professores e dos alunos.	89
Tabela 09 – Entrega das avaliações escritas: versão dos professores e dos alunos.	90

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Finalidade da avaliação	84
GRÁFICO 02 – Autores apontados pelos professores.....	84
GRÁFICO 03 – Registros do processo ensino e aprendizagem.....	92
GRÁFICO 04 – Autoavaliação da prática avaliativa.	94

INTRODUÇÃO

Fatos que fazem a gente pensar nas maneiras de avaliar o nosso discente vão acontecendo ao longo da própria vida acadêmica. Nunca fui melhor da classe, mas sempre estive entre os bons e não foram muitas as notas baixas que tirei, no entanto, uma eu continuo lembrando. A disciplina era Português, o conteúdo da matéria era Sílabas Métricas. Eu tinha certeza de que estaria recebendo uma nota boa, tamanha foi a minha surpresa, obtive a nota (2,0) dois. Todas as respostas pareciam estar corretas, porém eu havia escrito todas elas com apenas um “s”, exemplo: o que seria decassílabo eu escrevi “decasílabo”, o que certo seria hexassílabo, escrevi “hexasílabo” e assim seguiram todas as demais. Mesmo consciente de que eu havia errado a escrita, pensava: “mas afinal como eu estava sendo avaliada? O que eu não sabia? Por que a punição tinha sido tão grande?” Fui criada numa ditadura, não tive coragem de argumentar, mas levei para a minha vida profissional e passei a me preocupar com a aprendizagem dos meus alunos e menos com as notas, mesmo sabendo que uma reflete na outra.

Desde 2002 ocupo cargos de gestão. Durante três anos estive como diretora e todo o restante, até hoje em dia, estou coordenadora escolar. Na função de diretora pude perceber que, ainda que haja a descentralização dos poderes e das responsabilidades pedagógicas, as mesmas não podem ficar a cargo somente do coordenador, é muito importante a presença de o diretor no fazer pedagógico, que deve envolver-se com as questões que buscam a aprendizagem, afinal a função pedagógica da escola é a razão maior da sua existência. Se o nosso aluno está na escola e não aprende, o problema é de todos.

É comum ouvir professores relatando na “sala das lamentações”, queixas de que apenas um total muito pequeno de alunos atingiu a média na prova. Ao ser perguntado o que fará, dizer educadores que vai passar a mesma prova e que os alunos tirarão a mesma nota. Pergunta-se para que serve esta prova?

Na Resolução nº 384/2004 que dispõe sobre o Estudo de Recuperação, em seu artigo primeiro temos: “entende-se por Estudos de Recuperação o tratamento especial dispensado aos alunos nas situações de avaliação de aprendizagem, cujos resultados forem considerados como insuficientes”. Ressalta-se o artigo 4º que versa assim: “competirá ao professor estabelecer estratégias de recuperação, podendo adotar processos pedagógicos diversos, como pesquisas, estudo de módulos, trabalhos individuais ou em grupos, leituras complementares,

relatos de experiência e outras atividades que, a seu critério, forem julgadas adequadas, sempre voltadas a aprimorar a aprendizagem do aluno”.

Embora a Resolução acima aponte para metodologias diversas como forma de recuperar a aprendizagem, o que se vê e o que se chama constantemente de recuperação é o repetir a prova ou fazer um trabalho, que muitas vezes, é possível que seja feito por outra pessoa.

Vê-se que não é possível avaliar o aluno somente pela prova escrita e que proporcionar uma recuperação não significa apenas aplicar uma nova, ou a mesma prova, como acontece em várias escolas. Então se pergunta: como o professor elabora essa avaliação? Como é aplicada essa avaliação? Qual o percurso da avaliação até chegar à sala de aula? Quais são as práticas mais comuns de se avaliar o aluno? Como e para que avaliar? O que acontece depois da avaliação? De que forma a equipe gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho pode contribuir com práticas avaliativas significativas? Que outros instrumentais, além das avaliações escritas promovem aprendizagem? Para que servem as avaliações internas na escola?

Os resultados das avaliações externas diferem muito dos resultados das avaliações internas. Será que estão avaliando diferente dentro da escola? Por que os resultados das avaliações externas são tão distantes dos resultados das avaliações internas? Não se ensina bem, não se avalia bem ou não se ensina e nem se avalia bem?

Conhecer como os professores avaliam, internamente, os alunos, pode subsidiar um trabalho pedagógico que leve ao sucesso da aprendizagem. Entender que o processo de avaliação não pode estar desmembrado da ação de ensinar e nem do objetivo proposto pelo professor no seu plano de ensino aproximará avaliação de conteúdo.

A proposta avaliativa no atual sistema de ensino, descrita em documentos oficiais, baseia-se no caráter qualiquantitativo, embora, muitas vezes não leve em conta a exploração de habilidades, onde educando e professor ficam refém da quantidade de conteúdos, deixando de lado a importância de avaliar constante. Devemos subsidiar métodos e metodologias que mensurem rendimentos e promovam aprendizagem do educando.

Partindo dessas constatações busca-se nessa pesquisa conhecer as práticas avaliativas dentro da escola, conhecendo a versão do aluno, do professor e também do núcleo gestor para aproximar-me da veracidade dos fatos.

Quanto aos procedimentos de investigação, o trabalho tem caráter de pesquisa de campo documental. Uma vez que se farão entrevistas, aplicar-se-ão questionários e buscar-se-

á investigar documentos a respeito da ausência e práticas educativas do processo de ensino e aprendizagem, a fim de compreender a forma como são lecionados os conhecimentos e como são captados os rendimentos avaliativos na prática.

Realizaram-se estudos prévios de autores como Luckesi (2009) que difere prova de avaliação; Hoffmann (2009) que constatou nas discussões entre professores uma visão reducionista da prática avaliativa; Méndez (2002) dedicado especialmente à formação de professores e ao estudo das reformas educativas e da avaliação; Werneck (2004) que classifica, de forma cômica, os professores avaliadores e propõe formas de avaliar que vão além das provas escritas; Guerra (2007) afirmante de que discutir a prática, refletir sobre ela e compreendê-la é o caminho para o aprimoramento; Vasconcelos (2003) defensor de que para a avaliação assumir um caráter transformador, deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos; Fernandes (2009) que analisou parte da literatura produzida em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens; Casassus (2000), aposta no emotivo e na teoria de Ausubel, (2001), que a aprendizagem significativa é aquela em que o aluno encontra sentido. Ainda outros que especifiquem o processo de práticas avaliativas significativas no contexto educacional. Buscou-se informações também na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 2006 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esse trabalho foi desenvolvido com professores, alunos e o núcleo gestor da Escola de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho da cidade de Hidrolândia - CE.

A escola, lugar da pesquisa, trata-se de uma instituição municipal, situada na zona urbana. Oferece Ensino Fundamental e também trabalha com projetos para Jovens e Adultos. No capítulo II desta dissertação que trata dos percursos metodológicos, no item - lócus da pesquisa – encontram-se mais informações sobre o referido Estabelecimento.

O presente trabalho inclui-se na Linha de pesquisa “Construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal” e está contido nos temas que abordam a construção dos saberes e a formação dos professores. Afirma-se isso por entender que o professor precisa construir saberes acerca de práticas avaliativas, seja em sala de aula, ou através das formações.

Os elementos textuais estão estruturados em Introdução, Problema, Objetivos seguidos de três capítulos.

O primeiro capítulo pontua os Percursos Metodológicos da Pesquisa. Nele encontramos a Natureza e o Tipo da Pesquisa; o Lócus da Pesquisa; os Sujeitos e os Instrumentos da pesquisa e ainda as técnicas de análise de dados.

O segundo capítulo, intitulado de Percursos Teóricos da Pesquisa, traz o Percorso Histórico do Processo de Avaliação Escolar no Ensino Brasileiro a partir do século XX; Concepções Contemporâneas sobre Avaliação Escolar; a Avaliação Escolar na Legislação; a Avaliação na Formação Continuada de Professores; os Tipos de Avaliação e Exemplos de Práticas Avaliativas Significativas. O caminho para o estado da arte acompanhou, a partir do século XX, teorias de aprendizagem; a evolução do processo de avaliação através dos documentos legais; autores renomados no assunto; a relação da formação continuada dos professores e o tema avaliação; tipos de avaliação mais pontuados na literatura e exemplos de práticas avaliativas que podem ser consideradas significativas para a aprendizagem.

O terceiro capítulo traz a Apresentação e a Análise dos dados colhidos seguido da discussão: nos Questionários aplicados aos alunos: as concepções encontradas sobre avaliação e práticas de avaliação; nos Inquéritos dos professores: as percepções a respeito de avaliação; formação continuada e as práticas avaliativas deles; nas Entrevistas com o núcleo gestor: o conhecimento sobre o tema avaliação, a formação de professores e as práticas avaliativas da escola.

As considerações finais encerram a parte textual da dissertação.

Utilizou-se, para citações e referências bibliográficas, as “normas para a elaboração e apresentação de teses e dissertações” da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT - instituídas através do Despacho Reitoral, nº 52/2008 de 12 de maio, atualizado em 26 de maio de 2009. Após as referências, encontram-se os Apêndices e os Anexos.

Intenciona-se com este trabalho, contribuir com a literatura e consequentemente com a reflexão sobre as práticas avaliativas internas das escolas, podendo assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Entender como se procedem as práticas de avaliações, internas, na escola, quando acontecem e por que acontecem possibilitará que alunos, professores e núcleo gestor desconstruam paradigmas em torno da avaliação dando-lhe um novo olhar, um novo rumo.

PROBLEMA

O interesse em pesquisar as práticas de avaliação e o rumo que se dá às avaliações praticadas em sala de aula surgiu das observações feitas principalmente ao longo da vida

acadêmica e profissional, em especial ao estar no cargo de coordenadora escolar com responsabilidades pedagógicas. Sempre me inquietou o destino dado às avaliações, como nascem e a que se destinam.

Como coordenadora tenho encontrado dificuldades em sensibilizar os professores da necessidade de avaliar sempre, do real sentido da avaliação, de mostrar aos professores as diversas formas de avaliar. Vejo professores sempre preocupados em recuperar notas e não a aprendizagem. Dizem que o aluno não sabe de nada e por isso tirou nota ruim. Mas o que fazer: repetir a mesma aula? Repetir a mesma prova? Isso é suficiente para o aluno recuperar a aprendizagem?

Para conhecer outras realidades, optei por pesquisar essa inquietação em outra escola e que seja de nível Fundamental, uma vez que trabalho numa Escola de Ensino Médio.

O que se faz e intitula de avaliação pode ser fruto de conhecimentos, de vivências em graduações, vida de estudante ou anos de trabalho, enfim reproduz-se aquilo em que se acredita.

Conceber o ato de avaliar apenas como uma forma de constatação do que o aluno foi capaz de responder no período dedicado a provas escritas traduz uma visão reduzida do processo de avaliação.

Ampliar as formas de ensinar significa acrescentar as práticas de avaliação, uma vez que a não diversidade dos modelos de avaliar é contraditório ao entender que na heterogeneidade de uma sala, as pessoas aprendem de forma diferente.

Entender como acontecem essas práticas de avaliação internas na escola, quando acontece e por que acontecem possibilita que alunos, professores e núcleo gestor desconstruam paradigmas em torno da avaliação dando-lhe um novo olhar, um novo rumo.

É importante pesquisar se a escola do século XXI, que se diz não tradicional em suas práticas de ensino ainda avalia de forma tradicional?

Como se compreende a avaliação; as teorias que se conhece por conceitos ou práticas enraizadas; ou seja, a concepção que se tem de *avaliar*, é natural que influencie a prática. A maneira como o núcleo gestor os professores e alunos enxergam a avaliação pode ser um obstáculo ou uma entrada para boas práticas avaliativas.

Entender que a *avaliar é examinar* pode levar a comunidade escolar a fazer das provas escritas o maior e mais importante instrumento de avaliação.

Conceber que *avaliar é medir* o quanto o aluno sabe e nada mais, pode fazer com que as práticas avaliativas que não permitam quantificar, sejam deixadas de lado.

Aceitar que *avaliar é classificar* para dizer quem é bom e quem não é, pode fazer com que professores alunos e núcleo gestor não se sintam corresponsáveis pelo processo e que as práticas avaliativas sirvam apenas para apontar os que, de acordo com a nota, aprenderam ou não.

A concepção de que além das quantidades e das técnicas é imprescindível que se fique atento aos processos de ensino do professor, da aprendizagem dos alunos e ainda da formação continuada, ou seja, da gestão da aprendizagem de todos os envolvidos no processo pode levar a práticas avaliativas diversificadas, sejam elas diagnósticas, formativas ou somativas, buscando o que a literatura hoje chama de *avaliação qualitativa*.

As concepções podem orientar as práticas pedagógicas, não necessariamente a absorção de conceitos, mas a subjetividade de cada um dos envolvidos, pautado em conhecimentos ou vivências.

Diante do exposto, pergunta-se: Qual a concepção de avaliação dos alunos, professores e núcleo gestor do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Adail Freitas Marinho; quais são as práticas de avaliação e a formação continuada trabalha com o tema avaliação?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Analisar como acontecem as Práticas Avaliativas Internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho.

Objetivos Específicos

- Identificar o conhecimento que professor, aluno e núcleo gestor têm sobre o tema Avaliação.
- Conhecer, através de entrevistas, questionários e análise de documentos, as práticas avaliativas da escola.
- Verificar a relação entre o discurso e a prática no que concerne a avaliação

CAPÍTULO I - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1. NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.

Tratou-se de uma pesquisa qualiquantitativa, com procedimentos de investigação em campo. Foram feitas entrevistas com o núcleo gestor e aplicados questionários aos alunos e aos professores. Questionários e entrevistas foram divididos em blocos que buscaram identificar a concepção de avaliação, o processo de formação continuada e as práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa qualiquantitativa une números, atitudes e opiniões, possibilitando uma melhor compreensão das vivências.

Segundo Minayo e Sanches,

No entanto, se a relação entre quantitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais essenciais. Assim o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa. (MINAYO E SANCHES, 1993, p. 247).

Diversos autores vêm contribuindo com o tema práticas avaliativas e isso dará suporte para a compreensão da prática em sala de aula, portanto a presente pesquisa tem natureza bibliográfica.

Para Severino,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO 2007, p. 122).

As autoras que seguem, acrescentam à pesquisa bibliográfica, além dos materiais impressos, mencionados por Severino, as comunicações orais e audiovisuais. Ressaltam também a importância dos debates ou materiais apresentados em conferências, sejam transcritos ou filmados.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita

magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARKONI, LAKATOS, 2003, p. 185).

Realizaram-se estudos prévios em autores como Luckesi (2009) que difere prova de avaliação; Hoffmann (2009) que constatou nas discussões entre professores uma visão reducionista da prática avaliativa; Álvarez Méndez (2002) dedicado especialmente à formação de professores e ao estudo das reformas educativas e da avaliação; Werneck (2004) que classifica, de forma cômica, os professores avaliadores e propõe formas de avaliar que vão além das provas escritas; Guerra (2007) autor afirmador de que discutir a prática, refletir sobre ela e compreendê-la é o caminho para o aprimoramento; Vasconcelos (2003) defensor de que a avaliação deve assumir um caráter transformador, estando comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos; Fernandes (2009) que analisou parte da literatura produzida em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens; Casassus (2000), aposta no emotivo e na teoria de Ausubel, (2001), onde a aprendizagem significativa é aquela em que o aluno encontra sentido.

Ainda outros que especificam o processo de práticas avaliativas significativas e a formação continuada para os professores. Coletaram-se informações também na Legislação da Educação do Brasil.

2. LOCUS DA PESQUISA

A Escola de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho da cidade de Hidrolândia – CE é localizada na zona urbana, funciona em prédio municipal com endereço na Rua Vereador Expedito Pereira de Sousa, bairro centro, CEP nº 62270 000, fone (88) 3638-1178.

A escola foi criada pelas Leis Municipais nº 202 de 08/08/1984 e 210 de 13/12/1984 com CGC nº 01.912.830/0001-58 e foi inaugurada no dia 03 de março de 1985, com o nome de Escola de 1º e 2º graus Adail Freitas Marinho, em homenagem à senhora Adail Freitas Marinho, na época primeira dama do município.

Atualmente a instituição está registrada com INEP 23031131 trabalha apenas com o Ensino Fundamental. A comunidade estudantil é diversificada.

“Há alunos de todos os níveis sócio econômicos, sendo grande parte da zona rural, onde os pais vivem da agricultura e a maioria deles com baixo nível de escolaridade, dificultando ainda mais o acompanhamento das atividades escolares e no processo do educando junto à escola” (sic- Hugo Magalhães).

3. SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa de campo, alunos, professores e núcleo gestor. Foram 121 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, 58 dos 6ºs anos, 31 do 7º ano e 32 do 8º ano. Não havia 9º ano na escola. Eram oito professores e todos eles lecionavam nas séries pesquisadas. O diretor e três coordenadoras compunham o núcleo gestor que respondeu às entrevistas.

A transformação da prática avaliativa exige de todos: (agências formadoras, órgão oficiais de educação, escolas, professores, sociedade) a humildade de se reconhecerem alfabetizando na questão de uma prática avaliativa mediadora e promotora do desenvolvimento do educando. Humildade que gere uma integração efetiva de todos para enfrentar o mito de eliminação na escola brasileira (HOFFMANN, 2011, p. 78).

As pessoas que participam da pesquisa devem ser sempre as pessoas que farão a mudança acontecer. Não há como se pensar em uma prática avaliativa diferente sem que haja um diálogo com os participantes do processo. A mudança não virá sem que mude de pensamento o núcleo gestor, os professores e os alunos.

4. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O processo de coleta de dados deu-se através de questionários para alunos e professores e entrevista para o núcleo gestor.

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância

e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARKONI, LAKATOS, 2003, p. 201).

Os questionários, os quais podem ser vistos nos **apêndices VI E VII**, foram construídos com o intuito de responder a questões que se referem à concepção de professores e alunos sobre o tema avaliação, a versão de alunos e professores a respeito das práticas avaliativas da escola e a entender como se dá o processo de formação continuada para os professores bem como a relação do tema com essa formação. Visam conhecer a importância que docentes e discentes dão à avaliação e saber deles quais são as práticas avaliativas que acontecem em sala.

Para a construção dos inquéritos foram observados princípios importantes como a clareza, coerência com a pesquisa e neutralidade. Para tanto foi necessário um retorno às bibliografias e uma atenção para o público alvo das indagações, o que faz com que as perguntas para professores e alunos embora tenham a mesma essência, sejam organizadas com um pouco de diferença.

Trata-se de questionários com perguntas abertas e fechadas, algumas com perguntas dicotômicas onde deveriam responder apenas *sim* ou *não* e outras com respostas de múltiplas escolhas.

Aos alunos, perguntou-se sobre gostar ou não de ser avaliado, a sua opinião a respeito da importância da avaliação, se já ouviu falar em autoavaliação e se já a fez alguma vez.

Com o intuito de conhecer a versão dos alunos sobre as práticas avaliativas, indagou-se, se além das provas escritas, os professores costumam fazer outro tipo de avaliação; o que os professores mais costumam fazer como avaliação; quando eles, geralmente recebem nota; como gostariam de ser avaliados; se os professores costumam corrigir as provas, os trabalhos, as redações; como o professor entrega as avaliações escritas; se costumam devolver provas e trabalhos; como são divulgadas as notas; se eles são a favor dessa forma de divulgação; como se sentem quando estão sendo avaliados; se sabem o valor das questões em relação às provas escritas e se nelas aparecem questões do SPAECE e ou da PROVA BRASIL.

Para os professores organizou-se um questionário onde constavam as perguntas feitas aos alunos, para que houvesse o cruzamento das respostas, acrescido de outras referentes ao tema Avaliação e a relação desse assunto com a Formação Continuada.

Foram-lhes apresentados itens equivalentes às concepções de avaliação como *medir, testar e avaliar*; foram citados alguns autores que trabalham o tema, também alguns tipos de avaliação presentes na literatura e pediu-se para que apontassem os quais já ouviram falar; três questões trazem pequenas definições das avaliações diagnósticas, formativa, e somativa para que as apontem. Em relação à Formação Continuada dos professores indagamos sobre a importância, se acontece e com que frequência, se costuma participar e se o conteúdo Avaliação já foi tema da formação.

A primeira versão do questionário dos professores foi aplicada em um momento de planejamento na escola em que eu trabalho com três professores. A escolha deles se deu por já terem trabalhado com o Ensino Fundamental (o público alvo da pesquisa). Um docente da Língua Portuguesa, para contribuir com a validação semântica e os outros dois, um que leciona Matemática e outro, História, completando assim um quadro de professores de áreas diferentes. Fizeram observações e deram sugestões de melhoria que foram acatadas.

A validação do inquérito dos alunos aconteceu com cinco alunos recém-chegados do Ensino Fundamental, ou seja, alunos da 1ª série do Ensino Médio, também da instituição em que presto serviços. Eles responderam, disseram que estava bom e não sugeriram alterações.

A aplicação dos questionários aos 121 alunos se deu por administração direta, uma vez que a própria pesquisadora os aplicou. Responderam ao questionário (**apêndice VI**) 121 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Foram 58 dos 6ºs anos, 31 do 7º ano e 32 do 8º ano. Não havia 9º ano na escola. Das salas que foram o universo da pesquisa, somente uma funciona pelo turno da manhã.

No primeiro dia, como eles estavam fazendo provas bimestrais, foi necessário esperar que todos retornassem para o terceiro tempo de aula. Ao aplicar o questionário, explicava o motivo da pesquisa e a relacionava a estudos parecidos com a feira de ciências que eles sempre participavam. Dizia-lhes que a pesquisa gera conhecimentos que podem transformar realidades

Já a coleta de dados dos professores aconteceu direta e indiretamente. Foi possível entregar e receber o questionário de 04 professores. De acordo com a viabilidade, a chegada dos professores na escola, entregava-lhes o questionário, eles o respondiam e depois o devolvia. Os demais foram aplicados na semana seguinte, juntamente com as entrevistas ao núcleo gestor.

As entrevistas dos gestores seguiram a modalidade semiestruturada e suas perguntas estão agrupadas em um roteiro de forma que se possam captar depoimentos referentes à concepção de avaliação, a formação dos professores e práticas avaliativas.

De acordo com Severino,

Opta-se pela entrevista, por concordar que ela seja uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados”. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2007, p. 124).

Markoni & Lakatos (2003) veem a entrevista, instrumento de coleta de dados, como um encontro profissional para um diálogo.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARKONI, LAKATOS, 2003, p. 195).

Conversar é permitir que o outro, também expresse o seu ponto de vista. A escuta na entrevista é tão essencial quanto à pergunta que se faz. Estar atento aos gestos, aos olhares, ao ambiente, faz com que o trabalho de pesquisa tenha respostas mais próximas da realidade.

O guião da entrevista construído para o núcleo gestor traz perguntas fechadas e abertas onde o entrevistado tem espaço para dar sua opinião. A clareza, a relevância e a adequação semântica foram observadas por dois Coordenadores Escolares da instituição Francisca Maura Martins, que não é a escola universo da pesquisa.

As perguntas que serviram de base para a entrevista estão organizadas em três partes: Concepção de Avaliação; Formação dos Professores e Práticas Avaliativas.

Sobre a *Concepção de Avaliação*, pergunta-se o que é; para que serve; autores que trabalham o tema; documentos que legalizam o processo dentro da escola e o conhecimento que têm a respeito do tema.

No que diz respeito à *Formação dos professores*, indaga-se sobre a existência ou não de formação; como acontece; e se o tema avaliação está contemplado nesses momentos de estudo.

Para o conhecimento das *Práticas Avaliativas*, pergunta-se a respeito das modalidades usadas pelos professores; se as conhecem e como avaliam o que os professores praticam como avaliação.

5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Depois de reunidas as informações, essas serão analisadas e confrontadas. Os questionários terão suas respostas reunidas em tabelas e depois interpretadas. As entrevistas serão estudadas através da categorização e de citação. Os documentos serão analisados e confrontados com as práticas citadas nas entrevistas e nos questionários. As práticas avaliativas também serão relacionadas com o estudo de autores da literatura pesquisada, anteriormente citada nos instrumentos da pesquisa.

Segundo Bardin,

Análise de conteúdo é o “conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 44).

Os dados dos alunos foram postos em tabelas e nelas é possível fazer a leitura das informações tanto por turma quanto em termos gerais. Sobre essa interpretação, comenta Markoni e Lakatos (2003).

Tabulação é disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação conseguida pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. Dessa forma, poderão ser bem melhor compreendidos e interpretados mais rapidamente (MARKONI, LAKATOS, 2003, p. 167).

Para intensificar a qualidade do uso das tabelas as autoras, referenciadas acima, destacam que este método permite que o pesquisador perceba as diferenças, as semelhanças e as relações presentes nos dados reunidos. Dizem que.

Tabelas ou Quadros: é um método estatístico sistemático, de apresentar os

dados em colunas verticais ou fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais da pesquisa. É bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações. Todavia seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações (MARKONI, LAKATOS, 2003, p.169).

Os dados dos professores foram harmonizados em gráficos para uma melhor visualização, uma vez que ilustrações em gráficos levam cores e são mais atrativos. Embora os resultados estejam dispostos em gráficos, no momento da análise, quando foi importante confrontar as respostas dos alunos com as respostas dos professores, eles também foram direcionados para tabelas.

De acordo com Markoni & Lakatos (2003), gráficos são.

(...) figuras que servem para a representação dos dados. O termo é usado para grande variedade de ilustrações: gráficos, esquemas, mapas, diagramas, desenhos etc. Os gráficos, utilizados com habilidade, podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão. Em geral, são empregados para dar desta que a certas relações significativas. A representação dos resultados estatísticos com elementos geométricos permite uma descrição imediata do fenômeno (MARKONI & LAKATOS, 2003, p. 170).

Enquanto os dados dos alunos foram analisados pela leitura e interpretação de tabelas e gráficos, as entrevistas feitas ao núcleo gestor foram transcritas e analisadas de acordo com as proposições de Bardin (1977). As respostas colhidas nas conversações foram postas em tabelas que anunciam Unidade de Registro, (a transcrição da fala); Unidade de Significação, (que são recortes significativos das falas dos entrevistados); Categoria (temas organizados para análise); Subcategoria (subtemas ou respostas aos temas) e por fim Observações do investigador.

Enfatizando que, a análise dos questionários e das entrevistas, em consonância com o percurso teórico procurou compreender temas referentes à concepção de avaliação, à formação continuada dos professores e às práticas avaliativas.

CAPÍTULO II - PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA

1. PERCURSO HISTÓRICO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO BRASILEIRO A PARTIR DO SÉCULO XX

Descrever o percurso histórico da avaliação exige, entre outras trajetórias, um caminhar por tendências pedagógicas, lutas populares e documentos legais construídos ao longo do tempo. É importante dizer que por muito tempo não se escreveu sobre a Educação no Brasil e que o termo avaliação, muitas vezes, esteve associado a palavras como testes, provas e exames.

A presente literatura opta por cruzar datas e tendências na intenção de entender a concepção de avaliação nas bibliografias visitadas.

No século XX inicia-se a luta pela democratização do ensino para que mais pessoas tivessem a oportunidade de estudar. A consequência foi uma escola pública e gratuita mantida pelo governo federal, estadual ou municipal.

O modelo de Escola Tradicional, onde tudo converge para um ensino que traz o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como mero expectador começa a ser questionado. Lembra Arruda (2010), no texto “o desperdício na Escola Tradicional – John Dewey” que não havia lugar para cada aluno atuar, agir ou reagir de forma individual. Não existiam atividades práticas que permitissem aos alunos inquirir, criar e construir. A própria ordenação das mesas e das cadeiras favorecia este fato, ao não permitirem a livre circulação dos alunos na sala.

Embora o texto traga o propósito de percorrer a História do Ensino Brasileiro a partir do século XX, é importante citar que as mudanças na educação foram influenciadas pelo movimento dos Estados Unidos e entende-se por necessário escrever sobre os maiores nomes.

Entre muitos participantes do Manifesto da Escola Nova citam-se alguns como Dewey, Montessori e Claparede que abraçaram a causa e desenvolveram teorias contribuintes para os ideais de crescimento do indivíduo.

Para Aranha (2006) Dewey foi filósofo e pedagogo (1859-1952), influenciado pelo pragmatismo de William James, preferia usar as expressões instrumentalismo ou funcionalismo para identificar a sua teoria. Escreveu *Meu Credo Pedagógico*; *A escola e a Criança* e, entre outras, sua melhor obra, *Democracia e Educação*. Tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo de forma marcante para a divulgação dos princípios da Escola Nova.

Pensar uma escola diferente da tradicional supõe-se entender outra forma de avaliar. O pedagogo via na avaliação não um ato individual e de competição.

Dewey repudiava o sistema de avaliação da “Escola Tradicional”, que incentiva a competição entre os alunos e referia a este sistema que levava os alunos a considerarem que não deve existir apoio e cooperação entre colegas, porque tal fato poderia incentivar alguns alunos a não se empenharem no trabalho escolar. O autor considerava que a cooperação entre os alunos, a troca livre de ideias, comentários e sugestões são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades das crianças (ARRUDA, 2010, p. 2).

De acordo com a coleta de dados biográficos, Montessori foi nascida na Itália, graduada em Medicina. Ao trabalhar em uma clínica psiquiátrica na Universidade de Roma, interessou-se por crianças especiais e constatou que os problemas mentais dessas crianças tendiam mais para um problema de ensino aprendizagem do que para um problema médico. Percebeu então a falta de uma educação voltada para esse universo de crianças.

A Pedagogia Montessoriana defende que a educação tem a função de buscar a harmonia corpo e mente que as crianças devem ter a sua inteligência estimulada, onde para tal criou material próprio. Trata-se de um material sólido, o “Material Dourado” com peças de diversos tamanhos, aparências e densidades, usadas para Linguagem, Matemática, Ciências. Ainda um Material Sensorial e outro com exercícios para a vida Cotidiana.

Individualidade, atividade e liberdade do aluno são pilares da pedagogia da autora. Para ela educação não se limita a informações, é importante formar o jovem integralmente e estimular a criatividade desde a primeira infância.

A avaliação é feita para todas as tarefas, portanto, não existem provas formais. “Além de dar um conceito para cada aluno, os professores preparam boletins detalhados, especificando as posturas e os procedimentos dos estudantes”, conta Edimara de Lima, diretora pedagógica da Escola Prima Montessori de São Paulo.

A divisão das turmas segue um modelo diferente do convencional: as crianças de idades diferentes são agrupadas numa mesma turma. Nessas classes, alunos de 5 e 6 anos estudam na mesma sala e seguem um programa único. Posteriormente eles passam para as turmas de 7 e 8, em seguida para as de 9 e 10, e, finalmente alcançam o último estágio, que agrega jovens de 11,12,13 e 14 anos. Até os 10 anos, os alunos têm aulas com um único professor polivalente, enquanto nas salas de 11 a 14 anos, esse professor ganha a companhia de docentes específicos para cada disciplina. Os

professores dessa linha de ensino são guias que removem obstáculos da aprendizagem, localizando e trabalhando as dificuldades de cada aluno. Sugerem e orientam as atividades, deixando que o próprio aluno se corrija, adquirindo assim maior autoconfiança. A avaliação é realizada para todas as tarefas, portanto, não existem provas formais (MENDES, 2013, p. 1).

A Escola Nova e cognitivismo de Piaget são propostas educacionais do século XX inspiradas na teoria científica da infância, construída pelo cientista Claparède, como conta Ferrari (2011).

Como os demais defensores da escola ativa, Claparède condenava o ensino de seu tempo por não dar suficiente infraestrutura aos educadores para uma prática profissional metódica, amparada pela ciência e que permitisse a atualização constante. Mas ele tinha uma visão bem mais utilitária da escola do que seus pares. Em vez de dar à criança condições de viver da melhor forma possível a infância, ele acreditava que a escola deveria priorizar o “rendimento” do aluno, ou seja, justificar os recursos fartos que, naquela época, os governos europeus começavam a canalizar para a educação. A escola, segundo Claparède, deveria formar bons quadros profissionais para servir a uma sociedade que investia nessa formação. O cientista defendia até uma atenção diferenciada para os estudantes, que se revelassem mais aptos de tal forma que pudessem ser submetidos a exigências maiores em classes constituídas apenas de “bons alunos” (FERRARI, 2011, p. 1).

No Brasil, o Movimento Escolanovismo adquiriu muitos simpatizantes, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Anunciava uma proposta de Escola Nova onde, diferente da tradicional, o aluno passaria a ser o centro do processo. Estudiosos, através de pesquisas, percebem que as crianças têm ritmos e interesses individuais. A função do professor é despertar a atenção do estudante e viabilizar atividades que despertem a curiosidade deles. A disciplina deve ser conquistada através da sensibilização, de discussões em sala de aula e não através de castigos. Os conteúdos precisam estar relacionados com a vida, serem resultados de experiências e não apenas decorados.

Para Lourenço Filho (1926), o papel da escola, principalmente o da escola primária, era o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades vindouras. Busca integrar a criança na sociedade e explica a necessidade da educação escolar pública e obrigatória, pois a escola deve preparar para a vida real, pela própria vida.

Os Escolanovistas veem a avaliação como um processo capaz de beneficiar o aluno e não de puni-lo, também a entendem como atividades de cooperação e solidariedade.

Com a Escola Nova o eixo da questão pedagógica passa do intelecto (ensino tradicional) para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições de Biologia e Psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (PILETTI, 2010, p. 27).

“O autor descreve os ideais da Escola Nova, fazendo paralelos com a Escola Tradicional, para mostrar a evolução do conceito primeiro de ensino, que em suas palavras seria o de “marcar e tomar a lição”, ou seja, “ensinar é transmitir conhecimentos” para outro que seria uma concepção de ensino onde” a iniciativa desloca-se para o aluno e o centro da ação educativa situa-se na relação professor-aluno.

Nos anos 30, avaliar a aprendizagem significa dar uma nota ao aluno pelo seu nível de atuação nos exames. Os considerados com bons resultados eram classificados para prosseguirem nos estudos. Os exames eram de responsabilidade do professor e poderiam ser através de arguições, trabalhos práticos e provas.

A concepção de avaliação, no Decreto nº 19.890/31 está descrita no art. 34 ao art. 39. Em 1932, quando foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Manifestantes defendiam um ensino gratuito para todos, que fosse obrigatório e que não tivesse interferência de igreja. Nesta época são criadas várias universidades no Brasil.

Nos anos 40 o país vive a Reforma de Gustavo Capanema; Paulo Freire e Anísio Teixeira, dentre outros que iniciam seus trabalhos com a Educação; surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Poder Executivo enviou para o poder Legislativo o primeiro projeto de lei em 1948, porém somente em 1961, depois de treze anos, o texto ficou pronto.

Para Cupolillo (2009), as severas críticas de Paulo Freire ao que denomina “educação bancária”, de cunho conteudista e informativo, demonstram suas preocupações com todos os aspectos da prática educativa, inclusive o da avaliação.

Sua crítica radical e intransigente a todo tipo de autoritarismo entre educador e educando já anuncia que o processo avaliativo deve distanciar-se de seu viés punitivo e castrador das diferenças. Ao preconizar para a escola a urgência do desenvolvimento da consciência crítica, Freire atesta a necessária relação democrática entre educador e educando, de modo a

favorecer o diálogo permanente, livre de autoritarismo e do uso abusivo do poder, tão comuns nos momentos de avaliação (CUPOLILLO, 2009, p. 60).

É importante dizer que somente mais tarde, a Pedagogia Progressista Libertadora, esteve bastante presente na educação, tendo como maior representante Paulo Freire. Segundo Ferrari (2008) Anísio Teixeira, o inventor da Escola Pública no Brasil, propôs e executou medidas para democratizar o ensino brasileiro e defendeu a experiência do aluno como base do aprendizado.

Refletindo sobre a trajetória de Anísio Teixeira, como intelectual, educador e grande idealizador da Escola Pública, Côco, Salles & Godinho, (2011), ao analisarem a evolução do orçamento do MEC, incluindo FIES e salário educação, percebe que é possível estabelecer diferenças importantes, entre o primeiro movimento de avaliação da educação dirigido por Anísio Teixeira e o que vem se consolidando nas últimas décadas no Brasil.

Em se tratando do objetivo da avaliação, deduziram que:

Outro aspecto que podemos inferir é que na administração *anisiana* a avaliação era utilizada para promover uma melhoria da ação educativa e, para isso, uma série de outras medidas foram articuladas nessa direção, em especial os investimentos com a formação dos professores, que para ele era um fator de excelência para o progresso da educação. Na atualidade percebemos que a avaliação tem sido utilizada para estabelecer um ranking das instituições, sendo os sujeitos praticantes responsabilizados pelos resultados alcançados (CÔCO, SALLES & GODINHO, 2011, p. 14).

Assim como a Tradicional, a Escola Nova também teve problemas. Foram dificuldades de implantação, de interpretação da proposta. Insatisfações e contextos históricos impulsionaram a outra concepção de ensino, surge “A Escola Tecnicista”.

Segundo a concepção tecnicista, o ensino deve se inspirar nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Por isso deve-se planejar a educação e o ensino de maneira a evitar as interferências subjetivas que possam pôr em risco sua eficiência. Devem-se operacionalizar os objetivos e, em certos aspectos, mecanizar o processo. Surgem, então, propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (PILETTI, 2010, p. 29).

Observa-se que, na Escola Técnica, nem o professor e nem o aluno são os protagonistas. O papel principal foi dado para pessoas chamadas de especialistas que escreveriam manuais para serem executados. O importante agora não é aprender a aprender e sim aprender a fazer.

Voltada para a formação de obra qualificada, onde ao professor cabe transmitir o conteúdo presente nos manuais que os permita desenvolver habilidades, e ao aluno cabe ouvi-las e treiná-las, é passivo, e muito disciplinado, apenas receber os conteúdos.

Entende-se que todos precisam aprender a fazer, ainda que maquinalmente. Trata-se de um saber técnico. A relação professor-aluno deverá ser de profissional qualificado para o aluno passivo, mas disposto a aprender. A avaliação é organizada buscando classificar o aluno quanto ao seu perfil de entrada e saída da escola através de critérios que identifiquem o que ele é capaz de produzir e como se processa o seu comportamento ao longo do curso.

Pedagogia ainda presente nas escolas brasileiras, não com o caráter completamente técnico. Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em junho de 2013, o Estado inaugurou a nonagésima primeira Escola Estadual de Educação Profissional que traz o Ensino Médio integrado a um Curso Técnico.

Ainda nos anos 50, Tyler (1949) anunciava uma concepção diferente de avaliação. O que até então se chamava de avaliar, que eram os testes, o autor acrescentava a estes, outras formas de avaliar tais como: questionários, escalas, fichas de registros e outros mais.

Segundo TYLER (1949) “A **avaliação** é um processo destinado a verificar o grau em que mudanças comportamentais estão ocorrendo (...). A **avaliação** deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos.”

Em 1959, militantes dos pioneiros da Educação, voltam a reunir-se para lutar por uma escola melhor para os Brasileiros. Trata-se do Manifesto dos Educadores, que embora tenha tido a adesão de muitos educadores, de acordo com Carvalho (2008) não teve a mesma repercussão do manifesto de 1932.

Sendo assim, com a desarticulação do grupo que assinou o documento de 1959, fato que começou antes do período inaugurado em 1964, seu texto não se transforma numa referência nas lutas políticas posteriores à aprovação da LDB. Com isso, ao contrário do que ocorreu com o documento de 1932, a memória dos signatários do Manifesto de 1959 pouca influência tem em sua repercussão, ficando sua legitimação histórica atrelada ao primeiro documento, sem o qual perde sentido, aparecendo como um manifesto que, do ponto de vista de sua utilização como instrumento político, mais se projeta para o futuro do que para o passado (CARVALHO, 2008, p. 14).

Percebe-se então que nos anos 50 e 60 a avaliação está a serviço da demanda de objetivos propostos e a teoria é menos importante do que o saber fazer. Trata-se do

Tecnicismo com a sistematização do ensino em manuais que se revelam verdadeiros instrumentos do ensinar fazer.

Nos anos 60 as ideias de Paulo Freire se consolidam e o Brasil vive experiências de educação popular, a alfabetização de adultos.

Nos anos de 1960, já preocupado com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização, insisto na sua atualização (FREIRE, 2011, p. 54).

Em ementas de cursos para jovens e adultos é possível verificar que a avaliação se dá através de registros da frequência, participação em trabalhos e algumas vezes por provas escritas.

O autor postula por uma prática avaliativa a serviço da libertação e não de dominação, o que ele chama de domesticação.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (FREIRE, 2011, p. 114).

No final dos anos 70 revela-se a Pedagogia Progressista – Tendência Pedagógica histórica – crítica, onde a escola tem a função de apropriar-se do saber universal e socializá-lo com o objetivo de viabilizar a compreensão do mundo real e conseqüentemente o sujeito ativo ser capaz de transformar essa realidade.

O método de ensino da referida tendência inclui cinco passos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

A avaliação é necessariamente diagnóstica, pois professores e alunos estão permanentemente diagnosticando para reunir informações de problemas encontrados na comunidade ou de conteúdos que o ajudarão nas respostas. Formativa também no sentido de que implica tomar decisão e voltar a organizar-se para agir na sociedade.

Há tempos critica-se a prática de avaliação, mas essas apreciações não têm sido acompanhadas de sugestões, restando ao professor continuar fazendo, como fizeram com ele, do jeito que ele aprendeu fazer.

Ao apogeu dos testes de QI, nas medidas educacionais, da instrução programada nos anos 1960 a 1970, seguiram-se críticas ferozes dos sociólogos ao caráter autoritário e de controle da avaliação. As críticas, entretanto permaneceram como críticas sem apontar nenhuma saída ao professor que continuou (e continua) por todos esses anos, obedecendo aos regimentos das escolas, atendendo as resoluções e decretos e inseguro diante das críticas (pertinentes, sem dúvida) que se faz à avaliação (HOFFMANN, 2011,p.32).

O autor, a seguir, explicita como vivenciou a mudança de sentido na avaliação, indo dos testes que diziam proporcionar eficiência, mas que geraram insatisfação e deram lugar a um sentido pedagógico de avaliação.

Nesse contexto, e nesse momento histórico, trabalhávamos muito sobre os procedimentos de avaliação e pouco sobre questões de fundo sobre essa prática. Pessoalmente, vivi esse momento. Iniciei a trabalhar com avaliação da aprendizagem em 1968. Então, produzi testes, quantifiquei testes, diagnostiquei o aproveitamento escolar com os testes, etc... Mas, já em meados dos anos setenta percebi que o caminho era insatisfatório. Havia necessidade de uma compreensão mais fundamental sobre essa prática. Assim sendo, aventurei-me a abordar a avaliação a partir de perspectivas diversas. Inicialmente, foi a questão filosófica da avaliação da aprendizagem, depois, a questão sociológica, a seguir a política; e, ultimamente, tenho estado atento às questões psicológicas e pedagógicas (LUCKESI, 2000, p. 3).

Com as Teorias Crítico Reprodutivistas, em alta nos anos 80, autores como Bourdieu (sd) e Althusser (1970) propõem um olhar mais amplo no processo educacional e veem a escola como um aparelho ideológico do Estado. Para esses estudiosos, as escolas reproduzem as relações de poder vigentes na sociedade.

Embora a elaboração de exames para a verificação de resultados ainda estejam presentes no universo escolar, a nível nacional, estadual, municipal e escolar, percebe-se que eles estão mais a serviço de políticas públicas, até mesmo com uma função diagnóstica do que simplesmente para listar os que passam e o que não passam.

A mudança de concepção na prática avaliativa vem sendo percebida até na maneira como são revelados os resultados dos concursos. Recentemente o Estado do Ceará promoveu concurso para a composição do Banco de Gestores e, diferente de outras vezes, o resultado

pela nota, só foi visto individualmente, e a lista do resultado final saiu por ordem alfabética, sem revelação da nota.

No entanto ainda há muito a se fazer, as teorias são muitas, as práticas são poucas. Isso é visível na literatura dos autores a seguir.

1.1 Concepções contemporâneas sobre avaliação escolar

Casassus (2000), Álvarez Méndez (2002), Vasconcelos (2003), Werneck (2004), Luckesi (2006), Guerra (2007), Fernandes (2009), Piletti (2010), Hoffmann (2011), são alguns de muitos outros autores contemporâneos que relacionam avaliação com aprendizagem.

Utilizam-se das mais diversas estratégias e abordagens para provocar a reflexão sobre o universo complexo do tema avaliação, tais como: imagens de avaliação, tipos folclóricos de professores, a avaliação como ação do aluno e do professor, diferenciar avaliação de testes e medidas, como utilizar os resultados da avaliação, a diversificação das práticas, a formação de professores, a prática avaliativa como forma de aprender e de ensinar, a importância de discutir a prática, metáforas como as setas do caminho, a flecha no alvo, a intencionalidade da avaliação, e ainda apostam no emotivo e quem sabe no estudo das dissertações já produzidas.

São muitas as tentativas em busca de uma melhor compreensão e alguns até arriscam maneiras de como resolver o problema e apostando na avaliação formativa.

A maioria dos autores de livros educativos, isso é normal, escreve sobre suas experiências como docentes. Hoffmann (2010) publicou, a pedido de seus alunos, um trabalho que, segundo a autora, contribuiria para ampliar o universo dos professores preocupados com as questões de avaliação.

Para Hoffmann,

“É esse contato com diferentes realidades educacionais (escolas públicas, particulares e assistenciais, escolinhas rurais, universidades federais e particulares) que me permite perceber com clareza que a prática avaliativa do professor reproduz e (assim) revela fortemente suas vivências como estudante e como educador” (HOFFMANN, 2011, p. 12).

Além de colecionar imagens representativas da avaliação, reuniu (através de palestras, visitas em sala de aula, oficinas em formações continuadas) um maior número de educadores em torno de uma pergunta fundamental: por que avaliar?

“Os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados (HOFFMAMN, 2011, p. 15)”.

Faz-se necessário compreender as histórias em torno da avaliação, construídas ao longo de décadas, para que seja possível entender o reflexo de tais dados na prática atual.

Argumenta a autora:

Como, a partir daí, explicar uma prática avaliativa, em educação, que parece muitas vezes desconectada do cotidiano, sedimentada em postos terminais? Inicialmente argumentei que a derrubada do mito avaliação ultrapassa a discussão de seus pressupostos teóricos, mas, sem, dúvida, a tomada de consciência coletiva inicia pelo resgate e compreensão histórica desses pressupostos, desvelando-se seu reflexo na prática (HOFFMAMN, 2011, p. 33).

De acordo com a Hoffmann, (2011, p.124) a avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido.

A pesquisadora afirma (2011, p.124) que “as discussões de educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática. Parecem conceber a ação avaliativa como um procedimento que se resume a um momento definido do processo educativo, ocorrido a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente”.

Afirma ainda perceber que a compreensão de muitos professores é de que “tudo pode ser medido, sem que se deem conta de que muitas notas são atribuídas arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos, e confusos, ou precisos demais para determinadas situações”.

A escritora percebe avanços na teoria da avaliação, embora, já dito antes, não se encontre sugestões para a melhoria da prática.

Ao longo das últimas décadas houve uma significativa evolução da teoria em avaliação, também no Brasil, com uma gradativa crítica ao seu caráter tecnicista, de mensuração e classificação, buscando-se, principalmente, alertar sobre o seu intrínseco significado ativo, ou seja, de tomada de decisão. Caráter ativo no sentido de conceber a avaliação como ação-reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dados

pelo avaliador, pressupondo objetividade e não envolvimento e sem encaminhamentos ou sugestões de melhorias sobre o objeto da avaliação (HOFFMANN, 2011, p. 34).

Explica que estudou como a medida é necessária para a avaliação, mas também como a avaliação ultrapassa a medida em seu significado, oferecendo ao educador um suporte dinâmico a serviço da construção da aprendizagem bem sucedida.

Uma ação pedagógica que promova a permanente reflexão do aluno sobre o objeto do conhecimento favorece a sua participação. É preciso para isso que o professor aprenda a permanecer em silêncio em sala de aula, à escuta da expressão do aluno e do grupo, espaço esse que tende a desaparecer nos anos mais avançados do ensino. A tarefa do educador é a de promover momentos de troca e discussão de ideias, a partir de textos, de sua exposição, de perguntas provocativas. Essa é a razão da escola que precisa ser entendida em sua dimensão de espaço de discussão e não da transmissão. (HOFFMANN, 2011, p. 62).

Em longos anos de trabalho, escreveu vários artigos com o tema Avaliação da aprendizagem escolar. “Já não me interessava muito, as questões técnicas; assediava-me à mente e ao coração questões teóricas mais abrangentes; como a filosofia da avaliação da aprendizagem” (LUCKESI, 2006, p.1).

Ele define o ato de avaliar como uma forma de subsidiar a aprendizagem satisfatória do educando, através de seu acompanhamento rigoroso, tendo em vista o seu desenvolvimento e a seguir e esclarece que avaliação além de diagnosticar deverá servir para a busca de soluções.

Na avaliação não se classifica o educando, mas tão somente ele é diagnosticado em seu desempenho, o que consequentemente implica em decisões a favor da melhoria de sua aprendizagem e, por isso mesmo, do seu desenvolvimento. Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções. Nada mais que isso, o que implica em estar com os olhos voltados para a solução dos problemas detectados (LUCKESI, 2009, p. 3).

O autor propõe-se a abordar a prática da aferição do aproveitamento escolar trabalhando os conceitos **verificação e avaliação**, com a finalidade de colaborar com a prática docente.

Luckesi (2009), ao ser perguntado: Hoje, as provas tradicionais perderam espaço para novas formas de avaliação. Isso significa que elas devem deixar de existir ou devem dividir espaço com as novas atividades? Respondeu:

A questão básica é distinguir o que significam as provas e o que significa avaliação. As provas são recursos técnicos vinculados aos exames e não à avaliação. Importa ter-se claro que os exames são pontuais, classificatórios, seletivos, antidemocráticos e autoritários a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. Como você pode ver: examinar e avaliar são práticas completamente diferentes. As provas (não confundir prova com questionário, contendo perguntas abertas e/ou fechadas; este é um instrumento; provas são para provar, ou seja, classificar e selecionar) traduzem a ideia de exame e não de avaliação. Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os, exames, através das provas engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente (LUCKESI, 2009, p. 1).

De acordo com Luckesi (2006, p.80) “A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado”.

Para ele, (2006, p.80) “A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais e finais. A primeira é dinâmica, a segunda é estática”.

Diz de outra forma que, (2006, p.76) “A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”.

Em seus estudos percebeu que “(...) no movimento real da aferição da aprendizagem escolar, nos deparamos com a prática escolar da verificação e não da avaliação” (Luckesi 2006, p.77).

“O atual processo de aferir a aprendizagem escolar, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e da aprendizagem, ainda impõe aos educandos consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, através da ameaça de reprovação” (LUCKESI, 2006, p. 76).

Quando se sabe o que o aluno deveria ter aprendido, saber-se-á porque se está avaliando. A avaliação não existe por si só, não deverá ser apenas mais uma ação de sala de aula, e sim atrelada aos resultados que se quer atingir, o caminho que se quer e deve percorrer. Sinaliza em que estação está toda a sala ou o aluno individualmente.

Para a utilização dos resultados, Luckesi (2006, p.75) cita três possibilidades de como utilizá-los: simplesmente registrar no diário de classe; oferecer, se necessário, outra prova; ou ao que se propõe realmente a avaliação “atentar para as dificuldades e desvios da

aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que, de fato aprendam aquilo que deveriam aprender, construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem”.

A terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem é a mais rara na escola, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados pela aprendizagem e desenvolvimento do educando; a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente (LUCKESI, 2006, p. 75).

Álvarez Méndez (2002), em seus trabalhos, dedica atenção especial à formação de professores e ao estudo das reformas educativas e da avaliação.

O autor utiliza-se de seus encontros, suas aulas e de análises bibliográficas para construir textos que facilite aos educadores encontrar reflexões e propostas que lhes permitam inovar o cotidiano pedagógico.

Para o formador, “no âmbito educativo, a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento” (Méndez, 2002, p.14).

Méndez vê a necessidade de se recorrer a uma diversificação nas práticas avaliativas como uma forma de caminhar para uma aprendizagem de qualidade.

Também é necessário buscar formas ousadas e inéditas de avaliar que estejam em consonância com as ideias de que se parte e que, além disso, satisfaçam as exigências que implica a qualidade significativa da atividade de aprender, se é que realmente pretendemos manter viva, mais além das palavras, a intenção de produzir novas formas de aprender. Nesse sentido precisamos “inventar” formas distintas que vão além das tradicionais, sejam exames, sejam provas tipo teste ou de pontuação (MÉNDEZ, 2002, p. 37).

Para o autor, o que se pratica na sala, não pode limitar-se ao imediatismo e sim, deverá ter um relacionamento mais extenso entre as partes que se propõe a aprender ou ensinar e o objeto de conhecimento. Veja:

As práticas de sala de aula, não só reduzidas à manipulação do manejo artesão do imediato, mas também em um sentido mais amplo de inter-relação – seja de trabalho, seja de debate, seja de esclarecimento ou explicação conceitual, seja de tarefas propriamente de aprendizagem, seja de encontro entre sujeitos que se dedicam a aprender, possibilitam e potencializam a aproximação ao objeto de conhecimento (MÉNDEZ, 2002, p. 59).

Ainda nas palavras de Méndez (2002, p.82) “Precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo”.

Casassus (2000), aposta no emotivo, no bom relacionamento entre os atores escolares, para resolver uma grande parte dos problemas de aprendizagem e descreve como se sentem os alunos ao serem bem aceitos pela turma e pelo professor.

Quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo é que eles se tornam mais seguros. Assim, o medo se reduz, as crianças ficam mais espontâneas e receptivas e sem o temor de cometer erros – quero sublinhar que o mecanismo da tentativa e erro é fundamental para aprender. Confiantes, elas são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala desaparece – e o porquê de isso ter ocorrido. Construir uma relação assim pode demorar, mas certamente nunca será desperdício de tempo (CASASSUS, 2000, p. 45).

Nas palavras do autor acima, fica expresso que avaliar requer um propósito bem maior do que simplesmente aferir notas. Indo além da mensuração de conhecimentos e passando pela análise dos entendimentos dos alunos, pela construção de uma relação de confiança no processo ensino aprendizagem.

Segundo Werneck (2004), o seu objetivo principal é encontrar valores novos, processos bem positivos para a escola, os alunos e os professores, além de desenvolver práticas aplicáveis em sala de aula.

Baseado em anos de atuação na educação, utiliza-se de tipos folclóricos de professores tais como: o macaco; o João de barro; a serpente venenosa; o castor; o carrasco; o leão; o pavão; o bicho-preguiça e ainda o professor abelha, enumerando características para cada um deles como educadores e avaliadores.

A escola avalia como se todos fossem iguais. Ao usar a metáfora dos animais para se entender sobre o respeito à diversidade, o autor afirma que seria um louco o domador que quisesse, por exemplo, fazer das águias, exímias nadadoras ou ainda que um pombo correio marchasse por estradas. No entanto:

Avaliamos nossos alunos como participantes de um concurso rigoroso, que os mais inteligentes podem julgar desnecessário fazer. Mais tarde na escola da vida sobreviverão como os animais reprovados na escola de adestramento para a vida na floresta. E, o pior de tudo isso é que os reprovados não puderam crescer em cidadania porque foram alijados de seu grupo social. Assim sendo, para o bem do desenvolvimento de qualquer região do espaço terrestre, é importante levar-se em conta as diversidades, as diferenças

individuais, inclusive de velocidade de cada um aprender (WERNECK, 2004, p. 99).

Esse mesmo autor lembra que “esta é a mesma escola destituída de valores avaliativos, a ponto de afirmar que Isaac Newton era incapaz para os estudos, que Napoleão seria péssimo como comandante e, provavelmente não matricularia Einstein porque este só falou aos seis anos de idade”.

A importância da autoavaliação, do pensar, agir, e voltar a pensar para em seguida continuar agindo está sacramentada. (WERNECK, 2004, p.130), “de maneira sequenciada, Deus se autoavaliou, passo a passo, dia a dia mostrando, numa interpretação ampla da linguagem pedagógica da Bíblia, que devemos avaliar nossos trabalhos com os alunos a cada passo”.

Ele, nessa mesma obra, apresenta práticas avaliativas que vão além das provas escritas. E assegura que é possível avaliar o aluno não somente através de provas. A avaliação pode ser praticada pela pergunta do aluno; pelo debate dos alunos; pela síntese verbal; sínteses grupais; tarefas sequenciadas e ainda avaliar as diferenças das inteligências múltiplas.

Guerra (2007, p. 24) propõe uma análise sobre avaliação e afirma que: “Discutir a prática, refletir sobre ela e compreendê-la é o caminho para o aprimoramento.” Escreve que a avaliação é um fenômeno educativo que condiciona todo o processo de ensino e aprendizagem. Por isso é decisivo perguntar pela sua natureza, pela sua finalidade e pelas dimensões éticas, sociais e políticas que o acompanham, porque não se trata de um fenômeno essencialmente técnico, mas de um fenômeno ético.

O escritor costuma usar, junto aos seus ouvintes, sejam eles alunos ou participantes de formações e palestras, várias dinâmicas para justificar a expressão *flecha no alvo* e que este alvo, sem dúvida será a aprendizagem de alunos, professores, escolas e reformas. Escreveu:

A Avaliação pode servir para muitas finalidades. O importante é utilizá-la como aprendizagem, como um modo de compreender para melhorar as práticas que aborda. A metáfora da *flecha no alvo* serve para compreender que se pode fazer avaliação para classificar, selecionar ou, simplesmente, qualificar. Todavia é necessário utilizá-la para melhorar a aprendizagem dos alunos, a dinâmica das escolas, a formação dos professores e a implantação de reformas (GUERRA, 2007, p. 126).

Ele, Guerra (2007, p.123) justifica que se arremessarmos a um alvo com os olhos vendados, continuaremos a arremessar de maneira dificilmente aperfeiçoável. Contudo, se formos capazes de enxergar o ponto que nosso disparo atingiu e de perceber por que erramos, poderemos melhorar.

O autor entende que submeter a avaliação a uma meta avaliação ajudará a fazer com que todos compreendam e mudem as práticas. “Se a mudança só for efetuada a partir das prescrições provenientes da hierarquia e não em virtude da compreensão e das exigências profissionais que as praticam, haverá dificuldades graves para conseguir uma melhora profunda” (GUERRA, 2007, p.23).

Ao citar outras formas de avaliação, que não sejam as provas escritas, Guerra (2007, p.20) lembra que também poderá haver falhas tanto na entrevista quanto na observação. “Para que haja rigor, requer-se a utilização de métodos diversos. A observação pode resultar enganosa se não dispomos da explicação do interessado. A entrevista pode ser pouco válida se não contrastarmos o que o entrevistado diz como aquilo que de fato faz”.

Piletti (2010) define avaliação como o processo pelo qual se determinam o grau e a quantidade de resultados alcançados em relação aos objetivos, considerando o contexto das condições em que o trabalho foi desenvolvido. Em seus escritos, conceituou-a outras vezes e julgou como mais completa a seguinte.

Avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. A partir dessa definição, que julgamos a mais completa, podemos concluir que a avaliação não é um fim, mas um meio (PILETTI, 2010, p. 188).

Vasconcelos (2003) visa não simplesmente fazer uma ou outra mudança, mas construir uma autêntica práxis transformadora. Ele interessa-se pelos processos de mudança da avaliação em escolas ou redes de ensino através de entrevistas, discussões com os professores em congressos, palestras e formações.

Segundo Vasconcelos (2003) a avaliação, para assumir o caráter transformador, antes de tudo deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos alunos. Este é o seu sentido mais radical, é o que justifica sua existência no processo educativo.

Em suas palavras, o caminho para se chegar a uma prática transformadora é bem mais complexo: é a criação de um novo plano de ação do sujeito, que é fruto tanto da percepção de uma necessidade quanto da clareza de uma finalidade (dialética necessidade – finalidade – plano de ação)

Ao analisar as dificuldades observadas para a mudança da avaliação, Vasconcelos (2003) percebeu que o que tem mais força na prática da escola é o que não está escrito em

lugar algum (currículo oculto), quase que um a espécie de tradição pedagógica disseminada em costumes, rituais, discursos, formas de organização. Segundo ele, isto parece determinar mais a prática do que as infundáveis manifestações teóricas já feitas.

O primeiro propósito de um dos trabalhos de Fernandes (2009) é o de partilhar com os leitores algumas características e resultados da investigação realizada em Portugal, sensivelmente nas três últimas décadas, no domínio da avaliação das aprendizagens e o segundo propósito é discutir alguns aspectos principais da Teoria da Actividade.

Usou parte da literatura produzida em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos. Em uma discussão baseada em 48 dissertações de mestrado e oito teses de doutoramento relacionou a teoria da actividade como uma aliada a melhoria das investigações em avaliação das aprendizagens.

Em suas análises Fernandes pode observar que:

A grande maioria das dissertações de mestrado resulta das investigações das concepções e/ou prática de avaliação dos professores, é de natureza descritiva e qualitativa e baseia-se na abordagem no estudo de caso. Porém só num número muito reduzido de dissertações houve recolha de dados em salas de aula reais, nomeadamente para investigar práticas de avaliação e relações diversas no contexto concreto do ensino e da aprendizagem de uma disciplina (FERNANDES, 2009, p. 89).

Nos resultados encontrados na pesquisa documental, o autor pode citar que:

“as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da escola; a avaliação é um processo pouco transparente; é fundamentalmente um assunto do professor; tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada; a avaliação como medida ou como forma de verificar se os objetivos foram ou não atingidos, são as concepções predominantes”. (FERNANDES, 2009, p. 90).

As constatações anunciadas pelo autor dão conta do que, provavelmente aconteça em muitas escolas brasileiras. O modelo de avaliação formativa ainda não está bem entendido e pouco praticado.

É neste enquadramento que se discute a relevância de se considerar a sala de aula como unidade de análise e como sistema de actividade para que seja possível compreender de forma mais sistêmica, integrada e profunda, as práticas de avaliação dos professores e, sobretudo, as mudanças que podem ocorrer nas salas de aula (FERNANDES, 2009, p. 87).

Para o escritor, objetivar entender as práticas avaliativas de uma determinada escola sem considerar a sala de aula como campo de análise é deixar de avaliar grande parte do processo.

Os resultados descobertos pelo autor, nas dissertações não foram divergentes dos encontrados nos programas de doutoramento. Numa visão geral viu-se que:

“A avaliação da aprendizagem não ocorre de forma contínua e sistemática; as práticas de avaliação parecem estar fortemente dependentes da cultura avaliativa; o objecto de avaliação por excelência é o conhecimento das matérias curriculares...; as reformas educativas têm pouco impacto nas práticas dos professores e na sua consistência profissional” (FERNANDES, 2009, p. 90).

Fernandes (2009) observa que a investigação produzida em Portugal nos anos mais recentes evoluiu significativamente, valorizando os dados empíricos e as estadias mais prolongadas nas salas de aulas e estudando questões críticas como as relações entre práticas de avaliação formativa e as aprendizagens dos alunos.

O autor enfatiza que muita investigação tem que ser feita nas salas de aula, e estar mais centrada nas relações entre as práticas de avaliação e as aprendizagens concretas que os alunos precisam desenvolver.

1.2. A concepção de Avaliação escolar na legislação

Percorrendo as principais Leis da Educação Brasileira, encontra-se uma concepção de avaliação no sentido de admissão, regulação, medição e também uma entrega de responsabilização para os estabelecimentos escolares.

A Reforma Francisco Campos pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário no Capítulo III, ao descrever sobre a admissão ao Curso Secundário, traz nos artigos 18 a 23 os critérios para o exame. Lê-se no artigo 22.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escritas, uma de Português, (redação e ditado) e outra de Aritmética (cálculo elementar), e de Provas Orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.

A exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio - o ENEM, para a entrada no vestibular, os Exames de admissão eram o passaporte para o Curso Secundário, o que seria hoje em dia, ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental.

Há uma ênfase muito grande nesses exames, pois são necessários dez artigos para explicitar o processo. Constata-se um processo que faz jus ao que se propõe: examinar. Segundo Luckesi, (2006) os exames são pontuais, classificatórios e excludentes.

Art. 34. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuição de nota, que será graduada de zero a dez.

Art. 35. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa à arguição oral ou a trabalhos práticos.

§ 1º A média das notas atribuídas durante o mês servirá para o cômputo da média anual que constituirá a nota final de trabalhos escolares.

§ 2º A falta da média mensal, por não comparecimento qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale à nota zero (BRASIL, 1931).

Embora se mencione trabalhos escolares, trabalhos práticos, a palavra nota é uma constante, visto que essa seria a intenção principal. No segundo parágrafo do artigo 35 encontram-se vestígios de um procedimento distanciado da vida real, onde a nota sobrepõe-se a qualquer situação que possa vir a ser vivenciada no contexto do período destinado às arguições aos trabalhos práticos e às provas.

O **artigo 36** desdobra em três parágrafos a sistemática que levará a nota final. Enfatiza a não assinatura das provas parciais, lembrando de que se assinadas terão nota zero e frisa novamente que o não comparecimento, seja qual for o motivo, será zero.

O processo de envio das provas parciais, o período para identificação dos autores e a organização do envio delas está descrito no **artigo 37**.

As provas finais, de que fala o **artigo 38**, constarão, para cada disciplina, de prova oral ou prática oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratório, e versarão sobre toda a matéria do programa. Os parágrafos trazem informações sobre a constituição das bancas examinadoras, o processo de julgamento e o destino dado às relações.

Segundo os critérios de aprovação, será considerado aprovado na última série, ou promovido à série seguinte, o aluno que obtiver: a) nota final igual ou superior a três em cada

disciplina; b) média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série. A nota final em uma disciplina será a média das três notas finais de trabalhos escolares, provas parciais e prova final. A nota final em desenho será apurada pela média das notas obtidas em todos os trabalhos propostos durante o ano letivo.

Esse sistema de avaliação organizava uma segunda etapa de exames finais para os “alunos inabilitados na primeira e os que, tendo excedido as faltas previstas no **art. 33**, por motivo de doença ou outro, devidamente comprovado, obtiverem, não obstante, a média exigida no artigo anterior”. Não permitindo a inabilitação em dois anos sucessivos.

A frequência obrigatória, o currículo seriado e o diploma de nível secundário como condição para ingressar no ensino superior foram medidas que definiram o padrão de estruturação do ensino, sendo os testes de admissão minuciosamente sistematizados.

Alguns estudiosos do tema dizem que a intenção era boa, porém a visão elitista imposta pelo currículo e a rigidez no sistema de avaliação contribuíram para a insatisfação da reforma.

Essa organização tinha a intenção de ampliar a formação do jovem, não só com a visão de curso preparatório, ou seja, primar por uma formação ampla e geral independente da continuidade dos estudos. Na realidade, como este curso foi pensado por Francisco Campos a partir de uma visão elitista, o alcance da reforma ficou limitado. Isso se evidencia no caráter enciclopédico do currículo que, associado a um sistema rígido de avaliação, continuou sendo espaço de uma minoria, que podia passar cinco anos adquirindo uma “sólida cultura geral”. Não era essa, na conjuntura da época, a realidade da grande maioria da população. Era verdadeiramente um ensino secundário para a formação adequada da elite (ZOTTI, 2006, p. 4).

Quanto ao Decreto nº 21.241 DE 04 DE ABRIL DE 1932, que objetiva consolidar as disposições sobre a Organização do Ensino Secundário e dar outras providências, e ao que se destina a presente pesquisa – entender as concepções de avaliação presente na sistematização da lei - nada vem a acrescentar.

A partir de 1942 inicia-se a Reforma Capanema, na gestão do Ministro Gustavo Capanema na qual foram aprovadas várias leis orgânicas para o Ensino. Cita-se: a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei Orgânica do Ensino Secundário, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Surge o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Escolas Técnicas como a Escola Técnica de Curitiba.

O Decreto-lei nº 4244 de 09/04/1942 trata da Lei Orgânica do Ensino Secundário e assim como a Reforma anterior, a Francisco Campos, também traz critérios que beneficiará uma minoria, ou seja, é de caráter elitista.

Traz no seu **artigo 1º** que a finalidade seria formar, em prosseguimento da obra educativa do Ensino Primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

A intencionalidade era que a educação para o trabalho, ou seja, o desenvolvimento de habilidades atingisse às diversas classes sociais e principalmente estivesse a serviço, como sempre, das necessidades do país.

De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de *Tempos de Capanema*, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída (MENEZES, 2002, p. 1).

Nos **artigos 26 e 27** junto às lições e aos exercícios, encontra-se a presença dos exames que agora serão três, um para ser admitido ao curso, outro para comprovar que aprendeu ao menos o mínimo do conhecimento necessário para desenvolver as habilidades propostas no curso e outro para adquirir a licença ginasial. Atualmente, em algumas universidades, os exames de suficiência podem ser usados para o aproveitamento de disciplinas.

Art. 26. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: de admissão, de suficiência e de licença.

Parágrafo único. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares.

Art. 27. Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que deem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida (BRASIL, 1942).

A história dos ginásios está sempre presente na literatura através das histórias das narrativas e de observações em documentos, jornais e regulamentações da época. Em relação à avaliação dos resultados escolares traz:

Art. 30. A avaliação dos resultados em exercícios e em exames será obtida por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Parágrafo único. Deverá ser recomendada pelo Ministério da Educação adoção de critérios e processos que assegurem o aumento da objetividade na verificação do rendimento escolar e no julgamento dos exames (BRASIL, 1942).

Os exames de admissão surgidos em 1931 continuam sendo objetos de estudo em teses e dissertações, por terem sido instrumentos caracterizadores de um ensino antidemocrático em décadas.

Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 o artigo 39 (revogado pela Lei nº 5692/71) diz que a apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de Conclusão de Séries e Ciclos e Diplomas de Conclusão de Cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente (BRASIL, 1961).

É fácil inferir que se inicia uma relação de autoritarismo professor-prova-aluno. O docente tem em mãos um falso poder que o usará em nome de todos os outros problemas. Não são poucos os relatos de professores, que ainda hoje, usam as cadernetas, as notas, as provas como ameaça aos discentes. Embora Anísio Teixeira (1962) em seu parecer entenda de forma diferente, pois na época, isso significava um grande avanço, uma vez que os professores passaram a participar do processo educativo.

O autor afirma que é de toda conveniência, para atender ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases, **art. 39** que se comece a dar ao educador a necessária liberdade e autonomia na fixação das normas do processo educativo. Argumenta que normas comuns para a verificação da aprendizagem poderão ser aprovadas, não, porém pelo Conselho nem pela Diretoria do Ensino Secundário, mas pelos próprios professores em reuniões de educadores, estabelecidas de acordo com o consenso da experiência profissional, permanecendo sujeitas às renovações e mudanças que essa experiência profissional venha determinar.

Pessanha e Daniel (2004) analisaram 1805 provas escritas de Português, digitalizadas, dos Exames de Admissão realizados no período de 1931-1969, na Escola Estadual São Paulo (São Paulo, SP), com o objetivo de verificar que tipos de influência tais provas exerciam no Ensino da Língua Materna no então denominado Curso Primário e constataram que:

De 1931 a 1950, a prova escrita era constituída por um ditado e uma composição “à vista de uma gravura”. De 1951 a 1966, acrescentaram-se 6 questões gramaticais, referentes ao ditado. De 1967 a 1969, substituiu-se o ditado por questões referentes à leitura e à compreensão de um texto curto, do qual eram também extraídas as questões gramaticais. As questões gramaticais, articulando-se, a título de contextualização, a um trecho, ora ditado, ora proposto para leitura, expressam, como sinais históricos e culturais, a aplicação de conteúdos que refletiam um ensino formalista e visavam à seleção de uma pequena parcela da população escolarizada à qual era garantido o acesso ao curso secundário. Nesse sentido, a aprovação na prova escrita de Português, que constituía um pré-requisito para a participação na prova oral, era determinante para a entrada do candidato no ginásio (PESSANHA, DANIEL, 2004, p. 4355).

A escola Tecnista foi implantada no Brasil através da Lei n. 5.692 - de 11 de agosto de 1971. Os resultados agora poderiam ser expressos através de notas ou relatórios, e também serão computadas as presenças e ausências dos alunos.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento (BRASIL, 1971).

As Diretrizes da Avaliação nos anos 70 se voltam para a obtenção de resultados preestabelecidos. Pode-se perceber isso nas palavras da autora.

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados (SAUL, 1995, p. 44).

Sant'anna (1992) comenta que a Lei nº 5692/71 destaca a avaliação como um conjunto de atividades orientadas para a busca de um objetivo predeterminado e que deverá acontecer repetidamente e integralmente.

Indiscutivelmente, a lei 5692/71 dá ênfase à avaliação como sendo um processo sistemático, contínuo e integral, destinado a determinar até que ponto os objetivos, previamente estabelecidos, foram ou deixaram de ser alcançados. Sendo a aprendizagem uma aquisição de conhecimentos, a avaliação atingirá todos os aspectos em que podemos constatar e ao mesmo tempo controlar essa aquisição. A avaliação deverá estar sempre relacionada com os objetivos propostos no processo educacional, estabelecendo níveis: campo, área, série, escola e lei, sendo muitas vezes o prelúdio da aquisição de novos conhecimentos e não posição final, dentro do trabalho educativo. (SANT'ANNA, 1992, p. 76).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, lei que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente redigiu no seu artigo 3º que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei. Nessa proteção integral estão os cuidados com a aprendizagem, para tanto traz no artigo cinquenta e sete: “O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório”.

Na atual LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional encontra-se:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino (BRASIL, 1996).

Percebe-se, no artigo nono, que a avaliação citada trata-se daquela que servirá de instrumentos criteriosos a serviço de políticas públicas. Ela intenciona diagnosticar, embora sejam feitos *rankings*, para eleger e executar ações voltadas para o avanço da tão propagada qualidade da educação.

Diante disso surgem os exames nacionais, estaduais e até internacionais como, o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENCEJA - O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos, e cada Estado da Federação cuidou em criar o seu sistema, o que no Ceará é o SPAECE- Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará.

Através da vivência nas escolas, percebem-se gestores preocupados com o lugar em que ocupa nos relatórios exibidos pelo poder público e por conta disso optam por trabalhar as provas escritas com questões extraídas dos exames anteriores.

Configura-se, através desta prática, sem uma estratégia especial de correção, mais uma forma de treinamento do que propriamente uma metodologia de ensino comprometida com a qualidade.

No **artigo 24**, inciso V da LDB 9394/96 encontramos os critérios que deverão ser observados na verificação do rendimento escolar. De acordo com a redação da Lei a expressão qualitativa surge e figura ao lado da quantitativa. O conhecimento através da contextualização, o olhar voltado para o processo contínuo sobrepõe-se aos procedimentos de atribuição de números.

- 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 e seus regimentos (LDB, 1996).

Os critérios a e b não têm sido muito bem entendidos pela maioria dos professores, visto que as suas práticas não são contínuas e os aspectos qualitativos tem se confundido com a ideia do menino bonzinho que não atrapalha a aula.

Continuamente significa não dividido, não interrompido e, no entanto, esse é o maior cuidado, pontuar, dividir por períodos, ciclos, bimestres, semestres. Ao dar a nota do 1º período, pronto, não há o que fazer! Passa-se para o segundo e assim por diante.

Verificação e avaliação: consiste na verificação e avaliação do rendimento escolar que deve ser feita ao longo de todo o processo de aprendizagem. Rendimento Escolar não consiste apenas na soma de conhecimentos adquiridos, verificada pela capacidade repetir o que foi dito pelo professor. Rendimento escolar consiste, antes de tudo, na soma de transformações operada no pensamento, na linguagem, na maneira de agir e nas atitudes frente a situações e problemas (PILETTI, 2010, p. 44).

Ainda que não seja por todos entendida, a LDB de 96 avança nos critérios de avaliação quando anuncia a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos dentro de uma avaliação que deverá ser contínua e cumulativa.

A LDB em pouco alterou o texto da lei nº 5692 no que se refere ao sistema de avaliação preconizado, embora a maioria das escolas nem sequer perceba a similaridade de tais determinações. A lei anterior, dentre outros aspectos, já se referia a uma avaliação formativa, à prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e a análise do desempenho global do estudante através do acompanhamento contínuo, aspectos esses que parecem surpreender algumas escolas (HOFFMANN, 2011, p. 33).

Intenciona-se uma avaliação formativa também para as crianças quando escreve no **artigo 31** que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Foi dado ao aluno o direito de progredir nos estudos, ainda que não tenha concluído com êxito a série em que se encontra. Para isso os estabelecimentos de ensino deverão sistematizá-la de modo que não haja prejuízo da avaliação do processo de ensino aprendizagem.

O Ministério de Educação, no ano de 1998, com a participação de vários educadores do Brasil, publica para os professores das séries finais do Ensino Fundamental, na época, do 5º ao 8º ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, segundo o próprio, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

A análise das diferentes relações que ocorrem entre alunos-professor-saber e de diferentes variáveis didáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações didáticas. Não são receitas de “como ensinar”, mas, fundamentalmente, reflexões que possam orientar a ação do professor na criação de situações de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 81).

Na terceira parte do livro que trata dos PCNs e o projeto educativo da escola, traz um subtítulo sobre avaliação no que diz respeito à organização do trabalho escolar, são as decisões sobre avaliação.

Decidiram que, (BRASIL, 1998) os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam Critérios de Avaliação das Aprendizagens Fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Tais critérios, porém, não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e que são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Nesse sentido, eles devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 80).

O texto, no que se refere à funcionalidade da avaliação, descreve como esta pode ser importante para o professor, para o aluno e para a escola.

A avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem 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 (BRASIL, 1998, p. 97).

Para Hoffmann (2011), a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de Leis, Resoluções, Decretos ou Regimentos Escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.

Embora sejam perceptíveis os avanços nas Leis da Educação, sobre a temática da avaliação. A prática não condiz com a teoria dos termos legais. A lei escrita por si só não é garantia de uma avaliação qualitativa. É importante que os professores a conheçam e que socializem experiências de avaliação qualitativa. O espaço mais adequado para que socializem experiências, ou que se encontrem alternativas para a promoção da aprendizagem dos alunos, pode ser o momento de formação por área.

3. A AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A avaliação aqui em questão, já dita em outra ocasião, trata-se do processo dinâmico que permite o aluno aprender e não apenas das provas escritas que tem como função saber quem vai passar ou não.

A formação que se pretende comentar, não se reporta especialmente à formação acadêmica ou matrizes curriculares dos programas de conteúdo que formam os pedagogos ou licenciados, mas sim daquela formação continuada que deveria acontecer, principalmente, dentro da escola, nos momentos de planejamento.

Para Hoffmann, (2011)

O desafio é muito grande no que se refere à formação de professores para o Ensino Fundamental, considerando-se os índices assustadores de fracasso escolar e evasão nas escolas públicas decorrentes, em grande parte, de tais práticas avaliativas secularmente instituídas. A superficialidade dos estudos na área de avaliação, em cursos de magistério e licenciatura, tende a ser um fator muito sério pelo seu reflexo nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência. (HOFFMANN, 2011 p. 68).

É muito comum, em escola, cobrar-se aquilo que não se ensinam, alguns professores pedem para um aluno fazer um cartaz, mas não o ensina como fazer e ainda faz um julgamento dando-lhe nota. Quase sempre acontecem com as tarefas de seminário, os pedidos

de resumos, os relatórios das aulas de campo e tantas outras. Com o professor não é diferente, a coordenação exige boas avaliações escritas, práticas diversificadas de avaliação, anuncia os prazos para entrega de notas, o menino precisa passar no ENEM, ser bem classificado no SPAECE, alguém precisa, passar no vestibular, da UVA. Quantas demandas, e o que acontece nas formações continuadas de dentro da escola, o que eles, professores estão recebendo, o que estão ensinando para eles?

Nessa linha de pensamento, Hofmann, (2011) diz que é preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras e temores desvelar sentimentos e concepções individuais, porque não há culpados no processo avaliativo, mas posturas diferenciadas que se constituíram no último século em decorrência de inúmeros fatores, desde as influências teóricas aos pressupostos políticos. Para Hoffmann (2011), a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de Leis, Resoluções, Decretos ou Regimentos Escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.

Formar continuamente um professor é necessidade primária e constitui direito e dever. Uma das incumbências do professor, contida na LDB, é a de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação. Embora as veementes críticas sobre o caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional, é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico (HOFFMANN, 2011, p. 67).

Entende-se que o tema avaliação deva estar nos planejamentos, até porque este é o momento que os professores usam para planejar a avaliação, o que não implica somente em elaborar provas escritas, e lembrando que provas bem elaborada é uma necessidade.

No planejamento da avaliação é importante considerar a necessidade de: avaliar continuamente o desenvolvimento do aluno; selecionar situações de avaliação diversificadas, coerente com os objetivos propostos; selecionar e/ou montar instrumentos de avaliação; registrar os dados da avaliação; aplicar critérios aos dados da avaliação; interpretar resultados da avaliação; comparar os resultados com os critérios estabelecidos (feedback); utilizar dados da avaliação no planejamento (PILLETI, 2010, p. 67).

A necessidade de se criar espaços que proporcionem a troca de experiências ou até mesmo para dividir angústias é a porta de entrada para a identificação de problemas e sugestões no chão da escola, a esperança de que fala este autor.

Há esperança se os professores tiverem no interior da escola oportunidade de forjar espaços/tempos para organizar a troca e o debate coletivo em torno de suas práticas, assim como as secretarias municipais e estaduais construir um tempo/espaço para pensar sobre o trabalho realizado nas escolas. O que é preciso romper? O modo de pensamento substantivamente prescritivo, que preside um rol de jornadas, semanas, seminários, projetos de capacitação e oficinas propostos como soluções para problemas da prática docente e que constituem resposta reativa aos problemas identificados, reproduzindo nesse nível as atitudes dos professores em suas instituições de ensino. (NUNES, 2007, p. 130).

A troca de experiências dentro da escola, juntamente com teorias conectadas aos temas podem ser bem mais pertinentes do que formações que se compram e estão distantes da realidade vivida pelos educandos e educadores.

Corroborando com o mesmo pensamento, escreve Freire.

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2011, p. 38).

Constata-se que essa é também a vontade dos educadores que são comprometidos com a educação integral do ser humano. Uma boa parte dos professores, aqueles que não são saudosistas, que não são resistentes a mudanças, eles tem sim uma vontade de aprender e querem formações, alargar os seus saberes. Vieira (2007) divulgou a constatação que fez a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação através de diálogos e pesquisas.

Em 2003, o MEC entrevistou dois mil professores de todas as regiões do país a propósito da constituição de uma Rede Nacional de Formação, que registrou os seguintes resultados: **a)** Formação continuada: - muito interesse em participar (81,4%) com financiamento do poder público (87,6 %). **b)** carreira e formação – progressão na carreira também regulada pelo mérito (71%), promoção pela competência profissional (70,4%). **c)** Políticas públicas (aqui numa escala de 1 a 10) – programas de educação continuada (9,3) exigência de qualidade nos cursos de formação (9,1) gratificação por comprovada competência (8,7), sistemas estaduais de avaliação (8,5), piso

salarial nacional para a educação básica (8,2) e programas de aceleração de aprendizagem(7,6) (VIEIRA, 2007, p. 177).

Esse é um tema que sempre retorna aos trabalhos acadêmicos. Há uma defesa muito grande e uma torcida para que venha consolidar-se como ação contínua nas escolas. Vários estudiosos da avaliação certificam-se de que este ainda é um ponto fraco nas escolas brasileiras. Hofmann, (2011) declara que o desafio é muito grande no que se refere à formação de professores para o Ensino Fundamental, considerando-se os índices assustadores de fracasso escolar e evasão nas escolas públicas decorrentes, em grande parte, de tais práticas avaliativas secularmente instituídas.

Completa a autora, referindo-se à necessidade do respeito para com o professor naquilo que ele pensa e ao mesmo tempo oportunizar caminhos informais que o levem a uma tomada de consciência quanto a pratica avaliativa.

É preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos. Não será através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões com outros educadores (HOFMANN, 2011, p. 69).

Ainda Hoffmann, (2010) em Avaliar para promover: compromisso deste século, a autora fala da não neutralidade na avaliação e mais uma vez sinaliza para a importância da formação de professores, como um espaço interativo.

O desafio das mudanças em avaliação, principalmente, envolve o engajamento individual do professor. O professor ao avaliar, interpreta o que vê do aluno, o que observa, com base em suas concepções individuais. Nenhuma avaliação é neutra, mas sempre subjetiva atrelada aos conhecimentos, à emoção de quem avalia, porque é interpretação. Da mesma forma, a intervenção pedagógica ocorre, muitas vezes, através de ações intuitivas, espontâneas, que refletem o que o professor sabe e sente em cada situação. É preciso promover um trabalho interativo de formação de professores, desenvolver experiências construídas coletivamente, em pequenos passos, e onde se efetive o compromisso individual de estudo de cada professor e a oportunidade de falar e ser ouvido em suas concepções e tentativas. (HOFFMANN, 2010, p. 119)

Segundo Campos (2009), o docente age e, ao agir, elabora saberes produzido pela sua prática. A epistemologia da prática docente é o reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento.

Para ele, a reflexão sobre a docência, sobre o fenômeno da profissionalidade docente, a problemática que se coloca a partir da análise da prática dos professores se refere à compreensão dos saberes docente e da autonomia dos professores. “O saber ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar a formação do professor como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese” (CAMPOS, 2009, p. 28).

Refletiu sobre a formação do professor a partir de discussões atuais, tendo como referência os saberes e os fazeres docentes. O autor analisa o que move a ação docente, tendo como principais expoentes os professores Perrenoud (1993) e Tardif (2002).

Conforme Perrenoud, (1993), tomar consciência daquilo que se faz, requer prática e não há como aprender a refletir a prática senão a exercendo.

Para Tardif (2002).

Esses saberes provêm de fontes diversas: (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.) (TARDIF, 2002, p. 60).

O autor organizou esses saberes em um quadro. Veja-o.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissionais para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas,	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

trabalho	livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2002, P. 63)

Para Campos (2009, p.22) “... não se trata de caracterizar o que é ser um professor, mas procura-se compreender a prática educativa como ação reflexiva, explicitando os saberes presentes na docência para que se faça um bom professor.” Explica:

No fazer da sua ação docente, o professor, ao agir, encontra-se marcado por um contexto, no qual ele atua na prática de ser professor. Nesse sentido, o professor lança mão do seu domínio cognitivo e pela reflexão da sua prática, como sujeito auto poético refaz o curso da sua ação. Aí se faz propriamente uma epistemologia da prática docente (CAMPOS, 2009, p. 22).

A autora seguinte aposta na formação de docentes para o enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. Cita constantemente, em seu trabalho, a importância da intencionalidade, falando do esforço intencional, do processo intencional, da intervenção intencional, da intencionalidade do professor, do planejar intencionalmente, da intencionalidade do projeto e de outras intenções. Trata-se do querer fazer. Junte-se o propósito a ação contínua como proposta de reflexão.

Só com um processo intencional e consciente de formação acredito na ruptura com concepções em avaliação mais classificatórias, automatizadas e pouco refletidas. Penso numa formação contínua do docente em avaliação que permita o estudo e a reflexão também contínuos, voltados à compreensão e ao entendimento de uma prática pedagógica concreta e à superação de “representações inibidoras” em avaliação que subjazem no ambiente escolar. Não se trata de impor um modelo teórico de avaliação formativa ou mesmo aplicar um “modelo” na ação, mas refletir junto à prática instituída desvelando caminhos que ampliem as perspectivas educacionais da avaliação e possam ser teorizados, discutidos, ou mesmo reconceptualizados (TAVARES, 2008, p. 19).

Ela concorda que essa não é uma tarefa fácil, em face da cultura avaliativa enraizada durante anos de Pedagogia Tradicional. Foram décadas de testes, exames, e a extrema valorização de conteúdo.

Retrocedendo um pouco no tempo e refletindo sobre a cultura avaliativa interiorizada pelos atores escolares, vê-se que a mudança não pode ocorrer na forma de um passe de mágica. Vivenciam-se longos anos de uma cultura escolar de quantificação, seleção, punição e exclusão. O extenso período da pedagogia tradicional evidenciou por mais de quatrocentos anos a supervalorização dos conteúdos cognitivos destituídos de significado pessoal e relevância social, nos quais imperavam o autoritarismo e o poder em mecanismos de controle, eficiência e competição em sala de aula (TAVARES 2008, p. 35).

Em palestra no Brasil, no Estado de São Paulo, o pedagogo Nóvoa (2006) editada em (2007), ao falar sobre os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, oportunizou uma reflexão sobre os dois grandes dilemas que vivenciam os atuais educadores: a crise de identidade da escola e os efeitos disso na concepção e na prática da nossa atividade profissional. Pautou a discussão em três dilemas: “Escola centrada no aluno ou na aprendizagem?”; “Escola como comunidade ou escola como sociedade?”; “Escola como serviço ou como Instituição”?

Em torno dos três dilemas, que resolvo pelo lado da aprendizagem, da sociedade e da instituição, é que se pode configurar uma nova identidade profissional. É nesse tripé que deve estar baseada a identidade do professor. É a partir dele que se configura um conjunto de desafios a serem enfrentados pelos docentes nos próximos anos. Esse tripé é que define verdadeiramente a possibilidade de uma escola baseada na inclusão. Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento (NÓVOA, 2007, p. 12).

Uma melhor organização da escola, a credibilidade da profissão e uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas, foram consideradas por ele como desafios para o futuro. Forte defensor de uma prática reflexiva, para o qual é importante que se transforme o universo de teorias em práticas e na análise delas, “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática” (NÓVOA, 2007, p. 14).

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um deficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática

coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Em uma entrevista, Canário, (2009) ao ser questionado acerca de como fazer para promover uma formação centrada na escola, comenta sobre o princípio da coletividade que deve sobrepor-se ao da individualidade, nas atividades dos professores, sendo necessária uma mudança mais ampla.

Parte-se do princípio de que a atividade dos professores tem uma dimensão coletiva, o que não é o mesmo que a soma das ações individuais. O oposto da formação centrada na escola é aquela basicamente teórica e desvinculada da sala de aula, em que o alvo é a capacitação individual de cada um com base nas lacunas que lhe são identificadas. Nessa perspectiva, a prática dos docentes e o funcionamento da instituição têm de ser modificados ao mesmo tempo (CANÁRIO, 2009, p. 3).

Segundo o educador português, ao lhe perguntarem se essa formação é possível quando existe um sistema educativo centralizado, confirma que é nesse sentido que a escola funciona, em termos organizacionais, como um filtro que estabelece uma mediação entre as orientações gerais vindas de cima e as práticas efetivas em sala de aula. Assegura também que “Os principais recursos da Educação são as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras. Com isso, não há escolas pobres”. (CANÁRIO, 2009, p. 3).

Conforme Aranha (2006), a dificuldade de assimilação das novas teorias pedagógicas com frequência criou um professor “híbrido”, que pensa estar aplicando técnicas novas, mas se encontra preso a concepções tradicionais, que se refletem na sua maneira de ver o mundo.

Para Sousa (2007), o professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática, e só existe boa prática com sólida formação teórica.

Freire (2011) fala de confundir a reflexão com a prática porque para ele, a qualidade da teoria pode significar desde já uma prática.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2011, p. 40).

Com a avaliação em discussão, dentro da escola, é possível fazer com que o professor conheça teorias que o ajudem a refletir a prática e conseqüentemente promova uma mudança, quiçá em longo prazo, mas uma mudança sim.

4. TIPOS DE AVALIAÇÃO

Avaliar é necessidade básica. Não há como seguir, seja para onde for, de forma intencional, senão através de uma tomada de decisão fundamentada na reflexão do que se foi feito, do que não se fez e ainda do que se deve fazer e como fazer, ou seja, avaliando. De acordo com a literatura existente sobre o tema, as instituições escolares, sejam elas particulares ou públicas são a favor da avaliação, o que se questiona, na maioria das vezes, são os tipos, os instrumentos e a intencionalidade.

Os tipos de avaliação mais citados nas pesquisas bibliográficas são a diagnóstica, a formativa, e a somativa. Encontramos ainda conceitos como processual, contínua, qualitativa, quantitativa.

a) Diagnóstica

A avaliação diagnóstica objetiva conhecer a realidade e por onde se deve começar a intervenção. Através dela, de acordo com a intencionalidade, pode-se descobrir em que situação se encontra o aluno, a sala, a escola, a empresa.

É uma ação que deve estar presente no momento em que se inicia o processo de ensino aprendizagem. Com ela, instituição, professor, aluno, seja quem for, dependendo do propósito de chegada, saberá exatamente o ponto de partida.

Para Hadji (2011) a avaliação prognóstica, ou diagnóstica precede a ação de formação e identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos.

Na ótica de Pilletti.

A avaliação se desenvolve, nos diferentes momentos do processo ensino-aprendizagem, com objetivos distintos. No início do processo temos a *avaliação diagnóstica* que é utilizada para verificar: conhecimentos que os

alunos têm; pré-requisitos que os alunos apresentam; particularidades dos alunos (PILETTI, 2010, p. 189).

As ações pedagógicas não podem surgir de imitações ou de modismos. É preciso que se busque a ação necessária para a causa do problema.

b) **Formativa**

Tomar consciência de que as pessoas não aprendem igualmente, é a primeira premissa para que se entenda o valor da avaliação formativa.

Criar formas para que o aluno vá se desenvolvendo, instruí-lo para que possa aprender o que ainda não sabe; acompanhar o percurso do aluno e da turma, fazer monitoramento, diversificar os caminhos da aprendizagem, são ações que se referem ao processo de avaliação formativa.

Para Piletti (2010), ao longo do processo de ensino-aprendizagem temos a *avaliação formativa* que tem uma função controladora. São os seguintes os propósitos dela: informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem; localizar as deficiências na organização do ensino.

Na fala de Hadji (2001) a preocupação da avaliação formativa é com a aprendizagem.

A avaliação formativa tem esse nome, pois tem por função “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo)”. A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (HADJI, 2001, p. 20).

O profissional que se propõe a avaliar formativamente faz correções, proporciona feedbacks, vê a avaliação como uma aliada da aprendizagem, revisa provas, não usa a prova como castigo, humaniza o processo de avaliação, vê no erro uma ponte para o aprendizado, e conhece a intencionalidade da sua prova seja ela, escrita, oral, individual, em grupo, não importa.

Nessa linha de pensamento, Oliveira (2007), lembra.

A avaliação não é o momento de o professor provar (provas, provas...) que o aluno não sabe, mas o momento de verificar onde ele ainda necessita investir

mais. É a hora de constatar quais estratégias deram certo, quais não funcionaram bem; hora de compreender como cada aluno aprende; de conhecer o que tem significado para ele, o que não tem. (OLIVEIRA, 2007, p. 57)

Dizer que faz uma avaliação formativa é o discurso de muitos educadores, contudo poucos trabalham com o trio: ação – reflexão - ação. Muitas vezes há a intenção, mas não há a ação. Acreditam que este seja o caminho, mas não sabem como caminhar.

Perrenoud (1999) adverte.

Não basta ser adepto da ideia de uma avaliação formativa. Um professor deve ainda ter os meios de construir seu próprio sistema de observação, interpretação e intervenção em função de sua concepção pessoal de ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar. Propor modelos de ação que exigiriam do agente a renúncia ao que ele é, ao que ele faz de boa vontade, ao que ele crê justo ou eficaz não pode levar a uma mudança duradoura das práticas (PERRENOUD, 1999, p. 122).

Ao fazer a leitura crítico compreensiva do primeiro princípio do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diz: I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Carneiro (2010) escreve que esta preocupação implica se definirem, objetivamente, parâmetros de qualidade para a educação à luz de três critérios e um deles o chama de Critério da avaliação Formativa.

C) Critério da avaliação Formativa: Diversificar a avaliação para que ela seja um processo impulsionador da aprendizagem e potencializador das capacidades dos alunos. Nesta perspectiva, a centralidade da avaliação é o aluno, e não o conteúdo de cada disciplina. Conta não o que ele aprendeu, mas como está aprendendo e de que forma limitações e potencialidades são trabalhadas dentro de espaços elásticos de uma pedagogia diferenciada (BRASIL, LDB fácil, p. 49).

São várias as nomenclaturas e características que se reportam à avaliação formativa. Na ótica de Oliveira (2007), a avaliação deve ser processual, qualificativa e global.

A avaliação deve ser processual, ou seja, deve ocorrer de forma contínua, corrigindo-se o rumo à medida que se observem desvios; deve ser predominantemente qualitativa, quer dizer, a forma como se dá a evolução do aluno é mais importante que o próprio avanço; deve ser global, significando que a evolução do aluno deve ser aferida não só em termos de aquisição de conhecimento e a sua capacidade de colocar tudo isso em ação para compreender a realidade e nela interferir (OLIVEIRA, 2007 p. 58).

Quanto ao momento da avaliação, esse mesmo autor, lembra que essa não é a ocasião para constatar quem não sabe e sim para refletir sobre as práticas pedagógicas e lembrar que os alunos não aprendem de maneira igual.

Os aspectos qualitativos descritos na LDB também deram origem ao que muitos chamam de “avaliação qualitativa”. Saul (1995) a descreve como o processo que tem como finalidade conhecer a condição em que se encontram cada um dos que participam do processo. A sua aplicação permitirá uma intervenção mais direcionada.

O propósito da avaliação qualitativa é compreender a situação – objeto de estudo – mediante a consideração das interpretações e aspirações daqueles que nela atuam, para oferecer a informação de que cada um dos participantes necessita a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado. A informação não é unívoca nem monopólio de um grupo ou estamento: é um instrumento válido para o contraste e a reformulação de interpretações e ações de cada indivíduo que participa da atividade educativa. A audiência da avaliação define os seus processos e a utilização de seus resultados (SAUL, 1995, p. 49).

Para Saul (1995), o movimento da avaliação qualitativa deveu-se, em grande parte, ao reconhecimento de que os testes padronizados de rendimento não ofereciam toda a informação necessária para compreender o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem.

c) **Somativa**

A mais encontrada nos ambientes escolares é a avaliação somativa. No fim do processo de ensino-aprendizagem temos a *avaliação somativa* que tem a função classificatória, isto é, ela classifica os alunos no fim de um semestre, ano curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento (PILETTI, 2010, p.190).

Percebe-se na descrição de Piletti (2010), ainda que voltada para o atendimento de objetivos, que a avaliação somativa pode ter características formativas quando usada para iniciar novo planejamento.

Os resultados da *avaliação somativa* serão utilizados com as seguintes finalidades: verificar até que ponto os objetivos foram alcançados, para eventualmente fazer um replanejamento (recuperação); promover os alunos, se eles tiverem alcançado os objetivos propostos; iniciar novo planejamento e estabelecer novos objetivos; retomar todo o planejamento, se os objetivos

não terem sido atingidos satisfatoriamente (repetência) (PILETTI, 2010 p. 214).

Diferente da avaliação qualitativa, Saul, (1995).

O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados. (SAUL, 1995, p. 44)

É possível perceber, na relação entre as duas citações, que ambas estão a serviço de objetivos previamente definidos. Pode-se dizer então que a avaliação somativa trata-se de uma modalidade também quantitativa. De acordo com a autora, ao falar em neutralidade ética, significa dizer que o processo da avaliação quantitativa não dá significação a valores como progresso, regresso, cultura, ou seja, ignora o processo da aprendizagem.

4.1 Práticas Avaliativas Significativas

Para uma aprendizagem significativa é interessante que se tenha uma prática avaliativa também significativa. E o que é significativo? Seria aquilo que vale a pena. No contexto a que se propõe, é praticar atividades de avaliação que promovam aprendizagem.

Para Piletti (2010).

Existem várias técnicas e vários instrumentos de avaliação, Para a avaliação diagnóstica, por exemplo, podemos utilizar o pré-teste, o teste diagnóstico, a ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor. Para a avaliação formativa temos as observações, os exercícios, os questionários, as pesquisas, etc. E, finalmente para a avaliação somativa, os instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e subjetivas. (PILETTI, 2010, p. 195).

Para Ausubel, (2001), a aprendizagem significativa é aquela em que o aluno encontra sentido. A informação recebida ancora-se em informações já existentes no plano mental e tende a formar conceitos. Esses mesmos conceitos permitirão aprendizagens subsequentes.

O autor entende que para uma aprendizagem significativa é importante, a disposição do aluno para aprender (memorização/ aprendizagem mecânica) ou que o material didático faça significado para o aluno (aprendizagem significativa). Para a avaliação deverá acontecer de forma diversificada que não seja somente aquela que vem no livro didático.

A Teoria da Aprendizagem de Ausubel (2001) busca, na Psicologia da Aprendizagem significativa, um caminho para a promoção da aprendizagem do aluno. Para ele, existem quatro tipos de aprendizagem:

- Significativa por recepção
- Significativa por descoberta
- Mecânica por recepção
- Mecânica por descoberta

A aprendizagem se diz significativa quando os conteúdos são significativos, os alunos sentem-se atraídos por eles, portanto querem aprendê-los. Titula-se mecânica, àquela em que há o processo de memorização.

Significativa ou Mecânica, a maneira como o aluno recebe esses conteúdos, é que classificará. Acontece por recepção quando há a passividade, recebe o conhecimento pronto, inacabado e não faz ligação com outros conhecimentos já existentes. Por descoberta, quando os saberes são questionados, liga-se a outros, não chegam prontos.

Neste processo a nova informação interage como uma estrutura de conhecimento específica, que Ausubel (2001) chama de conceito “subsunçor”. Esta é uma palavra que tenta traduzir o termo inglês “subsumer”.

Quando o material a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel, (2001) chamou de aprendizagem mecânica (“rote learning”). Ou seja, isto ocorre quando as novas informações são aprendidas sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, macetes para provas e esquece logo após a avaliação. Enfatizando que, segundo Ausubel, (2001), para haver aprendizagem significativa é preciso haver duas condições:

- a) o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o material arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica;
- b) o material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser logicamente e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do material, e o significado

psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos materiais que têm significado ou não para si próprio. (AUSUBEL, 2001. p. 38).

Falar em práticas avaliativas significativas é dizer, para o professor, que ele não pode entender como forma de avaliar, apenas aquela prova mensal ou bimestral que ele está acostumado a aplicar. Sem contar a forma como ela é construída: recorta daqui, recorta dali e até que sai boa, mas não deu pra contextualizar e o professor não sabe como fazer isso. Sabia que isso não foi lhe ensinado na graduação?

Quando Szymanski e Hofmann (1980) abordam sobre as práticas avaliativas, elas afirmam o que a literatura acadêmica vem nos provar. Todo mundo já sabe que as práticas avaliativas não estão boas, mas pouca gente se arrisca a escrever sistematicamente sobre como estruturar essas práticas. Diagnosticar só com prova escrita? Avaliar o processo só com prova escrita? Busca-se aperfeiçoar ou mudam-se as práticas avaliativas.

É comum professores dizerem que os alunos não aprendem. Pergunta-se: não aprendem por que não querem ou porque não estão sendo ensinados? Promover aprendizagem não é fácil. Se não houve desenvolvimento de habilidades, não aconteceu ensino adequado. É necessário diversificar as técnicas de ensino e as práticas de avaliação porque as pessoas não aprendem de maneira igual.

É possível citar algumas práticas avaliativas, que se bem planejadas e bem executadas, trará significado ao adolescente e permitirá que desenvolva habilidades necessárias para aprender.

A maioria dos professores até conhecem práticas diferentes de se avaliar, mas, prefere a prova escrita e haja lamentação de notas.

Segue exemplos de metodologias que permitem avaliar:

- **Avaliação bem elaborada e questionada:** toda ação deve ter um *feedback*. Se o professor não dá nenhum sentido à avaliação, faz dela uma aferição de conhecimentos, manda que os colegas professores, ou outros alunos as entreguem e fica por isso mesmo, não há significado na ação. Há alguns que fazem questão de devolvê-la em sala chamando nome por nome, anunciando a nota e, tecendo comentários constrangedores, como: - EH, fulano assim não vai (...) - Se prepara que a prova de recuperação vem pior. - Fiz uma prova que nem eu estou sabendo responder.

- **Trabalho de grupo:** permite atividades escritas, orais, gráficas, corporais, aumenta o ciclo de amizades.

- **Imitar Programas de Televisão como Jornais, Programas de Auditórios, Propagandas:** Usa o conteúdo para interligar-se à realidade dos alunos e consequentemente à mídia, fazendo com que os alunos passem a selecionar os programas que trazem conhecimento.

- **Jogos Operatórios (Júri simulado):** jogos operatórios são atividades que envolvem certo grau de competitividade, ao mesmo tempo em que estimulam, no aluno, habilidades como relacionar, analisar, descrever, sintetizar, entre outras.

- **Trabalho individual:** os trabalhos devem ser dirigidos e acompanhados para que, com a presença das novas tecnologias, eles não se resumam em “*control c*” “*control v*”. O trabalho que se preza, ele até aceita esse tipo de ação, mas exige que o aluno o apresente.

- **Seminários:** exposição oral que possibilita trabalhar a inibição valoriza a pesquisa, trabalha com a emoção, e promove a integração.

- **Jogos Educativos Construídos:** produção de dominós com o conhecimento a ser apreendido, as QPs do Brasil, (material da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa).

- **Rodas de Conversa:** a roda de conversa pode ser usada como diagnóstica, no processo e tanto quanto mandar a criatividade. Nela o aluno desenvolve habilidades orais e posturais.

- **Entrevistas:** muito bom para estruturar parágrafos de redação, permitir que o aluno sinta-se repórter por um dia, colher depoimentos, perceber as diferenças de linguagem (...).

- **Elaboração e desenvolvimento de pequenos projetos:** importante para introduzir o aluno na pesquisa científica

- **Fazer Sínteses:** os professores estão sempre pedindo para que os alunos façam resumos de capítulos de Geografia, História, entre outras. A pergunta é: - Alguém, na escola,

ensinou a esse aluno, como se deve fazer um resumo, ou ele vai continuar recortando os parágrafos?

- **Elaborar questões:** é interessante que o aluno aprenda a extrair questionamentos de textos.

- **Explicar como se chegou ao erro e ao acerto:** tendo como exemplo a elaboração de itens. Muitos autores já falam do erro como um bem para a aprendizagem e não para punição. As avaliações externas trazem em seus manuais de elaboração de itens, a interpretação dos erros dos alunos em referidas questões. É a questão dos distratores. São chamadas de distratores as opções que não são corretas, mas dizem respeito aos raciocínios que terão os alunos que ainda não conseguem atingir uma determinada competência.

- **O uso de dinâmicas:** as dinâmicas são instrumentos, ferramentas que estão dentro de um processo de formação e organização, que possibilitam a criação e recriação do conhecimento.

- A viabilização de **debates em sala de aula:** momento em que os alunos aprendem argumentar porque será possível exporem seus pontos de vista em relação a assuntos polêmicos. Desenvolve habilidades de argumentação, exposição oral, e de escuta.

- A produção de **relatórios:** Permite avaliar a escrita, a estrutura do texto e principalmente se os conteúdos, de ações planejadas, foram absorvidos.

- A realização de momentos de **Autoavaliação:** O aluno aprende a gerir o seu processo de ensino e aprendizagem através de reflexões acerca de suas ações.

- O uso da **paródia:** usar uma música, que o jovem gosta, e transpor o conteúdo para tal.

- A transformação do conteúdo em **poema** ou vice versa: permite descobrir talentos dentro da escola e atende ao multiculturalismo

- A prática do **desenho** e da **pintura**: também uma prática avaliativa aliada à descoberta de talentos

- O uso de **Mapas Conceituais**: Já existem vários estudos sobre mapas conceituais e esse é mais um dos instrumentos capazes de promover uma recuperação de aprendizagem. Consiste em estruturar o pensamento com relação ao conhecimento adquirido.

- **Construir textos com as questões**: (principalmente em matemática): desenvolve no aluno a habilidade também da produção de textos e promove assim a interdisciplinaridade.

- Ensiná-lo a estudar: fazer resumo, resenha - síntese – Tirar uma ideia principal.

Não há docência sem docente. Não há docente sem discente.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Após apresentar-se na Escola Adail Freitas Marinho no dia 20/06/2013 às 07h30min para entregar ao diretor a carta de solicitação de autorização para pesquisa de campo e na ocasião também entregar-lhe o convite - entrevista que seria direcionado a ele e aos demais membros do núcleo gestor, iniciou-se o trabalho de coleta de dados. Quanto aos consentimentos para os alunos e professores, o cabeçalho do instrumento traz o convite e ressalta que a participação ou não, trata-se de uma livre decisão.

A acolhida foi boa, conversou-se sobre a pesquisa, o diretor leu, certificou-se de quem seria entrevistado, quem responderia questionário, e ao final perguntou, se, terminando a pesquisa, seria feito um plano de intervenção dentro da escola? Foi-lhe respondido de que esta é outra modalidade de pesquisa, trata-se da pesquisa ação. No entanto, entendida a sua preocupação, houve o comprometimento de que, além de entregar-lhe o resultado da pesquisa, se for da vontade da escola, serão apresentados os resultados para todos os professores e conseqüentemente seria traçado, junto com a equipe gestora e professores, um plano de ação. Assim ficou acordado e o diretor assinou a autorização.

Das salas que foram o universo da pesquisa, somente uma funciona pelo turno da manhã. Como já havia levado os questionários prontos, tanto os dos alunos, como os dos professores, o trabalho de pesquisa foi iniciado nesse mesmo dia. Foi possível entregar e receber o questionário de 04 professores e aplicar o questionário numa turma de alunos. Os demais foram aplicados na semana seguinte, juntamente com as entrevistas ao núcleo gestor.

No primeiro dia, como eles estavam fazendo provas bimestrais, foi necessário esperar que todos retornassem para o terceiro tempo de aula.

Ao aplicar o questionário, explicava o motivo da pesquisa e a relacionava à feira de ciências que eles sempre participavam. Em uma das salas uma menina indagou o que significaria a pergunta – *Você gosta de ser avaliado?* A professora prontamente respondeu:

É – *você gosta de fazer Prova?* (sic)

Outra aluna falou:

– *Essa mulher quer saber muita coisa.* (sic)

Estava em uma das salas, quando chegou um adolescente, vindo de outra sala que estava fazendo prova escrita, perto da porta e falou:

– *Eu pesquei toda pela carteira.* (sic)

Em uma ocasião, quando sentada no corredor esperando o momento em que poderia entrar na sala, um aluno comentou:

– *Papelzinho no bolso, mas não olhei nada.* (sic)

Vale lembrar que essas são situações são presenciáveis em todas as escolas, quem faz educação sabe disso. Mas e se a avaliação não favorecesse a cola, se não precisasse decorar nada?

Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido seja, de fato, instrumento de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 94).

1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

Os dados foram coletados através de questionário para os alunos, para os professores e entrevista para o núcleo gestor.

As interrogações para os discentes eram sobre gostar ou não de ser avaliado; a autoavaliação; e sobre o processo prática avaliativa dos seus professores.

1.1 Informações do aluno

Responderam ao questionário dos alunos (**apêndice VI**) 121 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Foram 58 dos 6ºs anos, 31 do 7º ano e 32 do 8º ano. Não havia 9º ano na escola. Eram 61 do sexo masculino, 57 do sexo feminino e 03 deles não informou a sexualidade.

A faixa etária dos alunos pesquisados varia entre 10 e 17 anos; 2,0% 10 anos; 25,0% 11 anos; 25,0% 12 anos; 21,0% 13 anos; 7,4% 14 anos; 4,0% 15 anos; 0,8% 17 anos e 10,8%, o equivalente a 13 alunos, não informaram a idade.

Quanto ao tempo de estudo na escola, a quantidade de alunos que não lembra o ano que entrou na escola ou não quer informar é maior do que todas as outras. Deles, 21 disseram estar há mais de um ano; 16 há mais de dois anos; 16 - 03 anos; 09 - 04 anos; 04 - 05 anos; 18 - 06 anos; 10 - 07 anos; 01 - 08 anos, e 26 alunos não sabem ou não informaram.

1.2 Concepções de avaliação

A primeira pergunta foi: – *Você gosta de ser avaliado?* E surpreendentemente 65% disseram que sim, apenas 9,1% não, 23,1% não souberam dizer e bancos ou nulos, 2,0%.

Tabela 01 – A importância da avaliação para os alunos.

Em sua opinião, a avaliação é importante para:	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Saber se a gente vai passar de ano.	12	46,2	06	19,0	13	42,0	15	47,0	46	38,0
Saber o que a gente aprendeu.	18	69,2	24	75,0	25	81,0	18	56,0	85	70,0
Saber se o professor sabe ensinar.	01	4,0	04	13,0	04	13,0	01	3,0	10	8,0
Mostrar aos pais.	-	-	02	6,0	06	19,0	03	9,4	11	9,0

Sobre a importância da avaliação, 70% dos alunos pesquisados demonstram entender que ela é feita para saber o que eles aprenderam; 38% dizem que a avaliação é para saber se o aluno vai passar de ano; 9% respondem que é para mostrar aos pais 8% acreditam que é para saber se o professor sabe ensinar.

Quanto à autoavaliação: 46,3% já ouviram falar; 52,9% não ouviram falar e 0,8% (um aluno) não respondeu.

Em seguida perguntou-se se ele já havia feito autoavaliação alguma vez. Desta vez o número dos que já haviam feito foi menor do que o número dos que já tinham ouvido falar, ou seja, muitos já ouviram falar, mas nunca fizeram. O resultado foi: 28,9, já fez sim autoavaliação alguma vez, 69,4% não e 1,7 não responderam.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental aponta para a importância de se conhecer o que pensa o professor e também o que pensa o aluno e lembra que a avaliação é responsabilidade do docente e do discente.

A avaliação, apesar da responsabilidade do professor, não deve ser considerada função exclusiva dele. Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para que construam instrumentos de autorregulação para as diferentes aprendizagens. A autoavaliação é uma situação de aprendizagem em que o aluno desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções e dos diferentes procedimentos para se avaliar. Além de esse 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 (BRASIL, 1998, p. 99).

Depois de procurar saber o que os alunos pensam sobre “o que é avaliar”, indagou-se sobre os métodos de avaliação usados pelos professores das turmas.

1.3 Práticas de avaliação

Consultados se, além das provas escritas, os professores costumavam fazer outro tipo de avaliação: 87,6% responderam sim; 10,7% não e 1,7% branco.

Tabela 02 – Os alunos recebem nota, quando.

Geralmente vocês recebem nota:	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Quando fazemos provas escritas.	17	65,0	28	88,0	26	84,0	22	69,0	93	77,0
Quando ficamos bem comportados.	18	69,0	22	69,0	24	77,0	20	63,0	84	69,0
Quando fazemos as tarefas de classe	16	62,0	17	53,0	28	94,0	20	63,0	81	67,0
Quando fazemos as tarefas de casa.	12	46,0	16	50,0	24	77,0	10	31,0	62	51,0
Por outras tarefas.	07	27,0	03	9,0	10	32,0	06	19,0	26	21,0
Se não faltarmos à escola.	06	23,0	-	-	-	-	03	9,0	09	7,0

Os dados, que a tabela apresenta, demonstram o que os alunos chamam de outro tipo de avaliação, quando um número expressivo aponta que são avaliados pelo comportamento, pelas tarefas de classe e pelas tarefas de casa. Por outras tarefas citaram, olhar os cadernos, participar das aulas e entregar trabalhos. Quanto aos 7,0% que responderam se não faltarmos à escola, foi possível perceber pela própria frequência na aplicação dos questionários que lá não há muito problema com a assiduidade, lembrando também que são alunos de famílias que participam do quadro bolsa escola e a frequência escolar é um dos critérios.

A preocupação que os pais têm em levar os filhos para a escola não é a mesma em relação às tarefas escolares e em participar da Escola. É possível constatar isso na fala do núcleo gestor, presente na transcrição das entrevistas (**apêndice XXII – Inquérito 14**), quando perguntado se tinham algo a acrescentar para a entrevista. Quem sabe seria a necessidade de lançar como critério para o recebimento dos benefícios sociais, não simplesmente a frequência e sim assiduidade e responsabilidade com as tarefas escolares. Embora os pais ou responsáveis possam não saber ensinar os deveres, mas é possível vigiar o cumprimento dessas tarefas. Testemunhos de pais que não sabem ler e escrever, mas que os filhos são excelentes alunos é constante nas reuniões de pais e também na mídia. É comum os pais dizerem que querem para os filhos a oportunidade que eles não tiveram.

Tabela 03 – Os professores costumam fazer como avaliação.

O que o (a) professor (a) mais Costuma fazer como “avaliação”	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Prova escrita	17	65,0	19	66,0	21	68,0	20	63,0	77	64,0
Prova oral	04	15,0	09	19,0	06	19,0	04	13,0	23	19,0
Trabalho	19	73,0	22	94,0	30	97,0	15	47,0	86	71,0
Seminário	05	19,0	03	9,0	01	3,0	05	16,0	14	12,0
Relatório	-	-	05	16,0	04	13,0	02	6,0	11	9,0
Redação	05	19,0	12	38,0	21	68,0	07	22,0	45	37,0
Pesquisa de campo	02	8,0	02	6,0	03	10,0	02	6,0	09	7,0
Desafios	01	4,0	05	16,0	04	13,0	02	6,0	12	10,0
Autoavaliação	-	-	02	6,0	02	6,0	02	6,0	06	5,0
Prova individual	14	54,0	17	53,0	23	74,0	13	41,0	67	55,0
Prova em dupla	07	27,0	08	25,0	20	65,0	10	31,0	45	37,0
Teatro	01	4,0	-	-	01	3,0	01	3,0	03	2,0
Portfólio	-	-	-	-	-	-	01	3,0	01	1,0
Receber caderno	04	15	07	22,0	20	65,0	12	38,0	43	36,0

Para melhor apuração das práticas avaliativas, elencaram-se diversas possibilidades de se identificar o processo do aluno. Das apresentadas a eles, as que mais receberam votos como sendo àquela que o professor mais pratica como avaliação foram os trabalhos, só depois é que veio as provas escritas e individuais, seguidas das provas em dupla e do recebimento de caderno. Visitando os questionários constata-se que o aluno que respondeu sobre a prática do portfólio, não sabia o que estava apontando, trata-se de uma aluna especial, com muitas dificuldades, não sabe escrever.

Sondados de como gostariam de ser avaliados: 63% disseram que por prova mesmo; 38,% pelo que faz no dia a dia; 8,0% apontaram que na verdade, não gostaria de ser avaliado nunca e 10%, por uma variedade de instrumentos avaliativos. Na opção que tinham para escrever outros, disseram: falando, trabalhos, peça teatral e somente pelo que sei e tenho noção.

Em relação ao costume dos professores corrigirem as provas, os trabalhos, as redações: noventa e quatro (94) dos alunos assinalaram ”sim todas”; 03 “não nenhuma”; 19, sim, algumas vezes, e 05 sim, mas não corrige tudo.

Promover “*feedback*” das atividades avaliativas, ou seja passar informações, antes, durante ou depois das práticas, de maneira individual ou coletiva, oral ou escrita é mais uma forma de ajudar no processo de aprendizagem. A socialização de erros e acertos intensifica o processo de construir de novos conhecimentos.

Tabela 04 – O processo de entrega das avaliações escritas.

Como seu professor entrega as avaliações escritas?	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Eles mesmos entregam e em seguida corrigem.	20	77,0	16	50,0	20	65,0	14	44,0	70	58,0
Eles entregam, mas não comentam a prova.	03	12,0	06	19,0	02	6,0	05	16,0	16	13,0
Às vezes pede para um aluno entregar.	01	4,0	04	13,0	04	13,0	05	16,0	14	12,0
Alguns entregam e corrigem; outros, não.	01	4,0	02	6,0	04	13,0	07	22,0	14	12,0
Todos entregam e em seguida corrigem	02	8,0	07	22,0	12	39,0	04	13,0	25	21,0
Algumas provas, nós não recebemos.	-	-	-	-	04	13,0	06	19,0	10	8,0
Branco/nulo	-	-	-	-	-	-	01	3,0	01	12,0

Conforme as respostas dos alunos de como o professor entrega as avaliações escritas, embora a maioria faça alguns não comentam a prova depois de entregá-las.

De 121 (cento e vinte um) alunos interrogados: 36% afirmou que geralmente os professores devolvem provas e trabalhos no dia seguinte; 26% em no mínimo três ou quatro dias; 12% após uma semana; 6% depois de uns quinze dias; 5,0% às vezes nem entrega e um número expressivo, 27% (33 alunos) assinalou não sei dizer.

Perguntou-se como são divulgadas as notas da turma e os resultados foram: 82% na sala, oralmente, para todos ouvirem; 2,0% em painéis, dentro da sala; 7,0% em painéis, fora da sala; 14% só sabemos quando recebemos os boletins. Sobre outra forma escreveram: “*dizem para nós e a nota vem na prova*” (sic).

Inquiridos se eram a favor dessa forma de divulgação: curiosamente, 87% assinalaram, sim, eu não vejo problema; 11,6% não, eu gostaria que fosse diferente e apenas 01 não respondeu. Curiosamente porque, *divulgar as notas na sala, oralmente, para todos ouvirem* é uma prática que vem se debatendo muito e desaprovada por vários educadores.

Tabela 05 – Sentimento do aluno ao ser avaliado.

Como você se sente quando sabe que está sendo avaliado?	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Normal, não sinto nada de diferente.	09	35,0	13	41,0	11	35,0	12	38,0	45	37,0
Fico nervoso (a).	06	23,0	05	16,0	06	19,0	09	19,0	26	21,0
Algumas vezes fico nervoso (a), outras não.	04	15,0	07	22,0	08	26,0	08	25,0	27	22,0
Depende de qual seja o professor que está me avaliando.	06	23,0	06	19,0	14	45,0	07	22,0	33	27,0
Não respondeu	01	4,0	01	3,0	-	-	-	-	02	2,0

Conforme mostra a tabela de número 05, os itens dois, três e quatro, foram bastante apontados pelos alunos e o 7º ano tarde foi que mais assinalou a opção que depende de qual seja o professor que está me avaliando.

Os resultados evidenciam que as provas provocam tensões e que dependendo do professor, a situação pode ser pior, podendo o aluno não ser capaz de expor o que aprendeu. Para Álvarez Méndez, (2002) é preciso que se reconheça na avaliação uma forma de aprender.

Precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e continuar aprendendo. Precisamos transformá-la em um meio pelo qual os sujeitos que aprendem expressam seu saber não sobre o imediato, mas sim sobre o saber acumulado integrado habitualmente aos modos de raciocinar e de agir em um estado (de formação) que é dinâmico, variável, aberto, inseguro, imaturo, provisório, cheio de dúvidas e de contradições, de sobressaltos, de curiosidade (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 82.).

Na intenção de identificar transparência na prática avaliativa, indagou-se se quando fazem prova escrita, eles sabem quanto vale cada questão. O Sim foi resposta de 44%; o Não de 28%; os que não sabem dizer foram 26% e dois não responderam.

O valor de cada questão é apenas um dos critérios do que se pode dizer sobre transparência na avaliação. Para Álvarez Méndez, (2002) a avaliação deve ser um exercício transparente em todo o seu trajeto, no qual seja garantida a publicidade e o conhecimento dos critérios que serão aplicados.

Parte da confusão que é produzida na avaliação do rendimento dos alunos deve-se à mescla de funções que são atribuídas à avaliação educativa. É evidente que ela desempenha variadas funções, mais das que formalmente lhe são reconhecidas: formação, seleção, certificação, exercício de autoridade, melhoria da prática docente; funções relacionadas à motivação e à orientação; funções administrativas, acadêmicas de aprovação ou de recuperação; de informação e de retroalimentação, de controle. Elas aumentam em quantidade na mesma proporção em que perdem em transparência (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 25).

Comenta-se muito, nas reuniões de educadores e na própria literatura, que as escolas, atualmente funcionam a serviço das avaliações externas, então o questionário fechou sondando com os alunos se quando eles fazem prova escrita, elas tem questões parecidas com a do SPAECE ou da Prova Brasil? Dos pesquisados, 53 disseram sim; 12 não; 52 não souberam dizer, e quatro não responderam ou anularam. Dos que não souberam dizer, a maior porcentagem ficou com o 7º ano tarde e quem mais disse sim foram os alunos do 8º ano tarde.

2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

De acordo com o **apêndice VII**, os professores foram ouvidos através de um questionário com trinta e duas questões agrupadas em três subtítulos: concepção de avaliação, formação dos professores e práticas avaliativas. Foram convidados a fazer Educação e lembrados de que respondendo o questionário estariam contribuindo para uma pesquisa que os fariam refletir sobre as concepções de avaliação e de como estão as suas práticas avaliativas internas escolares. Foram informados de que suas informações terão caráter confidencial sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa e que a participação ou não seria uma decisão deles. Ainda de que, quando achasse necessário, poderia assinalar mais de uma alternativa.

Participaram da pesquisa oito professores e todos eles lecionam nas séries pesquisadas, que foram 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. 50% deles trabalham também em outra escola. Dois (2) há 15 anos na Educação; 01-14 anos; 02-08 anos; 01-05 anos e 02 só há apenas dois anos.

Quanto ao tempo de trabalho na escola, universo da pesquisa: 01 está há 15 anos; 01-08 anos; 01-06 anos; 01-05 anos; 01-02 anos; 01-18 meses; 01-01 ano e o último há apenas 06 meses.

Todos tem formação acadêmica de acordo com a disciplina que leciona. A idade dos professores varia entre 23 e 35 anos. Seis (06) são do sexo feminino; 01 é do sexo masculino e um deles não identificou.

Os números acima configuram um problema frequente nas escolas, a rotatividade de professores. A escritora, que segue, relata a realidade de várias escolas e lembra o prejuízo que isso pode acarretar para a aprendizagem dos alunos e consequentemente a identidade da escola.

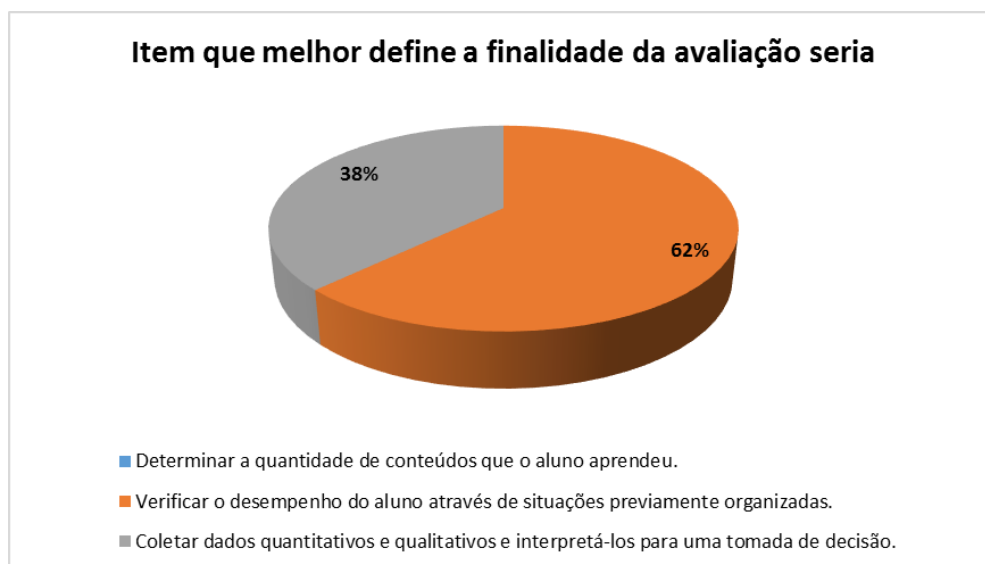
É uma realidade da Educação pública brasileira: o quadro docente está sempre mudando. Alguns professores ficam pouco tempo na escola porque podem pedir transferência para outra unidade e outros passam pelas salas de aula para substituir colegas que estão de licença. Mas essa rotatividade está longe de ser positiva. Quem fica apenas algum mês com turma, não cria vínculos com os alunos - o que compromete a aprendizagem pela falta de interação e continuidade no trabalho pedagógico - nem com a comunidade, prejudicando assim a construção da identidade escolar (PAULINA, 2009, p.1).

A seguir compreender-se-á a concepção dos docentes sobre a avaliação, como acontecem suas formações e o que praticam como avaliação.

2.1 Concepções de avaliação e a formação continuada.

O conceito que um profissional da educação tem sobre avaliação pode significar o quanto ele já escutou ou leu sobre o tema e consequentemente sinalizar como se dá o processo de formação continuada no seu ambiente de trabalho.

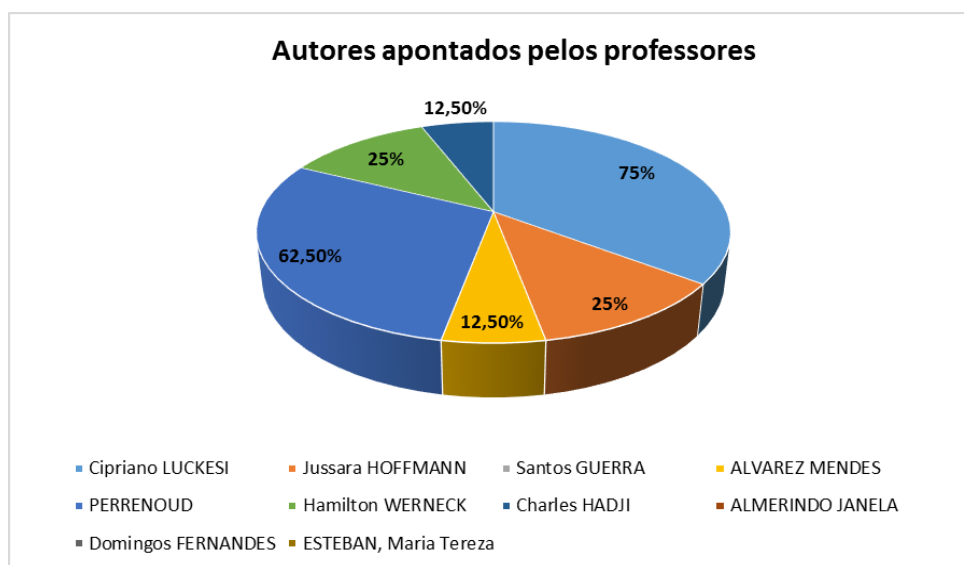
GRÁFICO 01 – Finalidade da avaliação



Deu-se início ao questionário procurando saber dos professores o que melhor definiria a finalidade da avaliação. Para esse item, ofereceram-se a eles opções que continham as definições de medir, testar e avaliar. Para 62%, a avaliação serve para determinar a quantidade de conteúdos que o aluno aprendeu – equivalente a testar e para 38%, ela serve para coletar dados quantitativos e qualitativos e interpretá-los para uma tomada de decisão.

Os oito professores que participaram da pesquisa entendem que a avaliação praticada na escola é importante para o aluno, a família, o professor, a escola e também para o núcleo gestor.

GRÁFICO 02 – Autores apontados pelos professores.



Citaram-se alguns autores que trabalham a avaliação e pediu-se que os professores apontassem com um X, em quais deles já ouvira falar alguma coisa.

Luckesi, seguido de Perrenoud foram os dois autores que mais receberam votos, este 62,5% e aquele 75%. Hoffmann e Werneck ficaram na segunda posição com dois votos. Alvarez Méndez e Hadji foram indicados uma vez. Guerra, Janela, Fernandes e Esteban não foram assinalados.

Sobre os tipos de avaliação citados na literatura, todos os pesquisados já ouviram falar em diagnóstica. 62,5% em somativa; 50% na formativa; 37,5% em contínua e apenas 12,5 conhecem as nomenclaturas mediadora e constitucional. Nenhum deles assinalou a opção Processual.

Embora Hoffmann, (2011) diga que não será através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões com outros educadores.

Quanto à importância de se diversificar as práticas avaliativas, todos votaram Sim.

Foram organizadas três questões com as definições da avaliação diagnóstica, da formativa e da somativa, para que fossem apontadas pelos professores.

A avaliação diagnóstica é para 62,5% dos professores aquela que identifica as dificuldades que o aluno apresenta no início do processo de ensino e aprendizagem. 37,5 marcaram a opção que traz a definição da avaliação formativa.

A alternativa sobre a função da avaliação formativa de localizar e apontar as deficiências de aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem foi assinalada por

50% dos docentes pesquisados. 37% indicaram a opção que trazia a definição de avaliação somativa e 12,5 % a que definia avaliação diagnóstica.

A avaliação somativa, na opção classificar os alunos no final da unidade ou do processo de ensino e aprendizagem, recebeu 62,5% dos votos. 12,5% ficaram com a alternativa referente à diagnóstica e 25% não respondeu.

Todos admitem que a formação dos professores é importante.

Questionados se a escola tem o momento para a formação continuada em serviço: 62% disseram que não; 12,5 que sim e 25% assinalaram a opção não sei opinar. De acordo com as respostas: 25,0%, deles afirmam que as formações pedagógicas só acontecem na semana pedagógica; 12,5% uma vez a cada bimestre; 12,5% uma vez por semana; 12,5 não responderam e segundo 37% deles não acontecem.

Perguntados se costumam participar da formação: 50% apontaram - Sim, sou obrigado (a) e sei que é importante; 12,5% - Não, não participo; 25% - Não, não temos formação na escola e 12,5 não respondeu.

Nunes pensa que:

Há esperança se os professores tiverem no interior da escola oportunidade de forjar espaços, tempos para organizar a troca e o debate coletivo em torno de suas práticas, assim como as secretarias municipais e estaduais construir um tempo, espaço para pensar o trabalho sobre o trabalho realizado nas escolas. O que é preciso romper? O modo de pensar substantivamente prescritivo, que preside um rol de jornadas, semanas, seminários, projetos de capacitação e oficina propostos como soluções para problemas da prática docente e que constituem resposta reativa aos problemas identificados, reproduzindo nesse nível as atitudes dos professores em suas instituições (NUNES, 2007, p. 130).

Quatro, dos oito professores, disseram que a avaliação já fez parte dos temas abordados na formação; dois sinalaram para o não e dois não responderam.

2.2 As práticas de avaliação dos professores

Iniciando as perguntas sobre as práticas de avaliação, inquiriu-se sobre a periodicidade com que os alunos são avaliados: 62,5 % responderam diariamente; 25% mensalmente e 12,5% durante todo o ano letivo.

Percebe-se que na resposta, dos que configuram os 25%, está a ideia de avaliação transferida para a compreensão do avaliar através de provas, quiçá até outro instrumento.

De acordo com todos os educadores, participantes da pesquisa, os alunos são avaliados para progredir na aprendizagem. Um (01) deles acrescentou que também seria para melhorar nas avaliações externas e ainda um (01) outro assinalou que era para testar se eles sabem de alguma coisa.

Se além das avaliações escritas, costumam fazer outro tipo de avaliação, 100% votaram Sim.

Esta indagação esteve presente no questionário aplicado com os alunos e também no dos professores. Para uma melhor visualização, os dados estão juntos em uma mesma tabela, embora nos anexos, seja possível visualizá-los separadamente.

Tabela 06 – Práticas avaliativas: versão dos professores e dos alunos.

O que o (a) professor (a) mais costuma fazer como “avaliação”	RESPOSTA DOS PROFESSORES		RESPOSTA DOS ALUNOS	
	VOTOS	%	VOTOS	%
Prova escrita	5	62,5	77	64,0
Prova oral	2	25,0	23	19,0
Trabalho	7	87,5	86	71,0
Seminário	4	50,0	14	12,0
Relatório	2	25,0	11	9,0
Redação	1	12,5	45	37,0
Pesquisa de campo	1	12,5	09	7,0
Desafios	3	37,5	12	10,0
Autoavaliação	3	37,5	06	5,0
Prova individual	4	50,0	67	55,0
Prova em dupla	2	25,0	45	37,0
Teatro	-	-	03	2,0
Portfólio	-	-	01	1,0
Receber caderno	5	62,5	43	36,0

As práticas mais apontadas pelos professores foi trabalho com 87,5% dos votos, prova escrita e receber caderno, ambas com 62,5 %. Prova individual e seminários empataram, tendo cada uma delas 50%.

De acordo com a resposta dos alunos, o trabalho é, com 71%, como os docentes sinalaram a prática avaliativa mais usada com o ensino fundamental II. Em seguida vem a prova escrita com 64% prova individual com 55%, redação com 37% e receber caderno com 36%.

Nas decisões sobre avaliação, presente nos parâmetros curriculares do ensino Fundamental, aponta-se para a necessidade de vários instrumentos avaliativos como uma maneira de reconhecer que os alunos têm habilidades diferentes.

Se as pessoas aprendem de forma diferente é importante que se proporcione vários instrumentos avaliativos. O forte pela oralidade pode não ser a habilidade de quem desenvolveu muito mais a escrita.

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem é necessário considerar a importância de uma 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. É fundamental a utilização de diferentes linguagens, como a verbal, a oral, a escrita, a gráfica, a numérica, a pictórica, de forma a se considerar as diferentes aptidões dos alunos. Por exemplo, muitas vezes o aluno não domina a escrita suficientemente para expor um raciocínio mais complexo sobre como compreende um fato histórico, mas pode fazê-lo perfeitamente bem em uma situação de intercâmbio oral, como em diálogos, entrevistas ou debates (BRASIL, 1998, p. 97).

É importante que se comente sobre o trabalho escolar, uma vez que ele foi apontado como uma das práticas avaliativas mais usadas. Quais os critérios, onde deve ser feito, qual a intencionalidade, o que se quer que o aluno aprenda com o trabalho, quando deve ser entregue, se ele sabe como fazer um bom trabalho, são algumas das interrogações que precisam de respostas. O autor da citação abaixo define.

O **Trabalho Escolar** compreende o conteúdo ou desenvolvimento de um determinado tema, e se constitui uma forma de avaliação à qual se confere nota. Pode ser feito individualmente ou em equipe, e de modo geral, trata de assunto que pode ser encontrado em livros didáticos, revistas, enciclopédias ou outras publicações científicas ou culturais. Ele é às vezes solicitado para resolver problema de falta de nota de alunos que deixaram de fazer alguma

prova. Também serve para melhorar a média de alunos tidos como *fracos* em determinada matéria, costume já amplamente disseminado entre os professores, principalmente com aqueles que não querem deixar ninguém para fazer recuperação (WALKER, 1999, p. 3).

Com uma boa orientação, o trabalho, pode ser uma prática avaliativa importante e que pode sim, gerar até mais conhecimento do que a avaliação escrita. Os trabalhos, já no Ensino Fundamental, devem ser orientados de forma que não seja nem tão técnicos, mas que também não estejam tão distantes da realidade que o aluno vai enfrentar no Ensino Médio e na Universidade.

Tabela 07 – Notas são dadas quando: versão dos professores e dos alunos.

Geralmente os professores dão nota	PROFESSORES		ALUNOS	
	Votos	%	Votos	%
Quando fazem provas escritas.	6	75,0	93	77,0
Quando ficam bem comportados.	3	37,5	84	69,0
Por fazerem as tarefas de classe	7	87,5	81	67,0
Por fazerem as tarefas de casa	4	50,0	62	51,0
Por virem à escola todos os dias	1	12,5	09	7,0
Por outras tarefas	1	12,5	26	21,0

Os professores disseram que dão notas por os alunos fazerem as tarefas de classe (87%); pelas provas escritas (75%); por fazerem as tarefas de casa (50%) e também recebem notas por ficarem bem comportados (37,5%).

Na voz dos alunos, em primeiro lugar ficou a prova escrita (77%); depois o comportamento (69%); seguido das tarefas de classe (67%) e as tarefas de casa (51%).

Tabela 08 – Preferência avaliativa do aluno: versão dos professores e dos alunos.

Como o aluno gosta de ser avaliado	PROFESSORES		ALUNOS	
	Votos	%	Votos	%
Por prova mesmo.	-	-	76	63,0
Pelo que faz no dia a dia	3	37,5	46	38,0
Na verdade, ele não gostaria de ser avaliado nunca.	3	37,5	10	8,0
Por uma variedade de instrumentos avaliativos	2	25,0	12	10,0

Buscou-se saber como o aluno gosta de ser avaliado. Dos professores integrantes da pesquisa, 37,5% disseram que eles gostam de ser avaliado pelo que faz no dia a dia; 37,5% apontaram que ele não gostaria de ser avaliado nunca e 25% por uma variedade de instrumento.

A grande maioria dos alunos, segundo a pesquisa, prefere ser avaliado por prova mesmo, item não apontado pelos professores. Eles concordam com os professores em serem avaliados pelo que fazem diariamente, porém, diferente do que pensam os professores, somente 8% disseram não querer ser avaliado nunca.

Se, costumam corrigir as provas, os trabalhos, as redações, 100% responderam – sim, todas. Na intenção de saber o tempo que levam para devolverem provas e trabalhos, obteve-se como resposta: Na aula seguinte – 50%; em no mínimo três ou quatro dias – 25%; após uma semana – 25%; depois de uns 15 dias – 12,5%. Nenhum deles assinalou as opções: - às vezes nem entrego e – quando posso.

A correção ou não das tarefas que são propostas para os alunos e o intervalo que o professor usa entre o tempo em que as tarefas foram recebidas e o momento da correção ou entrega com anotações são relevantes para aprendizagem.

Tabela 09 – Entrega das avaliações escritas: versão dos professores e dos alunos.

Como os professores entregam as avaliações escritas	PROFESSORES		ALUNOS	
	Votos	%	Votos	%
Eu mesmo (a) entrego e em seguida corrijo.	8	100	70	58,0
Eu mesmo (a) entrego, mas não comento a prova.	-	-	16	13,0
Às vezes eu peço para um aluno entregar.	-	-	16	13,0
Algumas provas, eu não entrego.	-	-	10	8,0

Procurou-se conhecer o processo de entrega das avaliações escritas e todos os professores optaram por dizer que eles mesmos entregam e em seguida corrigem. Os alunos discordam em parte quando apenas 58% deles assinalaram a opção escolhida pelos professores. Para 13% dos discentes os docentes não comentam as provas; 13% indicaram a

opção em que diz que o professor às vezes pede um aluno para entregar e 8% que algumas provas, eles não entregam.

Ressalta-se que é muito importante a correção da prova. É o momento em que aprende professor e aluno.

Álvarez Méndez, explica:

O professor aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva (...). Aprendemos com a avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14).

Quanto à divulgação das notas da turma, 75% dos professores disseram que divulgam na sala, oralmente, para todos ouvirem e 25% relataram que seria de outra forma. Um escreveu que divulga quando recebem as provas e os trabalhos, silenciosamente; o outro que, pelo número da chamada.

Cabe aqui um relato de Paulo Freire quando diz que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Ele fala também de que um gesto aparentemente insignificante pode valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo.

“O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento”. Em certo momento me chama e olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar (FREIRE, 2011, p. 43).

Perguntou-se aos professores como acham que os alunos se sentem quando estão sendo avaliados. 87,5% responderam: Algumas vezes ficam nervosos, outras não e 12,5%, ficam nervosos. Lembrando que esse mesmo inquérito esteve presente no questionário dos

alunos e eles responderam que 27% deles assinalaram que depende do professor que esteja avaliando.

A respeito do horário em que planejam os instrumentos de avaliação, todos assinalaram a opção – na escola, no momento do planejamento por área; 25% - em casa, no final de semana e 12,5% - costume usar os instrumentos que já tenho pronto de anos anteriores.

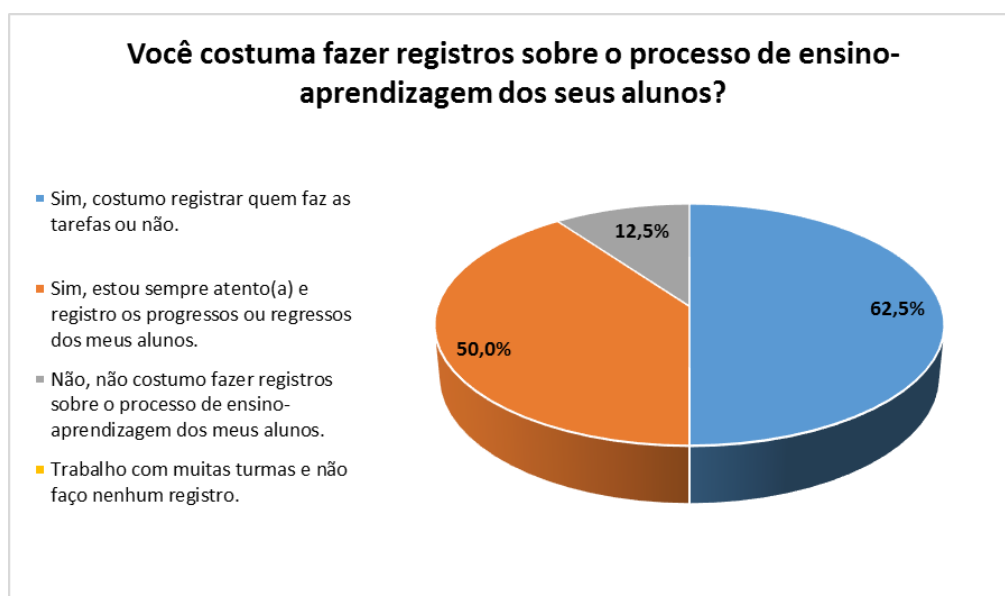
Antecipar o que se vai fazer na sala de aula, construir os objetos de aprendizagem, analisar os resultados do que já aconteceu para redirecionar as práticas, refletir a ação, são tarefas do momento de planejar.

Segundo Stefanello,

No momento do planejamento da avaliação, a organização se estabelece em torno de como fazer, que instrumentos usar, como conferir uma avaliação sistemática ou como descrever qualitativa ou quantitativamente. De acordo com a capacidade criativa do professor, a cada atividade que elabora, pode engrenar um novo instrumento de avaliação adequado a circunstâncias específicas (STEFANELLO, 2009, p.134).

Planejar a avaliação deve ser um momento de coerência entre o que foi ensinado e que deverá ser cobrado no instrumento avaliativo e para isso são necessários registros do aluno, indicados pelo professor ou anotações do próprio docente sobre os avanços ou regressos dos discentes.

GRÁFICO 03 – Registros do processo ensino e aprendizagem.



De acordo com o **gráfico 03**, percebe-se que a maioria dos professores está atenta ao processo de ensino e aprendizagem, visto que 62,5% deles afirmam que costumam registrar quem faz as tarefas ou não e ainda que 50% estão atentos aos progressos ou regressos dos alunos. O equivalente a 01 professor afirmou que não costuma fazer registros.

Para conhecer a criatividade que tanto o professor precisa ter, criou-se para ele uma situação problema perguntando-lhe:

- Você precisa atribuir uma nota ao seu aluno, a escola está sem xérox e papel, o que fazer?

As respostas foram: 62,5% disse que, em uma situação dessas, avalia os alunos de maneira diferente, exemplo: trabalhos, atividade, teste. 37% indicaram - gasto o meu dinheiro, mas mando tirar as cópias, ou compro folhas e 12% - mudo a data da prova e espero aparecer xérox ou papel. Lembrando que, segundo os coordenadores e o diretor da escola, essa circunstância ainda não foi vivenciada pela escola.

Com referência aos documentos nos quais está escrito a organização da avaliação, projeto político pedagógico; plano anual de curso; regimento escolar e plano semanal tiveram cada um deles, 25% dos votos. Plano mensal - 12,5%; manual do aluno 12,5% e não sei dizer - 12,5%.

Os oito professores informaram que quando avaliam os alunos, seja por provas ou trabalhos, eles são informados dos critérios da avaliação e também concordam que deve haver transparência na avaliação em todos os critérios. Quanto à importância de o professor refletir sobre a sua prática de avaliação, 100% votaram sim.

Questionar a própria prática é sinal de responsabilidade para consigo mesmo e com todos os educandos. Quem pensa estar pronto, não avança, perde-se no tempo. Só é capaz de avaliar o outro quem avalia a si próprio. O ato de avaliar traz consigo criticidade e promove a inovação. Para Perrenoud, (1993), preparar professores para a prática reflexiva, participação crítica, para a inovação e cooperação é contribuir para formar um ser avaliativo.

Avaliar é tarefa difícil, fazer a sua própria avaliação é ainda mais complicado. Dizer que é o aluno que não quer aprender é mais confortável do que pensar que não se está ensinando de forma correta.

Quando se acredita que pode ser um profissional melhor, procura-se explicação para os fatos, sejam eles positivos ou não; tem interesse em saber o porquê do erro e do acerto e se certa ação pedagógica deve ser repetida ou não. Continuar com o que vem dando resultados

não é errado, não se pode é teimar com práticas de ensino que não vem demonstrando avanços.

A avaliação que se faz para o aluno ou do aluno deve servir também para avaliar o trabalho do professor. É preciso analisar se há coerência entre o que se ensina e o que se pratica em nome do “saber se o aluno aprendeu”.

GRÁFICO 04 – Autoavaliação da prática avaliativa.



Para finalizar, perguntou-se como o professor avaliaria a prática dele. Boa, foi resposta de 75%; 12,5% regular e 12,5% não responderam.

Refletir sobre a prática avaliativa é tarefa do educador comprometido com a aprendizagem sua e de seus educandos. Quando alguém considera a sua prática regular, significa que já pensa em melhorar, algo não está certo. Mas o que pensam os gestores dessa mesma escola?

3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM O NÚCLEO GESTOR

Para conhecer a concepção do núcleo gestor a respeito do tema avaliação, da formação e das práticas avaliativas da escola, optou-se pela entrevista.

Participaram desse processo, o diretor e três coordenadoras. É importante explicar que as coordenadoras têm responsabilidades diferentes. As pedagógicas C1 e C2 trabalham com o Ensino Fundamental Menor e a C3 trata-se do profissional que trabalha diretamente com o Ensino Fundamental maior, o universo da presente pesquisa.

Os inquéritos foram agrupados em conjuntos assim denominados: sobre a concepção de avaliação; sobre a formação de professores; sobre práticas avaliativas.

Após receber do entrevistado, devidamente assinada, a autorização para a entrevista e enfatizar para ele o objetivo da coleta dos dados, iniciou-se a conversação.

3.1 Sobre a concepção de avaliação

A primeira pergunta foi: Para você o que é avaliar e para que serve a avaliação escolar?

O diretor da escola acredita na avaliação diagnóstica e entende a aprendizagem como uma mudança de comportamento. Lembra ainda que aprendizagem é complexa uma vez que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo.

Para a C1, avaliar, é tomar decisões a partir de resultados. Acredita na avaliação como contributo para a formação de cidadãos e refere-se a uma reflexividade do aluno e do professor. A C2 acredita na avaliação como uma forma de fazer o aluno progredir e para a C3 avaliar é coletar dados e a escolar serve para saber se os objetivos foram atingidos.

Como você acha que os alunos se sentem quando são avaliados? O diretor respondeu reportando-se a uma pergunta que nos faz refletir sobre o sentido da avaliação na escola: “É pra nota?”, segundo ele:

– Muitos [...] nervosos, alguns [...] reagem de forma natural, [...] porque a todo o momento eles querem ser avaliados, [...] tudo eles perguntam “É pra nota?”. [...] (sic)

Segundo a C1, o conhecimento da importância da avaliação geraria o interesse. Para a C2, os alunos ficam nervosos. Para a C3 eles ficam nervosos e inseguros.

Perguntados se já ouviram falar de alguns autores que trabalham esse tema e se no momento estariam lembrando algum, o diretor citou Paulo Freire, Piaget, Wallon, Emília Ferreiro. Vale lembrar que Emília Ferreiro trabalha a avaliação na relação com a leitura e a escrita. Foram citados pela C1 autores renomados no tema avaliação como Regina Cazank Hayat e Cipriano Luckesi. A C2 citou Zabala e é possível notar a influência da obra de Zabala quando respondeu o inquérito 01. A C3 lembrou-se de Pilleti e Libaneo, autores que refletem avaliação junto com a didática geral.

De acordo com o Núcleo Gestor da Escola os documentos que trazem a organização da avaliação são o Projeto Político Pedagógico (citado pelos quatro); o Regimento Escolar

(que não foi citado pela C1 e nem pela C2); e as Folhas de Planejamento (mencionadas apenas pelo diretor).

Afirmando que existem alguns tipos de avaliação muito citados na literatura, como diagnóstica, formativa, somativa contínua, processual, mediadora, constitucional, entre outras, indagou-se:

– *Você já ouviu falar de alguma delas?*

O gestor maior disse que já ouviu falar em diagnóstica e mensalmente. Ao reportar-se às avaliações mensais, ele queria falar da processual.

– *“... esse outro tipo de avaliação que você acabou de falar também”. (sic)*

A C1 apenas afirmou que já tinha ouvido falar, não citou. De acordo com a C2, citando a LDB, já ouviu falar em todas: contínua e cumulativa, diagnóstica, somativa e formativa. A C3 informou diagnóstica, contínua e cumulativa. Percebe-se na fala que deu ênfase a avaliação contínua.

Sim, a Diagnóstica, [...] é feita no início do ano letivo, [...] a Contínua e Cumulativa que é trabalhado os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados do que a nota da prova final. (sic)

3.2 Sobre a formação de professores

A partir do **inquérito 06** o tema era a formação dos professores e a pergunta foi:

– A escola tem formação continuada, em serviço, para os professores? Quando e onde acontece, com que frequência, quem participa? Você participa?

No depoimento do diretor, a formação continuada em serviço já houve, mensalmente, aos sábados, e participavam todos os professores do município. Fala também do planejamento semanal:

Planejamento semanal é mais um momento de encontro com o coordenador, muitas vezes com o gestor [...], mas esse fica mais resumido com o coordenador, pra ver as questões das dificuldades em sala de aula, [...] Dentro da escola sempre que eu posso [...] nessas formações, só são exclusivamente os professores, e coordenadores. Nesse primeiro semestre não tem... (fala do diretor) (sic)

O que o diretor diz não ter havido nesse semestre é exatamente a formação continuada em serviço. A C1 diz que mensalmente, na escola, com professores e

coordenadores. A C2 afirma que acontecem aos 3º e 4º sábados do mês, na escola, com professores e coordenadores. AC3 informa que acontece apenas para o Fundamental I, com professores e coordenadores. A informação mais esclarecedora vem da C3

– *Sim, atualmente, só está acontecendo formação para o Ensino Fundamental I, mas no ano de 2012 houve formação por área de conhecimento, para os professores do Ensino Fundamental II [...] participa professores e coordenadores. (sic)*

Aspirou-se saber deles quem é o profissional responsável por essa formação? Quais são os temas abordados na formação e se a prática avaliativa já foi tema da formação?

O diretor direcionou sua fala para a formação que acontece dentro da escola.

– *“Dentro da escola é o coordenador, os temas são planejamento, prática em sala de aula, [...] pessoas que trabalham na educação, Paulo Freire, [...] Sim, Avaliação foi muito, foi muito questionada já”. (sic)*

A C1 aponta a Secretaria de Educação do Município como responsável pela formação e afirma que a avaliação já foi tema da formação. Outros temas foram avaliações internas e externas, descritores, o livro didático, projetos.

A C2 aponta a editora Aprender como responsável pela formação e afirma que a prática avaliativa já foi tema da formação. Segundo ela, outros temas abordados foram Ensino, Aprendizagem e Indisciplina.

A C3 afirma que a editora Aprender não faz mais essa formação.

– *Nós tínhamos uma editora, Editora Aprender, que (...) que fazia essas formações no município. Os temas abordados eram ensino, aprendizagem, indisciplina, avaliação (...) (sic).*

Tão importante quanto “o que” e “como” avaliar são as decisões pedagógicas decorrentes dos resultados da avaliação; elas orientam a reorganização da prática educativa do professor no seu dia a dia e ações como o acompanhamento individualizado feito pelo professor fora da classe, a constituição de grupos de apoio, as lições extras, dentre outras que cada escola pode criar, incluindo a solicitação de profissionais externos à escola para debate sobre questões emergentes ao trabalho. É importante ressaltar que a não realização das aprendizagens esperadas (BRASIL, 1998, p.99).

Perguntou-se:

– Você diria que os professores mostram interesse pela formação, eles participam ativamente? Quais são as metodologias usadas nessa formação? Para você, é importante a formação de professores?

O diretor vê, na formação, uma oportunidade de mudanças para professores resistentes. Para ele, os professores gostam, mas existem exceções e na metodologia da formação, o professor vai mostrar como trabalha o conteúdo, e o facilitador vai mostrar como é que deveria ser esse processo.

De acordo com Sousa (2007), o conhecimento teórico pode ajudar na prática de atividades em sala de aula.

Um bom professor precisa ter conhecimentos teóricos para compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Precisa de conhecimentos teóricos para pensar em como superá-las. Precisa também da experiência para realizar tais tarefas, ao lado de outras habilidades necessárias ao planejamento e à implementação de atividades em sala de aula, o que pode incluir, mas, sem dúvida, transcende o campo teórico (SOUSA, 2007, p. 250).

A C1 afirma que nem sempre os professores se interessam, mas vê na formação uma oportunidade para que os professores socializem as experiências. Ela descreve a metodologia assim:

– “As formações são iniciadas com mensagens de autoestima e dinâmicas, em seguida são feitos estudos teóricos e depois são trabalhados os conteúdos relativos ao mês”. (sic)

A C2 afirma que os professores têm sim, interesse pela formação. Que os temas são propostas, motivação e reflexões da prática pedagógica e que com certeza a formação é importante para os professores.

A C3 reafirma a falta que faz essa formação proporcionada pelo município.

– “Sim, É muito importante! [...] estamos sentindo falta dessa formação, porque [...] o profissional precisa estar, [...] informação constantemente. [...] a teoria, junto com a prática. [...] eram aulas diversificadas, uma mistura de teoria e prática”. (sic)

Percebe-se na fala da coordenadora que as formações, que não mais acontecem, proporcionavam informações e mostrava, principalmente, a importância de aliar teoria e prática.

3.3 Sobre práticas avaliativas

Dirigiu-se a entrevista para a terceira parte que seria as práticas avaliativas, e a pergunta foi.

– Você tem conhecimento das práticas de avaliação usadas pelos professores, o que eles mais costumam fazer como avaliação? Em sua opinião, como o aluno gosta de ser avaliado.

De acordo com o diretor as práticas de avaliação variam de disciplina para disciplina, podendo ser registros, tabuada, provinha, produção de texto, discussão oral, trabalhos.

A C1 diz que tem sim, conhecimento dessas práticas e que, os professores avaliam os alunos diariamente, através das atividades feitas em sala de aula. Para ela, os alunos gostam de ser avaliados através das atividades de sala de aula.

A C2 afirma que também tem conhecimento das práticas avaliativas dos professores. Segundo ela, a contínua é mais frequente e o que mais costumam fazer como avaliação dos alunos é avaliar o comportamento e o desenvolvimento. Sobre os alunos, diz que gostam de serem avaliados com critérios justos, oralmente e com atividades diferenciadas.

Lê-se em Sant'Anna, (1998) que o critério de avaliação, quer o professor utilize questões dissertativas ou objetivas, terá obrigatoriamente que ser um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, verificando-se quais os alunos que necessitam de ajuda ou atendimento pedagógico específico.

Lembra a autora que:

Jamais um aluno deverá ser comparado com outro, e sim com seu próprio progresso. As verificações deverão ser constantes e contínuas. Os testes não mais deverão ser utilizados como uma arma contra o aluno, causando-lhe todo tipo de trauma. Deverão ser acima de tudo, um meio para confirmar o progresso do aluno, o alcance dos objetivos estabelecidos. O fracasso do aluno será de fato o fracasso do mestre, que foi incompetente em sua missão. Os critérios deverão ser fundamentados na fidedignidade, validade e eficiência da avaliação. Para a correção das questões de dissertação o professor deverá usar um critério próprio, tanto quanto possível objetivo, para não prejudicar algum aluno (SANT'ANNA, 1998, p. 65).

A C3, assim como a anterior, cita o comportamento e quanto à preferência do aluno, menciona critérios e objetivos da avaliação.

Elas são contínuas, [...] uma observação multidimensional [...], diariamente [...] comportamento, participação, assiduidade, trabalhos em equipe. O aluno gosta de ser avaliado com critérios justos [...] que vão muito além das notas. [...] quando eles conhecem o objetivo da avaliação, eles ficam mais preparados (C3).

Foi perguntado que tempo os professores levam para devolver provas e trabalhos, como são entregues as avaliações escritas e como são divulgadas as notas dos alunos?

O diretor comentou que os professores procuram respeitar o prazo de entrega e lamenta a divulgação das notas ainda não ser de forma digital.

Geralmente é na semana seguinte, [...] principalmente quando se trata de avaliação bimestral, a gente já dá um prazo [...] olha, [...], a maioria deles faz isso. [...] geralmente o professor quer comentar a prova, ver o que eles erraram, como é que podem melhorar [...] A gente divulga mais pra família, quando a família vem assinar o boletim, [...] ainda temos aqueles, velhos boletins que a gente assina. Não é digital, não (D).

De acordo com as coordenadoras 01 e 02, o tempo de devolução é uma semana, as provas são analisadas, vendo as questões mais críticas, junto com os alunos e as notas são divulgadas através dos boletins.

Conforme com a coordenadora 03, o tempo de devolução é uma semana, e as notas são divulgadas diretamente ao aluno, mas costumam chamar os pais para conversar.

Não, é [...] a gente aqui na escola, nós não temos esse problema de “levar muito tempo pra devolver” até porque os alunos ficam cobrando direto, né, então têm no máximo uma semana pra eles estarem entregando as avaliações. Corrigem. Todos os trabalhos e avaliações, eles são corrigidos e entregues. Cada professor é responsável pela sua avaliação, ele entrega diretamente ao aluno, e tem um momento que nós, do grupo gestor, fazemos uma intervenção. Nós chamamos os pais, conversamos com eles e entregamos, também, os resultados. Com os pais ela acontece bimestralmente. (C3)

Investigou-se ainda:

– Você tem conhecimento se os professores costumam fazer registros, além das notas, sobre o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos? Quando a escola está sem xérox e papel, qual a recomendação dada ao professor para que os alunos sejam avaliados?

Quanto ao registro, todos afirmam que sim; a C2 fala de um relatório e a C3 fala de uma Ficha de acompanhamento (presente nos anexos).

Já no que diz respeito ao faltar xérox, afirmam que não passaram por essa situação. Para o diretor, sobre uma suposta falta de xérox, o velho mimeógrafo ainda poderia ser uma opção, mas lembra de que o aluno pode ser avaliado de forma diferente. Para as coordenadoras 01 e 02, na falta de xérox, a solução seria avaliá-los oralmente e segundo a C3, em uma situação assim, sugeriria que os alunos usassem material próprio.

Desejou-se saber se quando os alunos são avaliados, seja por provas ou trabalhos, eles são informados dos critérios da avaliação?

O diretor reportou-se à transparência do juízo de valor numérico feito a cada questão quando disse:

– [...] é importante, o aluno saber quanto é que vale a questão, [...] quanto é que vale o trabalho que ele está entregando. [...] os próprios alunos geralmente eles perguntam “quanto é que vale?”. (sic)

A C1 e C2 se limitaram a dizer que - Sim, os alunos são informados dos critérios de avaliação e a C3 falou que:

– Sim, eles são informados dos critérios de avaliação. Gostam de ser avaliado por critérios justos. (sic)

Acerca de se é importante diversificar as práticas avaliativas e se considera importante o professor refletir sobre a sua prática de avaliação obteve-se o seguinte resultado.

O diretor referiu-se a obra de Hamilton Werneck: “*Se a Boa Escola é a que Reprova, o Bom Hospital é o que Mata*” para reforçar a importância de se refletir sobre as práticas de avaliação.

As coordenadoras 01 e 02 consideram importante diversificar a prática e também refleti-la.

A C3 entende que a diversificação das práticas permite atender a individualidade das salas e vai implicar nas metas traçadas pelo professor. Ainda que, só a reflexão das ações permite a correção do que não estar certo.

Sim, é muito importante, porque cada aluno tem um desenvolvimento diferente, então eu posso estar usando uma prática avaliativa com um aluno e ela não está obtendo os resultados [...] sendo [...] não está atingindo os objetivos desejados. Então com a mudança das práticas, eu posso tanto estar aproveitando o desenvolvimento individual de cada aluno como também alcançando meus objetivos. Muito importante refletir sobre a prática! Porque, olha, é... Tudo que nós fazemos, nós devemos passar por um momento de reflexão, porque, às vezes a gente pode estar achando que está fazendo certo e fazendo errado, então só... O erro só vai ser corrigido, se nós fizermos uma reflexão das nossas ações (C3).

Findando o inquérito, questionou-se: como você avalia a prática avaliativa dos professores dessa escola, tem algo que eu não perguntei, mas você gostaria de falar?

O diretor ressalta que a prática dos professores poderia ser melhor e lembra que as faculdades não estão formando professores para trabalhar práticas avaliativas diferentes.

De uma forma geral poderia até ser melhor um pouco, porque geralmente o professor vê muito a questão do conteúdo, até porque a gente foi formado dessa forma. Então, pra gente quebrar esse paradigma tem uma dificuldade danada. É já sai da faculdade [...] fala muito nisso, mas quando a gente vai pra faculdade é só conteúdo, não tem diferença de jeito nenhum. Até porque eu já fiz uma graduação, já fiz pós-graduação e mesmo na pós-graduação não é muito diferente não. Conteúdo, conteúdo, conteúdo, só mudou mais quando se trata nessa parte assim [...] quando se trata de gestão escolar, aí já muda um pouco. Esse tema é um tema fundamental na questão da aprendizagem né, quando se trata de avaliação, como eu disse, o importante é a mudança de comportamento, se eu vejo, é tanto que, algumas pessoas adotam fazer um relatório, mudar um pouco essa forma de avaliar (D).

A C1 falou que considera Boa a prática avaliativa dos professores e que, segundo ela, pois está baseada nos critérios das avaliações externas e que não tem nada que gostaria de falar.

A C2 julga a prática avaliativa dos professores Boa, e para ela, está dentro dos critérios de uma avaliação. Disse não querer acrescentar nada.

A coordenadora entende que a prática precisa melhorar e acrescenta que a família não tem contribuído.

Boa! Eu considero boa, mas eu acho que ainda precisa melhorar. Sim, eu gostaria de falar de família. Eu acho que pra completar tudo isso que nós falamos: Sem a família a escola não funciona, os rendimentos não flui, e nós, que fazemos a escola, sentimos muita necessidade de estar junto com a família, que infelizmente quando a gente chama os pais pra mostrar esses resultados, os que aparecem são dos melhores alunos. Aqueles alunos que têm um rendimento mais baixo, dificilmente os pais comparecem pra compartilhar junto com a gente... Pra procurar ajudar (C3).

Refletir sobre a prática avaliativa é a necessidade que se tem quem objetiva um trabalho docente comprometido com a aprendizagem do professor e do aluno. Álvarez Méndez (2002) comenta sobre a necessidade que o professor tem de continuar aprendendo e é isso que o distingue como profissional.

Quem ensina precisa continuar aprendendo com e sobre sua prática de ensino. ... a única certeza que o professor tem é a incerteza na qual se move. Se algo deve distinguir a profissão docente, é o seu estado de abertura permanente para a aprendizagem contínua. A docência não é um estado ao qual se chega, e sim um caminho que é feito. É necessário destacar a

importância que as novas formas de conhecer a avaliação e as práticas que inspiram possam ter na reflexão e na profissionalização do professor. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 88).

Diretor, coordenadores, e professores, todos concordam com a importância da reflexão sobre a prática. Refletir sobre o que se faz é o que fará com que se faça de formas diferentes.

De acordo com Carneiro:

Ao falar em **critérios**, a lei deixa clara a necessidade de se adotarem procedimentos pedagogicamente consistentes nos processos de avaliação. Neste sentido, reduzir a avaliação a uma simples prova é um equívoco educacional à medida que o professor estaria deixando de lado o foco da avaliação do rendimento escolar como um processo complexo na execução e plural nos procedimentos para optar por único procedimento, no caso, a prova, incapaz de captar a multiforme capacidade de o aluno aprender. (CARNEIRO, 2010, p. 188).

As múltiplas formas de o aluno aprender, citada pelo autor, vem alertar aos educandos para a prática avaliativa representada apenas pela prova escrita. Avaliar não é só fazer prova, são todas as ações que permitem constatar se houve ou não aprendizado, e assim poder refletir a prática.

CONCLUSÃO

Não há como refletir o processo de educação sem pensar em como estão acontecendo as avaliações internas das escolas, para que servem essas e como acontecem. Sobre a avaliação, Guerra (2007, p.126) afirma que “é necessário utilizá-la para melhorar a aprendizagem dos alunos, a dinâmica das escolas, a formação dos professores e a implantação de reformas”.

As práticas avaliativas são parte da dinâmica da aprendizagem. Uma educação de qualidade não acontece sem um método avaliativo também de qualidade. A preocupação com a aprendizagem deve sobrepor-se às notas e em relação ao tema, Luckesi (2006, p.75) lembra que “usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente”.

Aplicar a pesquisa no período em que estavam acontecendo provas escritas que fechariam o período (bimestre) foi interessante, para a pesquisa, porque se presenciou um pouco da dinâmica do momento. Na oportunidade percebeu-se que seria interessante ter incluído na metodologia da coleta de dados, observações em sala de aula, como parte de um processo avaliativo formativo. E essa relevância já foi observada por Fernandes (2009, p. 87) quando escreveu que seria importante enquadrar a sala de aula como unidade de análise “para que seja possível compreender de forma mais sistêmica, integrada e profunda, as práticas de avaliação dos professores e, sobretudo, as mudanças que podem ocorrer nas salas de aula”.

Na percepção dos alunos, eles gostam de ser avaliados e ela serve para saber o que aprendeu e saber se vai passar de ano. São afirmações referentes *a avaliar é medir ou avaliar é classificar*. A maioria não ouviu falar em autoavaliação e um número ainda maior nunca a praticou. Quanto ao ato de reconhecer, em si próprio, características, habilidades, falhas, progressos ou regressos, Hoffmann (2011, p.62) afirma: “Uma ação pedagógica que promova a permanente reflexão do aluno sobre o objeto do conhecimento favorece a sua participação”.

Os alunos dizem que dependendo do professor que os esteja avaliando, sentem-se nervosos. Essa afirmação deles vai de encontro ao que pensa Casassus (2000, p.45) como defensor de um clima favorável à educação centrada na aprendizagem ao escrever: “Quando

os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo é que eles se tornam mais seguros, o medo se reduz, ficam mais espontâneos, receptivos e sem o temor de cometer erros”.

Quanto à prática avaliativa dos professores, os discentes recebem nota, de acordo com a sequência de votos, por provas escritas, comportamento, tarefas de classe e tarefas de casa. Já a ordem de resposta dos professores foi – tarefas de classe, provas escritas, tarefas de casa e comportamento. Não se percebe uma variedade significativa nas formas de avaliar e quanto ao caso Werneck (2004, p. 99) alerta: “para o bem do desenvolvimento de qualquer região do espaço terrestre, é importante levar-se em conta as diversidades, as diferenças individuais, inclusive de velocidade de cada um aprender”.

O trabalho escolar é apontado como a prática avaliativa mais usada pelos docentes, superando a prova escrita. Esse é um ponto onde há de se preocupar em como estão acontecendo estes trabalhos. Não há erro nenhum em se avaliar por um trabalho. Alguns deles valem mais do que uma prova escrita, mas como estão sendo feitos? Quais os critérios, onde são feitos? Eles são apresentados oralmente? Geraria outra pesquisa.

De acordo com um número expressivo de alunos, a maioria dos professores, ainda não todos, entregam provas, trabalhos e redações. Alguns dos professores não comentam a prova, depois de entregá-la.

Deixar de trabalhar as avaliações escritas significa distanciar-se da avaliação formativa e revelar-se praticante da avaliação somativa, confirmando os achados de Fernandes (2009, p. 90) ao analisar outros trabalhos referentes ao tema quando os levou a afirmar que “as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da escola; a avaliação é um processo pouco transparente”.

A concepção de alguns dos professores sobre os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) ainda tem sentido confuso. A maioria, indiretamente, afirmou que *avaliar é medir* e serve para testar, quando assinalou como melhor definição de avaliação a opção “Determinar a quantidade de conteúdos que o aluno aprendeu”. Daí a necessidade de estudos sobre o tema, e para Hoffmann (2011, p. 62) “a tomada de consciência coletiva inicia pelo resgate e compreensão histórica desses pressupostos, desvelando-se seu reflexo na prática”.

Luckesi e Perrenoud foram os autores mais reconhecidos pelos professores, seguidos de Hoffmann e Werneck. Quanto ao reconhecer, em conversa informal, percebeu-

se que ficou mais no campo do *já ouviu falar*, *já fez algum trabalho* usando-os em bibliografia e não sobre o aprofundamento em relação ao assunto avaliação.

Todos os professores entendem que a avaliação praticada é importante para o aluno, família e a escola. É possível ler essa afirmativa nos Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ao explicar em que a avaliação subsidia o professor, o aluno e a escola, citação já presente nesse texto na Fundamentação Teórica.

Os docentes concordam que é interessante diversificar as práticas; que a formação continuada é fundamental; que costumam fazer outro tipo de avaliação além da escrita (lembrando que o que foi mais apontado, por alunos e professores, como outra forma de avaliação foi o trabalho escolar); dizem que eles mesmos entregam as avaliações escritas e em seguida corrige, (essa opção obteve os votos de apenas 58% dos alunos); que os alunos são informados dos critérios de avaliação; que é importante refletir sobre a prática escolar.

Enquanto 37,5% dos professores disseram que o aluno não gostaria de ser avaliado nunca, apenas 8% dos alunos sinalizaram para isso.

A maioria dos docentes, participantes da pesquisa, está atenta ao processo de Ensino e Aprendizagem e fazem registros. Alguns deles não souberam dizer em quais documentos escolares está descrito o processo de avaliação da Escola. Quando um professor afirma não saber onde se encontra descrita a forma de como se deve proceder a avaliação dentro da Escola, fica comprometido o processo de Democratização Escolar com relação à construção de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

Setenta e cinco por cento, 75% dos professores considera “boa” sua prática avaliativa. Considera-se bom àquilo que é compatível com o nosso conhecimento. Não se pode praticar o que não se conhece. Tende-se a repetir o que se vivencia, daí a necessidade de refletir a prática coletivamente.

A compreensão do núcleo gestor, no geral, é de que avaliar é fazer um diagnóstico de algo que a pessoa aprendeu ou que deveria ter aprendido; é tomar decisões a partir de resultados, uma forma de fazer o aluno progredir e saber se os objetivos foram atingidos.

Constata-se que as suas concepções de avaliação, de acordo com a linguagem apresentada na problematização, variam entre *avaliar é medir* quando fala de objetivos atingidos e *avaliar é uma ação qualitativa*, quando menciona o diagnóstico e a tomada de decisões a partir de resultados.

Para eles, quando os alunos estão sendo avaliados, sentem-se nervosos, ou de forma natural e inseguros.

O Projeto Político Pedagógico foi o único documento que esteve presente na fala de todo o núcleo gestor. Ressalte-se que duas das três coordenadoras não citaram o Regimento Escolar. No entanto, para Hoffmann (2011), a prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de Leis, Resoluções, Decretos ou Regimentos Escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.

Constatou-se que no ano de 2013, a formação continuada não vem acontecendo e que ano passado, essa era feita com todos os professores do município em parceria com a editora aprender. Segundo, metade do núcleo gestor, nem todos os professores se interessavam pela formação. Hoffmann (2010, p. 119) expõe que “é preciso promover um trabalho de formação de professores, desenvolver experiências construídas coletivamente, em pequenos passos, onde se efetive o compromisso de estudo de cada professor e a oportunidade de falar e ser ouvido em suas concepções e tentativas”.

Quanto às práticas avaliativas dos professores, todo o núcleo gestor diz ter conhecimento do que eles realizam; que todos respeitam o prazo de entrega dos resultados e que é importante refletir sobre a prática. Consideram boa a prática avaliativa dos docentes, mas pode ser melhor.

O diretor acrescenta que as faculdades não estão formando professores para trabalhar práticas avaliativas diferentes, o que vai de encontro com a fala de Hoffmann (2007, p. 67) “é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico”.

A C3 sente falta da família para ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Em anos de trabalho, percebo que, a relação família e avaliação, quando acontece, restringem-se ao receber notas em reuniões bimestrais ou raramente, em analisar provas em que os filhos comentam estar destoaantes da matéria ensinada. Esses são temas que merecem ser estudados com mais dedicação.

A maneira de pensar a avaliação, o conhecimento de boas práticas, o processo ação – reflexão – ação e o pensar junto, podem fazer com que concepções de transformação, como a prática de uma avaliação qualitativa sobrepondo-se à quantitativa, tragam práticas avaliativas transformadoras. O compromisso com a aprendizagem requer ajustes também

com a forma de avaliar. A concepção que núcleo gestor, professore e aluno, esse bem menos, traz sobre o que seja avaliar será uma influência na qualidade das práticas avaliativas que se efetivarão em sala de aula.

Em relação aos professores e gestores, percebe-se a necessidade da formação continuada como uma forma de ajudar esses profissionais em sua prática avaliativa. Teóricos da avaliação; estudo dos documentos escolares; práticas avaliativas e como fazer um bom trabalho escolar, todos eles são temas que podem fazer parte da formação que deve acontecer naqueles horários destinados ao planejamento.

A presente pesquisa cumpriu o objetivo principal de analisar as concepções de professores, alunos e núcleo gestor sobre as Práticas Avaliativas Internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho. Para tanto se identificou o conhecimento que professor, aluno e núcleo gestor têm sobre o tema Avaliação, conheceu-se, através de entrevistas, questionários e análise de documentos, as práticas avaliativas da escola e ainda verificou-se a relação entre o discurso e a prática no que concerne a avaliação.

Em síntese, os resultados confirmam que os professores, alunos e núcleo gestor, do Ensino Fundamental da Escola Adail Freitas Marinho, têm concepções diferentes e limitadas sobre o tema avaliação. Enquanto professores e alunos apresentaram, nos questionários, respostas que apontam para a compreensão de avaliação como uma ação para *testar e ou medir os conhecimentos adquiridos*; pouco conhecimento em relação aos tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), e ainda sobre autores que trabalham o tema, o núcleo gestor, nas entrevistas, conduziram as respostas para uma concepção de *avaliação qualitativa*; têm no seu discurso as avaliações diagnóstica e contínua, e também citam vários autores, incluindo entre eles estudiosos como Emilia Ferreiro e Wallon que não têm a avaliação como seus principais objetos de estudo.

Eles mostram também que os resultados das práticas de avaliação são expressos em notas, os professores usam alguns procedimentos como fichas e relatórios e os instrumentos que mais usam para avaliar, são, primeiramente, o *trabalho escolar* e em seguida a *prova escrita*. 87,5% dos professores apontaram o *trabalho escolar* como prática avaliativa mais usada; *prova escrita* e a ação de receber caderno, ambas com 62,5 %. 71%, das respostas dos alunos foram para o trabalho e 64% para a prova escrita. O núcleo gestor afirmou que as práticas de avaliação variavam de disciplina para disciplina, podendo ser registros, tabuada,

provinha, produção de texto, discussão oral, trabalhos; que os professores avaliam os alunos diariamente, através das atividades feitas em sala de aula.

Foi constatado ainda que, a Escola não tem mais a Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental II, e que embora houvesse resistência de participação por parte de alguns dos docentes, a importância dela é admitida por todos. Sua ausência tem sido uma grande perda para a comunidade escolar e que quando ela acontecia, o tema *Avaliação* já estivera presente. Alguns professores e o núcleo gestor disseram que antes havia a formação, apontaram a Secretaria de Educação do Município como responsável pela formação e que esta contava com a parceria de uma editora de livros, a *Editora Aprender*; afirmaram que a avaliação já foi tema da formação.

Os resultados não são muito diferentes da Literatura que já existe acerca do tema, em especial, da que foi contemplada no estudo. Embora muitos destes trabalhos tenham se dedicado em especial a uma Disciplina e não a uma Escola, como foi o caso deste. Provavelmente investigar práticas avaliativas em uma determinada Disciplina promova ações reflexivas mais consistentes.

Autores como Hoffmann (2010) e Fernandes (2009) comentam sobre a Avaliação feita pelos professores baseadas nas reproduções de vivências que eles professores tiveram, em suas concepções individuais e na cultura avaliativa.

Fernandes, assim como nessa pesquisa, constata em tantas outras, que há pouca diversidade nas práticas avaliativas e Méndez (2002), Werneck (2004), Pilleti (2010) lembram que é importante inventar novas formas de aprender, diversificar as práticas em respeito à individualidade do aprender.

Os estudiosos, a exemplo de Hoffmann (2011), Méndez (2002), Freire (2011) e Tavares (2008) acreditam na consciência coletiva, no encontro entre sujeitos, no estudo coletivo, no aprender juntos como forma de refletir a prática.

O trabalho escolar é apontado como a prática avaliativa mais usada pelos docentes, superando a prova escrita. Esse é um ponto onde há de se preocupar em como estão acontecendo estes trabalhos. Não há erro nenhum em se avaliar por um trabalho. Alguns deles valem mais do que uma prova escrita, mas como estão sendo feitos? Quais os critérios, onde são feitos? Eles são apresentados oralmente? Sugere-se trabalhar a qualidade destes trabalhos. Geraria outra pesquisa.

Nóvoa (2007) e Freire (2011) sinalizam para a necessidade de uma formação centrada nas práticas como forma de melhorá-las.

O discurso dos alunos é de quem não tem preocupação com a forma de como estão sendo avaliados, portanto a maneira como os professores avaliam é vista como boa por uma grande parte deles; o discurso dos professores é de que a avaliação serve para medir os conhecimentos e que a prática avaliativa deles está boa e o núcleo gestor tem um discurso de avaliação qualitativa, considera boa a prática dos professores, embora entendam que eles devam melhorar.

É importante que a concepção de avaliação transformadora que tem o núcleo gestor possa ser também a concepção de professores e alunos, o que pode ser amenizado através de formações continuadas que não mais existem, segundo a fala de professores e gestores.

Essa é uma pesquisa recomendada a todas as escolas que querem ver acontecer uma mudança nas formas de avaliar.

Respeitando o acordo firmado com o diretor, no momento do pedido de concessão para a pesquisa de campo, na escola, os dados serão apresentados à instituição e caberá a ela, através do núcleo gestor e professores, redirecionar ou não o seu trabalho pedagógico.

BIBLIOGRAFIA

ÁLVAREZ MÉNDEZ. **Avaliar Para Conhecer, Examinar para Excluir**. Tradução: Magda Schwartzhaupt Chaves; Porto Alegre: Artmed 2002.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação** 3ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Flávia (2010). **O desperdício na “Escola Tradicional”** - John Dewey. Disponível em <http://flaviaarrudapsi.blogspot.com.br/search/label/Escola%20Tradicional>. Acesso em 20/09/2013

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo. Moraes, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 03 de maio de 2013.

_____. **Decreto-lei nº 4244 de 09/04/1942**. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal>. Acesso em 13 de maio de 2013.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 30 de maio de 2013.

_____. **Lei nº. 5.692 - de 11 de agosto de 1971**. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 30 de maio de 2013.

_____. LDB. **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em 13 de maio de 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. 2ª ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

CANÁRIO, Rui. **Fala Mestre!** Palavra de quem entende de Educação. Publicado em Nova Escola Gestão Escolar, Edição 002, Junho 2009 Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor>, acessado em 12 de julho de 2013.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacaoInicial>

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17ª ed. Atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, João do Prado Ferraz. **A origem do manifesto dos educadores mais uma vez convocados, de 1959, na correspondência de alguns de seus signatários**. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/827.pdf>, acessado em 13 de julho de 2013.

CÔCO, D. SALLES, M. L. M., GODINHO, R. **Anísio Teixeira, sobre sua atualidade enquanto idealizador da escola pública Brasileira**. Artigo apresentado no VI Congresso Brasileiro de História da Educação ocorrido em Vitória ES - na Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 2011.

CUPOLILLO, A.. **Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, 2, maio. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304/312>. Acesso em: 07 Jun. 2013

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Nº 9, pp.87-100. Maio/ago. 09.

FERRARI, Márcio. (2008) **Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/anisio-teixeira-428158.shtml>. Acesso em 04/07/2013.

_____. (2011) **PEDAGOGIA** – Edouard Claparède. Disponível <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/edouard-claparede-307872.shtml>. Acesso em 04/07/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 81-92.

_____, Jussara. **Avaliar para promover: compromisso deste século**. In: DEMO, P. et al. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**, 3 ed., Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____, Jussara M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. - Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**; 11ª ed. rev. e atual. Porto Alegre, Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 18 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____, Cipriano Carlos. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Disponível em <http://www.luckesi.com.br>. Acesso em 23/05/2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo. Atlas 2003.

MENDES. P. Priscila (2013). **O que é o método Montessori?** Disponível em <http://viajantedobancotraseiro.blogspot.com.br/2013/08/o-que-e-o-metodo-montessori.html>. Acesso em 20/09/2013.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **"Reforma Capanema" (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371>, visitado em 8 de maio 2013.

MINAYO, M.C.S. SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em 18 de julho 2013.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo Contemporâneo**. Simprosp, 2007.

NUNES, Clarice. **Formação docente:** permanência do passado nos desafios do presente. In: Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. SOUZA, João Valdir (Org). Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.127-129.

OLIVEIRA, Sérgio Godinho. **A nova educação e você**. O que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB tem a ver com EDUCADORES, PAIS, ALUNOS e com a ESCOLA. 2ª edição. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

PAULINA, Iracy. (2009). **Como lidar com a rotatividade de professores**, publicado em GESTAO ESCOLAR, Edição 002, Junho/Julho 2009. Disponível em <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/rotatividade-professores-483054.shtml>. Acesso em 28/09/2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da Excelência À Regulação Das Aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, ARTMED, 1999.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. **A prova de português nos exames de admissão ao ginásio na Escola estadual de São Paulo**. Disponível em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/395EurizeCaldasPessanha_MariaEmiliaBorges.doc.pdf. Acesso em 30/05/2013.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 24 ed. Rev. E atual. São Paulo, Ática 2010.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 3ª. Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS GUERRA, Angel Miguel. **Uma flecha no alvo a avaliação como aprendizagem**; tradução Luciana Moreira Pudenzi; São Paulo: Edições Loyola. 2007

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23º ed. Rev. e atual; São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Janssen Felipe da. **Do ensino às aprendizagens significativas** – Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva reguladora. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/aas/aastxt1.htm>.

SOUSA. Clarilda Prado. **Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional**, disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p161-174_c.pdf. Acesso em 23/07/2013

SOUZA, J. V. A. (Org). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. Editora Saraiva. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, C. Z. Formação em avaliação: **A Formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem**. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2008, disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/tform_av_aprendizagem.pdf, acesso em 10 de junho de 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Parecer nº. 12 da Comissão de Ensino Primário e Médio, aprovado em 14.03.62**. Rio de Janeiro, n.2, abr. 1962, p.82-83. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas-Biblioteca Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/pareceres.html>. Acesso em 30/05/2013

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem – Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIRA, Juçara Dutra. **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALKER, Daniel. **Como elaborar trabalhos escolares**. (1999), Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/trabalhos escolares.html>. Acesso em 29/09/2013.

WERNECK, Hamilton. **Prova provão, camisa de força da educação**. 9ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

ZOTTI, S. A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, 2006, Goiânia.

APÊNDICES

APÊNDICE I

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA **Na Escola Municipal De Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho**

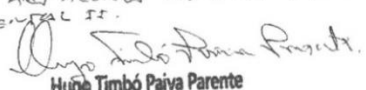
Eu, Maria Helenita Farias Sena, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal, através do Instituto de Teologia Aplicada – INTA de Sobral-Ce, venho pelo presente, solicitar, ao Diretor desta escola, autorização para realizar pesquisa de campo com as séries finais do Ensino Fundamental, para o trabalho de pesquisa sob o título **Práticas avaliativas internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: Concepções de alunos, professores, e núcleo gestor**, com o objetivo de conhecer, através de entrevistas, questionários e análise de documentos, as práticas avaliativas da escola. O trabalho é orientado pela Professora doutoranda. Marisa Pascarelli Agrello.

email- mariahelenitasena@bol.com.br
Telefone- (88) 92766513

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Hidrolândia, 19 de junho de 2013

AUTORIZO A MESTRANDA A
REALIZAR A PESQUISA DE CAMPO
JUNTO AOS ALUNOS DO ENSINO FUN-
DAMENTAL II.



Hugo Timbó Paiva Parente
Diretor
REG 369

Atenciosamente,



Maria Helenita Farias Sena

APÊNDICE II

CONVITE ENTREVISTA

Sou Maria Helenita Farias Sena, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal através do Instituto de Teologia Aplicada – INTA de Sobral-Ce

Convido-o a fazer Educação. Concedendo esta entrevista, você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares.

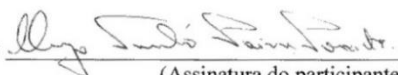
O título do trabalho de pesquisa é: Práticas avaliativas internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: concepções de alunos, professores, e núcleo gestor.

Ao concordar em participar, devo lembrar-lhe que a entrevista será audiogravada, e depois transcrita para o trabalho. no entanto, suas informações terão caráter confidencial, sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa.

A participação ou não é uma decisão sua.

Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

Hidrolândia, 19 de junho de 2013

Ass.: 
(Assinatura do participante)

Data: 27/06/2013

Hugo Timbó Paiva Parente
Diretor
REG. 369

APÊNDICE III

CONVITE ENTREVISTA

Sou Maria Helenita Farias Sena, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal através do Instituto de Teologia Aplicada – INTA de Sobral-Ce

Convido-o a fazer Educação. Concedendo esta entrevista, você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares.

O título do trabalho de pesquisa é: Práticas avaliativas internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: concepções de alunos, professores, e núcleo gestor.

Ao concordar em participar, devo lembrar-lhe que a entrevista será audiogravada, e depois transcrita para o trabalho. no entanto, suas informações terão caráter confidencial, sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa.

A participação ou não é uma decisão sua.

Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

Hidrolândia, 19 de junho de 2013

Ass.: Nubia Maria Martins
(Assinatura do participante)

Data: 27.06.2013

APÊNDICE IV

CONVITE ENTREVISTA

Sou Maria Helenita Farias Sena, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal através do Instituto de Teologia Aplicada – INTA de Sobral-Ce

Convido-o a fazer Educação. Concedendo esta entrevista, você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares.

O título do trabalho de pesquisa é: Práticas avaliativas internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: concepções de alunos, professores, e núcleo gestor.

Ao concordar em participar, devo lembrar-lhe que a entrevista será audiogravada, e depois transcrita para o trabalho. no entanto, suas informações terão caráter confidencial, sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa.

A participação ou não é uma decisão sua.

Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

Hidrolândia, 19 de junho de 2013

Ass.: Maria Nêusa Simões Martins
(Assinatura do participante)

Data: ____/____/____

APÊNDICE V

CONVITE ENTREVISTA

Sou Maria Helenita Farias Sena, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal através do Instituto de Teologia Aplicada – INTA de Sobral-Ce

Convido-o a fazer Educação. Concedendo esta entrevista, você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares.

O título do trabalho de pesquisa é: Práticas avaliativas internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: concepções de alunos, professores, e núcleo gestor.

Ao concordar em participar, devo lembrar-lhe que a entrevista será audiogravada, e depois transcrita para o trabalho. no entanto, suas informações terão caráter confidencial, sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa.

A participação ou não é uma decisão sua.

Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

Hidrolândia, 19 de junho de 2013

Ass.: Emília Oliveira Bandeira
(Assinatura do participante)

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE VI

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Convido-o a fazer Educação. Respondendo este questionário você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares. Suas informações terão caráter confidencial sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa. A participação ou não é uma decisão sua. Quando achar necessário, poderá assinalar mais de uma alternativa. Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

INFORMAÇÕES DO ALUNO

NOME: (opcional)		
SÉRIE QUE ESTUDA:		
HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NA ESCOLA		
IDADE:		SEXO: () M () F

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

1. Você gosta de ser avaliado?
() Sim () Não () Não sei dizer
2. Em sua opinião, a avaliação é importante para:
() Saber se a gente vai passar de ano.
() Saber o que a gente aprendeu.
() Saber se o professor sabe ensinar.
() Mostrar aos pais.
3. Você já ouviu falar em autoavaliação?
() Sim () Não
4. Você já fez autoavaliação alguma vez?
() Sim () Não

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

5. Além das provas escritas, os professores costumam fazer outro tipo de avaliação?
() Sim () Não

6. Geralmente vocês recebem nota:

- ☐ Quando fazemos provas escritas.
- ☐ Quando ficamos bem comportado.
- ☐ Quando fazemos as tarefas de classe
- ☐ Quando fazemos as tarefas de casa.
- ☐ Por outras tarefas.
- ☐ Se não faltarmos à escola.
- ☐ Outros _____

7. O que o(a) professor(a) mais costuma fazer como “avaliação” é:

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ prova escrita | ☐ redação | ☐ prova em dupla |
| ☐ prova oral | ☐ pesquisa de campo | ☐ teatro |
| ☐ trabalho | ☐ desafios | ☐ portfólio |
| ☐ seminário | ☐ autoavaliação | ☐ receber caderno |
| ☐ relatório | ☐ prova individual | ☐ outros _____ |

8. Como você gostaria de ser avaliado?

- ☐ Por prova mesmo.
- ☐ Pelo que faço no dia a dia
- ☐ Na verdade, eu não gostaria de ser avaliado nunca
- ☐ Por uma variedade de instrumentos avaliativos
- ☐ Outro _____

9. Seus professores costumam corrigir as provas, os trabalhos, as redações?

- ☐ sim, todas
- ☐ não, nenhuma
- ☐ sim, algumas vezes
- ☐ sim, mas não corrige tudo
- ☐ As provas sim, os trabalhos não.

10. Como seu professor entrega as avaliações escritas?

- ☐ Eles mesmos entregam e em seguida corrigem.
- ☐ Eles entregam, mas não comentam a prova.
- ☐ Às vezes pedem para um aluno entregar.
- ☐ Alguns entregam e corrigem, outros, não.
- ☐ Todos entregam e em seguida corrigem
- ☐ Algumas provas, nós não recebemos.

11. Geralmente os professores devolvem provas e trabalhos

- ☐ Na aula seguinte
- ☐ Em no mínimo três ou quatro dias.
- ☐ Após uma semana.
- ☐ Depois de uns quinze dias.
- ☐ Às vezes nem entrega.
- ☐ Não sei dizer.

12. Como são divulgadas as notas da turma

- ☐ Na sala, oralmente, para todos ouvirem
- ☐ Em painéis, dentro da sala
- ☐ Em painéis, fora da sala

- () Só sabemos quando recebemos os boletins.
() De outra forma. Qual? _____

13. Você é a favor dessa forma de divulgação?

- () Sim, eu não vejo problema
() Não, eu gostaria que fosse diferente

14. Como você se sente quando sabe que está sendo avaliado?

- () Normal, não sinto nada de diferente.
() Fico nervoso(a).
() Algumas vezes fico nervoso(a), outras não.
() Depende de qual seja o professor que está me avaliando.

15. Quando fazem prova escrita, você sabe quanto vale cada questão?

- () Sim () Não () Não sei dizer

16. Quando fazem prova escrita, elas têm questões parecidas com a do SPAECE ou da Prova Brasil?

- () Sim () Não () Não sei dizer

OBRIGADA!

APÊNDICE VII

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Convido-o a fazer Educação. Respondendo este questionário você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares. Suas informações terão caráter confidencial sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa. A participação ou não é uma decisão sua. Quando achar necessário, poderá assinalar mais de uma alternativa. Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

INFORMAÇÕES DO PROFESSOR

NOME: (opcional)			
ESCOLA(S) EM QUE TRABALHA			
HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NA EDUCAÇÃO			
HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NESSA ESCOLA			
SÉRIE EM QUE LECIONA			
DISCIPLINA QUE LECIONA			
SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA			
IDADE:		SEXO:	() M () F

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

1. Em sua opinião, o item que melhor define a finalidade da avaliação seria:
() Determinar a quantidade de conteúdos que o aluno aprendeu.
() Verificar o desempenho do aluno através de situações previamente organizadas.
() Coletar dados quantitativos e qualitativos e interpretá-los para uma tomada de decisão.
2. A avaliação praticada na escola é importante para:
() o aluno () a família () o professor () a escola () o núcleo gestor () todos
3. Cito aqui alguns autores que trabalham a avaliação. Aponte com um X, em quais deles você já ouviu falar alguma coisa:
() Cipriano LUCKESI
() Jussara HOFFMANN
() Santos GUERRA
() ALVAREZ MENDES

- () Celso VASCONCELLOS
() PERRENOUD
() Hamilton WERNECK
() Charles HADJI
() ALMERINDO JANELA

- () Domingos FERNANDES
() ESTEBAN, Maria Tereza
() Outros
-

4. Existem alguns tipos de avaliação muito citados na literatura. Aponte com um X em quais deles você já ouviu falar:

- () Diagnóstica () Formativa () Somativa () Contínua
() Processual () Mediadora () Constitucional () outras

5. É importante diversificar as práticas avaliativas?

- () Sim () Não

6. De acordo com o seu conhecimento, a Avaliação diagnóstica é aquela que:

- () Identifica as dificuldades que o aluno apresenta no início do processo de ensino e aprendizagem.
() Localiza e aponta as deficiências de aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem.
() Classifica os alunos no final da unidade ou do processo de ensino e aprendizagem.
() Não sei dizer

7. De acordo com o seu conhecimento, a função da avaliação formativa é:

- () Identificar as dificuldades que o aluno apresenta no início do processo de ensino e aprendizagem.
() Localizar e apontar as deficiências de aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem.
() Classificar os alunos no final da unidade ou do processo de ensino e aprendizagem.
() Não sei dizer

8. De acordo com o seu conhecimento, a avaliação somativa tem como função:

- () Identificar as dificuldades que o aluno apresenta no início do processo de ensino e aprendizagem.
() Localizar e aponta as deficiências de aprendizagem durante o processo de ensino e aprendizagem.
() Classificar os alunos no final da unidade ou do processo de ensino e aprendizagem.
() Não sei dizer

9. Para você, é importante a formação de professores?

- () Sim () Não () Não sei opinar

10. Na sua escola tem o momento para a formação continuada em serviço?

- () Sim () Não () Não sei dizer

11. Com que frequência acontece essas formações?

- () Uma vez por semana () Uma vez por mês () Uma vez a cada bimestre
() Uma vez a cada semestre () Só na semana pedagógica () Não acontecem

12. Você costuma participar das formações:

- () Sim, porque sou obrigado (a). () Sim, sou obrigado (a) e sei que é importante.
() Sim, sou obrigado mas não gosto. () Não, não participo.
() Não, não temos formação na escola

13. **Avaliação** já fez parte dos temas abordados na formação?

- () Sim () Não

SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

14. Professor, os seus alunos são avaliados:

- () diariamente () semanalmente () mensalmente () no fim do bimestre () durante todo o ano letivo

15. Eles são avaliados para:

- () receber nota () testar se eles sabem de alguma coisa
() melhorar nas avaliações externas () passar de ano
() progredir na aprendizagem () outro _____

16. Além das avaliações escritas, você costuma fazer outro tipo de avaliação?

- () Sim () Não

17. O que você mais costuma fazer como avaliação é:

- | | | |
|-------------------|-----------------------|---------------------|
| () prova escrita | () pesquisa de campo | () portfólio |
| () prova oral | () desafios | () receber caderno |
| () trabalho | () autoavaliação | () outros |
| () seminário | () prova individual | _____ |
| () relatório | () prova em dupla | |
| () redação | () teatro | |

18. Geralmente você dá nota:

- () Quando fazem provas escritas. () Por fazerem as tarefas de casa
() Quando ficam bem comportados. () Por virem a escola todos os dias
() Por fazerem as tarefas de classe () Por outras tarefas
() Por ter boa frequência () Outros _____

19. Em sua opinião o aluno gosta de ser avaliado:

- () Por prova mesmo.
- () Pelo que faz no dia a dia
- () Na verdade, ele não gostaria de ser avaliado nunca
- () Por uma variedade de instrumentos avaliativos
- () Outro _____

20. Você costuma corrigir as provas, os trabalhos, as redações?

- ☐ sim, todas
☐ não, nenhuma
☐ Sim, algumas vezes
☐ sim, mas não corrijo tudo

21. Geralmente você devolve provas e trabalhos.

- | | |
|--|--|
| ☐ Na aula seguinte | ☐ Em no mínimo três ou quatro dias. |
| ☐ Após uma semana. | ☐ Depois de uns quinze dias. |
| ☐ Às vezes nem entrego. | ☐ Quando posso |

22. Como você entrega as avaliações escritas?

- ☐ Eu mesmo(a) entrego e em seguida corrijo.
- ☐ Eu mesmo(a) entrego, mas não comento a prova.
- ☐ Às vezes peço para um aluno entregar.
- ☐ Algumas provas, eu não entrego

23. Como você divulga as notas da turma?

- ☐ Na sala, oralmente, para todos ouvirem
- ☐ Em painéis, dentro da sala
- ☐ Em painéis, fora da sala
- ☐ Só sabem quando recebem os boletins.
- ☐ De outra forma. Qual? _____

24. Como você acha que os alunos se sentem quando estão sendo avaliados?

- ☐ Normal, não sentem nada de diferente.
- ☐ Ficam nervosos
- ☐ Algumas vezes ficam nervosos, outras não.

25. Os seus instrumentos de avaliação são planejados.

- ☐ Em casa, no final de semana.
- ☐ Na escola, no momento do planejamento por área.
- ☐ Costumo usar instrumentos que já tenho pronto de anos anteriores
- ☐ Não vejo necessidade de planejar instrumento avaliativo.
- ☐ Outro. _____

26. Você costuma fazer registros sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos?

- ☐ Sim, costumo registrar quem faz as tarefas ou não.
- ☐ Sim, estou sempre atento(a) e registro os progressos ou regressos dos meus alunos.
- ☐ Não, não costumo fazer registros sobre o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.
- ☐ Trabalho com muitas turmas e não faço nenhum registro.

27. Você precisa atribuir uma nota ao seu aluno, a escola está sem xérox e papel, o que fazer?

- ☐ Mudo a data da prova e espero aparecer xérox ou papel
- ☐ Peço dinheiro aos alunos e mando tirar as cópias, ou compro folhas
- ☐ Gasto o meu dinheiro, mas mando tirar as cópias, ou compro folhas
- ☐ Avalio os alunos de maneira diferente. Ex _____

28. Na sua escola, em que documentos estão escritos a organização da avaliação.

- | | |
|---|---|
| ☐ No Projeto Político Pedagógico | ☐ No plano de Curso ou plano anual |
| ☐ No Regimento Escolar | ☐ No Plano mensal |
| ☐ No Manual do aluno | ☐ Não sei dizer |
| ☐ No Plano semanal | ☐ Outro _____ |

29. Quando você avalia o aluno, seja por provas ou trabalhos, ele é informado dos critérios da avaliação?

() Sim () Não

30. Você concorda que deve haver transparência na avaliação em todos os critérios?

() Sim () Não

31. Você considera importante o professor refletir sobre a sua prática de avaliação?

() Sim () Não

32. Como você avalia sua prática avaliativa?

() Insuficiente () Regular () Boa () Muito boa

Obrigada!

APÊNDICE VIII

CONVITE ENTREVISTA

Sou Maria Helenita Farias Sena, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal através do Instituto de Teologia Aplicada – INTA de Sobral-Ce

Convido-o a fazer Educação. Concedendo esta entrevista, você estará contribuindo, para uma pesquisa que nos fará refletir sobre as concepções de avaliação e como estão as práticas avaliativas internas escolares.

O título do trabalho de pesquisa é: Práticas avaliativas internas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adail Freitas Marinho: concepções de alunos, professores, e núcleo gestor.

Ao concordar em participar, devo lembrar-lhe que a entrevista será audiogravada, e depois transcrita para o trabalho. No entanto, suas informações terão caráter confidencial, sendo usadas apenas para o propósito da pesquisa.

A participação ou não é uma decisão sua.

Aproveito para antecipadamente dizer-lhe muito obrigada!

Hidrolândia, 19 de junho de 2013.

Ass.: _____

(Assinatura do participante)

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE IX

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR

Caracterização do entrevistado:

NOME: (opcional)			
HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NA EDUCAÇÃO			
HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NESSA ESCOLA			
CARGO OU FUNÇÃO			
SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA			
IDADE:		SEXO	() M () F

SOBRE A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

- Para você, o que é avaliar?
- Para que serve a avaliação escolar?
- Você já ouviu falar de alguns autores que trabalham esse tema? No momento está lembrando-se de algum?
- Como você acha que os alunos se sentem quando estão sendo avaliados?
- Na sua escola, em que documentos estão escritos a organização da avaliação.
- Existem alguns tipos de avaliação muito citados na literatura, como diagnóstica, formativa, somativa contínua, processual, mediadora, constitucional, entre outras, você tem já ouvido falar de alguma delas?

SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- A escola tem formação continuada, em serviço, para os professores?
- Quando acontece, e com que frequência?
- Em que espaço ela acontece?
- Você participa dos momentos de formação com os professores?
- Quem é o profissional responsável por essa formação?
- Quais são os temas abordados na formação?
- A prática avaliativa já foi tema da formação?
- Quem mais, além dos professores, participa dessa formação?
- Você diria que os professores mostram interesse pela formação, eles participam ativamente?
- Quais são as metodologias usadas nessa formação?
- Para você, é importante a formação de professores?

SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS

- Você tem conhecimento das práticas de avaliação usadas pelos professores?
- O que os professores mais costumam fazer como avaliação?
- Em sua opinião como o aluno gosta de ser avaliado:
- Geralmente, que tempo os professores levam para devolver provas e trabalhos.
- Como são entregues as avaliações escritas?
- Como são divulgadas as notas dos alunos?
- Você tem conhecimento se os professores costumam fazer registros, além das notas, sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos?
- Quando a escola está sem xérox e papel, qual a recomendação dada ao professor para que os alunos sejam avaliados?
- Quando os alunos são avaliados, seja por provas ou trabalhos, eles são informados dos critérios da avaliação?
- É importante diversificar as práticas avaliativas?
- Você considera importante o professor refletir sobre a sua prática de avaliação?
- Como você avalia a prática avaliativa dos professores dessa escola?
- Tem algo que eu não perguntei, mas você gostaria de falar?

APÊNDICE X

DADOS DOS ALUNOS

INFORMAÇÕES DO ALUNO

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Masculino	09	34,6	16	50,0	20	64,5	16	50,0	61	50,4
Feminino	17	65,4	16	50,0	11	35,5	13	40,6	57	47,1
Não se identificou	-		-		-	-	03	9,4	03	2,5

HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA NESTA ESCOLA

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
JANEIRO/ 01 ANO	03	11,5	11	34,3	03	9,8	04	12,5	21	17,4
02 ANOS	03	11,5	03	9,4	10	32,2	-	-	16	13,2
03 ANOS	02	7,7	01	3,1	02	6,4	11	34,3	16	13,2
04 ANOS	02	7,7	02	6,3	03	9,8	02	6,3	09	7,4
05 ANOS	03	11,5	-	-	-	-	01	3,1	04	3,3
06 ANOS	02	7,7	13	40,6	01	3,2	02	6,3	18	14,9
07 ANOS	01	4,0	-	-	07	22,5	02	6,3	10	8,3
08 ANOS	-	-	-	-	-	-	01	3,1	01	0,8
NÃO SABE/NÃO INFORMOU	10	38,4	02	6,3	05	16,1	09	28,1	26	21,5

IDADE

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
10 ANOS	03	11,5	-	-	-	-	-	-	03	2,0
11 ANOS	15	57,7	15	46,9	-	-	-	-	30	25,0
12 ANOS	05	19,3	10	31,3	14	45,1	01	3,1	30	25,0
13 ANOS	-	-	04	12,5	07	22,5	14	43,2	25	21,0
14 ANOS	-	-	01	3,1	02	6,4	06	19,0	09	7,4
15 ANOS	-	-	01	3,1	02	6,4	02	6,3	05	4,0

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
16 ANOS	-	-	-	-	03	9,8	02	6,3	05	4,0
17 ANOS	-	-	-	-	-	-	01	3,1	01	0,8
NÃO INFORMOU	03		01		03	9,8	06	19,0	13	10,8

CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

1. Você gosta de ser avaliado?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Sim	17	65,4	24	75,0	22	71,0	16	15,6	79	65,5
Não	02	7,7	02	6,3	02	6,4	05	50,0	11	9,1
Não sei dizer	07	26,9	06	18,8	06	19,4	09	28,1	28	23,1
Branco/nulo	-	-	-	-	01	3,2	02	6,3	03	2,0

2. Em sua opinião, a avaliação é importante para:

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Saber se a gente vai passar de ano.	12	46,2	06	19,0	13	42,0	15	47,0	46	38,0
Saber o que a gente aprendeu.	18	69,2	24	75,0	25	81,0	18	56,0	85	70,0
Saber se a professora sabe ensinar.	01	4,0	04	13,0	04	13,0	01	3,0	10	8,0
Mostrar aos pais.	-	-	02	6,0	06	19,0	03	9,4	11	9,0

3. Você já ouviu falar em autoavaliação?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Sim	06	23,1	13	40,6	22	71,0	15	46,9	56	46,3
Não	20	76,9	19	59,4	09	29,0	16	50,0	64	52,9
Branco/nulo	-	-	-	-	-	-	01	3,1	01	0,8

4. Você já fez autoavaliação alguma vez?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Sim	05	19,2	08	25,0	11	35,5	11	34,4	35	28,9
Não	21	80,8	24	75,0	20	64,5	19	59,4	84	69,4
Branco/nulo	-	-	-	-	-	-	02	6,3	02	1,7

PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

5. Além das provas escritas, os professores costumam fazer outro tipo de avaliação?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Sim	21	80,8	26	81,3	29	93,5	30	93,8	106	87,6
Não	04	15,4	05	15,6	02	6,5	02	6,2	13	10,7
Branco/nulo	01	3,8	01	3,1	-	-	-	-	02	1,7

6. Geralmente vocês recebem nota:

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Quando fazemos provas escritas.	17	65,0	28	88,0	26	84,0	22	69,0	93	77,0
Quando ficamos bem comportado.	18	69,0	22	69,0	24	77,0	20	63,0	84	69,0
Quando fazemos as tarefas de classe	16	62,0	17	53,0	28	94,0	20	63,0	81	67,0
Quando fazemos as tarefas de casa.	12	46,0	16	50,0	24	77,0	10	31,0	62	51,0
Por outras tarefas.	07	27,0	03	9,0	10	32,0	06	19,0	26	21,0
Se não faltarmos à escola.	06	23,0	-	-	-	-	03	9,0	09	7,0

7. O que o(a) professor(a) mais costuma fazer como “avaliação” é:

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Prova escrita	17	65,0	19	66,0	21	68,0	20	63,0	77	64,0
Prova oral	04	15,0	09	19,0	06	19,0	04	13,0	23	19,0
Trabalho	19	73,0	22	94,0	30	97,0	15	47,0	86	71,0
Seminário	05	19,0	03	9,0	01	3,0	05	16,0	14	12,0
Relatório	-	-	05	16,0	04	13,0	02	6,0	11	9,0
Redação	05	19,0	12	38,0	21	68,0	07	22,0	45	37,0
Pesquisa de campo	02	8,0	02	6,0	03	10,0	02	6,0	09	7,0
Desafios	01	4,0	05	16,0	04	13,0	02	6,0	12	10,0
Auto avaliação	-	-	02	6,0	02	6,0	02	6,0	06	5,0
Prova individual	14	54,0	17	53,0	23	74,0	13	41,0	67	55,0
Prova em dupla	07	27,0	08	25,0	20	65,0	10	31,0	45	37,0
Teatro	01	4,0	-	-	01	3,0	01	3,0	03	2,0
Portfólio	-	-	-	-	-	-	01	3,0	01	1,0
Receber caderno	04	15	07	22,0	20	65,0	12	38,0	43	36,0

8. Como você gostaria de ser avaliado?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Por prova mesmo.	13	50,0	20	63,0	23	74,0	20	63,0	76	63,0
Pelo que faço no dia a dia	13	50,0	11	34,0	15	48,0	07	22,0	46	38,0
Na verdade, eu não gostaria de ser avaliado nunca.	04	15,0	03	9,0	-	-	03	9,0	10	8,0
Por uma variedade de instrumentos.	03	12,0	03	9,0	01	3,0	05	16,0	12	10,0

9. Seus professores costumam corrigir as provas, os trabalhos, as redações?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
sim, todas	23	88,0	25	78,0	21	-	25	78,0	94	78,0
não, nenhuma	-	-	-	-	-	-	03	9,0	03	2,5
sim, algumas vezes	04	15,0	03	9,0	08	-	04	13,0	19	15,0
sim, mas não corrige tudo	-	-	04	13,0	01	-	-	-	05	3,5
As provas sim, os trabalhos não.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

10. Como seu professor entrega as avaliações escritas?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Eles mesmos entregam e em seguida corrigem.	20	77,0	16	50,0	20	65,0	14	44,0	70	58,0
Eles entregam, mas não comentam a prova.	03	12,0	06	19,0	02	6,0	05	16,0	16	13,0
Às vezes pede para um aluno entregar.	01	4,0	04	13,0	04	13,0	05	16,0	14	12,0
Alguns entregam e corrigem outros, não.	01	4,0	02	6,0	04	13,0	07	22,0	14	12,0
Todos entregam e em seguida corrigem	02	8,0	07	22,0	12	39,0	04	13,0	25	21,0
Algumas provas, nós não recebemos.	-	-	-	-	04	13,0	06	19,0	10	8,0
Branco/nulo	-	-	-	-	-	-	01	3,0	01	12,0

11. Geralmente os professores devolvem provas e trabalhos

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Na aula seguinte	08	31,0	08	25,0	14	45,0	14	44,0	44	36,0
Em três ou quatro dias.	09	35,0	07	22,0	12	39,0	05	16,0	31	26,0
Após uma semana.	04	15,0	02	6,0	04	13,0	05	16,0	15	12,0
Depois de uns quinze dias.	--	-	-	-	-	-	07	22,0	07	6,0
Às vezes nem entrega.	--	-	01	3,0	01	3,0	04	13,0	06	5,0
Não sei dizer.	06	23,0	14	44,0	07	23,0	06	19,0	33	27,0

12. Como são divulgadas as notas da turma

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Na sala, oralmente, para todos ouvirem.	22	85,0	27	84,0	26	84,0	24	75,0	99	82,0
Em painéis, dentro da sala.	-	-	01	3,0	01	3,0	01	3,0	03	2,0
Em painéis, fora da sala.	03	12,0	-	-	03	10,0	02	6,0	08	7,0
Só sabemos quando recebemos os boletins.	02	8,0	06	19,0	04	13,0	05	16,0	17	14,0

13. Você é a favor dessa forma de divulgação?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Sim, eu não vejo problema	21	81,0	29	90,6	28	90,3	28	87,5	106	87,6
Não, eu gostaria que fosse diferente	04	15,0	03	9,4	03	9,7	04	12,5	014	11,6
Não respondeu	01	4,0	-	-	-	-	-	-	001	0,8

14. Como você se sente quando sabe que está sendo avaliado?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Normal, não sinto nada de diferente.	09	35,0	13	41,0	11	35,0	12	38,0	45	37,0

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Fico nervoso(a).	06	23,0	05	16,0	06	19,0	09	19,0	26	21,0
Algumas vezes fico nervoso(a), outras não.	04	15,0	07	22,0	08	26,0	08	25,0	27	22,0
Depende de qual seja o professor que está me avaliando.	06	23,0	06	19,0	14	45,0	07	22,0	33	27,0
Não respondeu	01	4,0	01	3,0	-	-	-	-	02	2,0

15. Quando fazem prova escrita, você sabe quanto vale cada questão?

	6º ano (manhã)		6º ano (tarde)		7º ano (tarde)		8º ano (tarde)		TOTAL	
	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%	Votos	%
Sim	08	31,0	10	31,0	18	58,1	17	53,0	53	44,0
Não	07	27,0	10	31,0	08	25,8	09	19,0	34	28,0
Não sei dizer	09	35,0	12	38,0	05	16,1	06	19,0	32	26,0
Não respondeu/anulou	02	8,0	-	-	-	-	-	-	02	2,0

APÊNDICE XI

DADOS DOS PROFESSORES

GRÁFICO 1

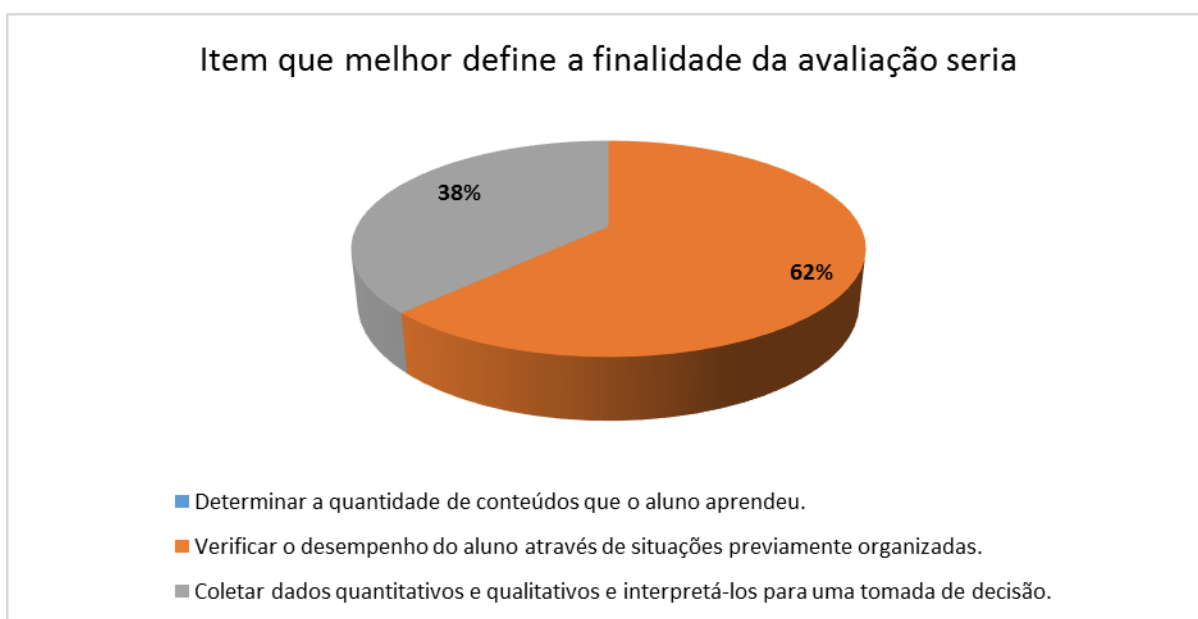
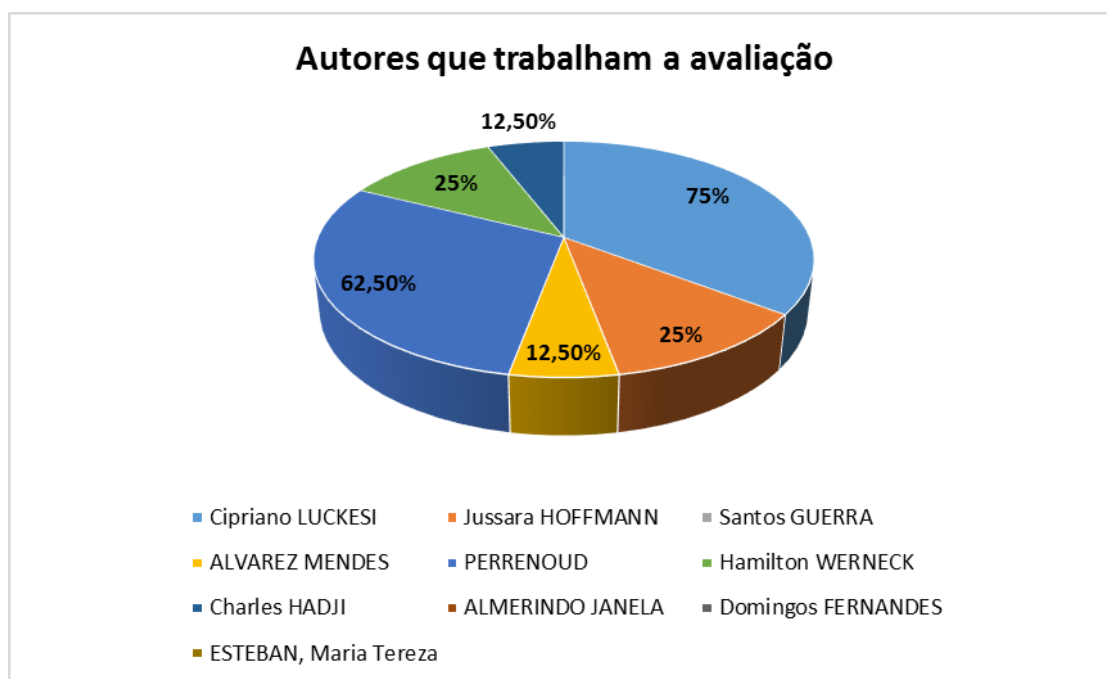
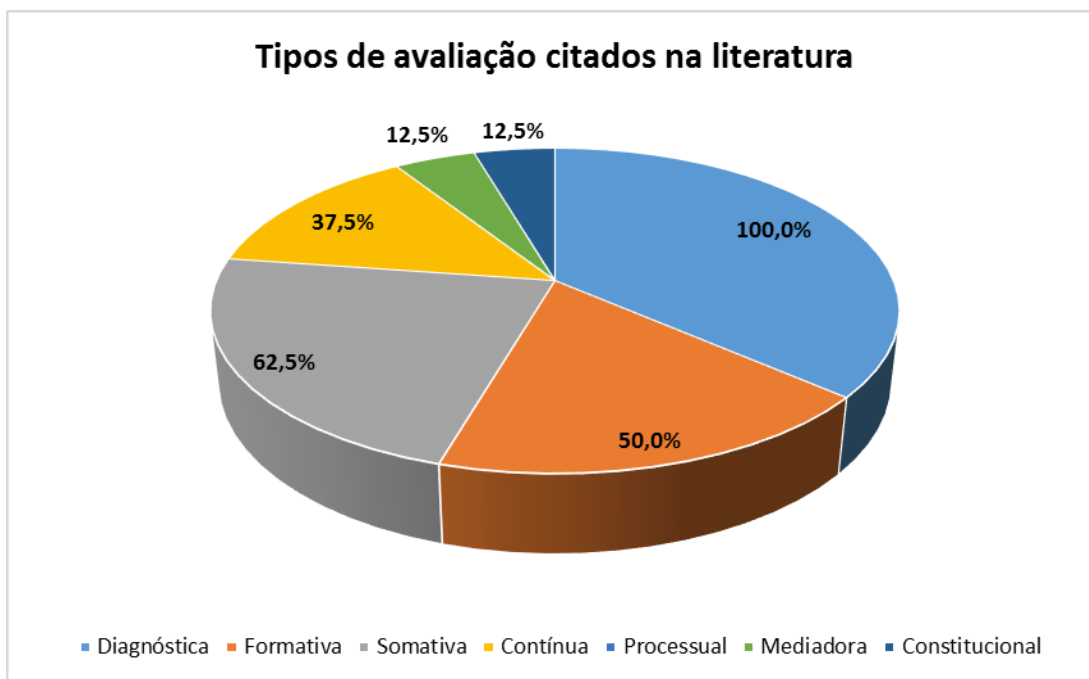


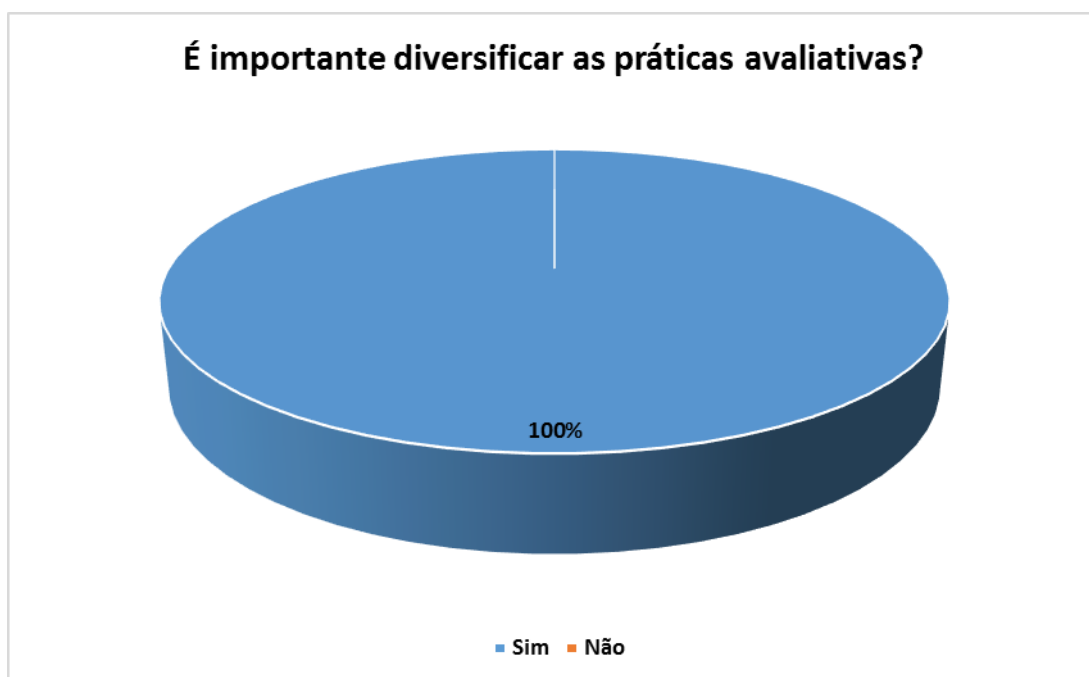
GRÁFICO 2



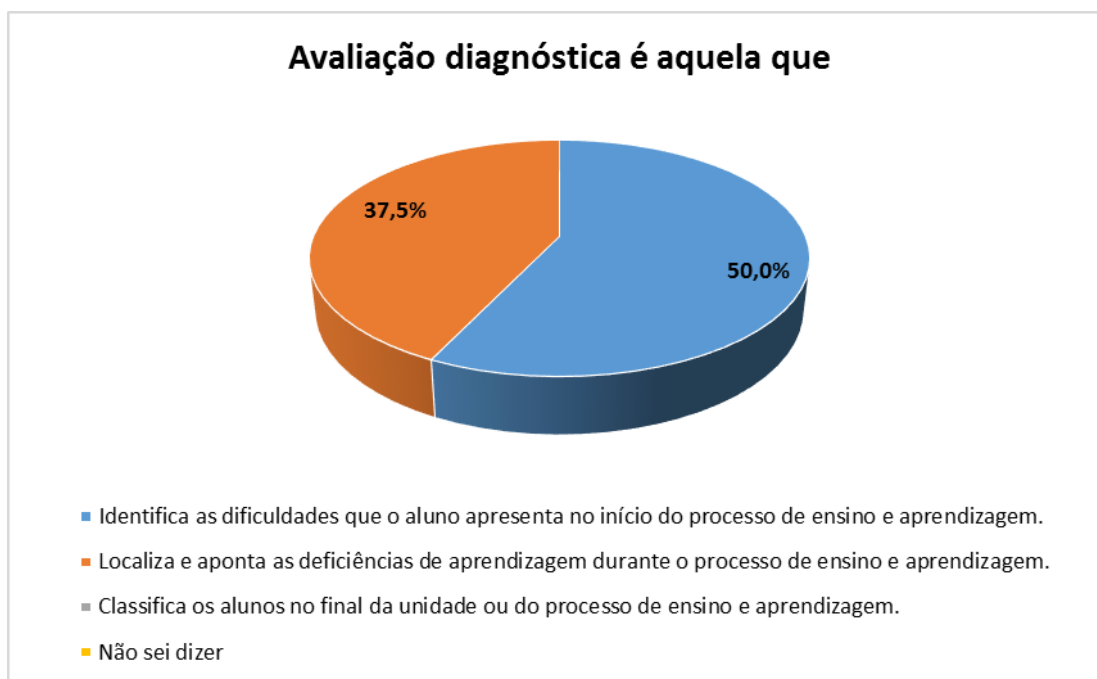
4. Existem alguns tipos de avaliação muito citados na literatura. Aponte com um X em quais deles você já ouviu falar:



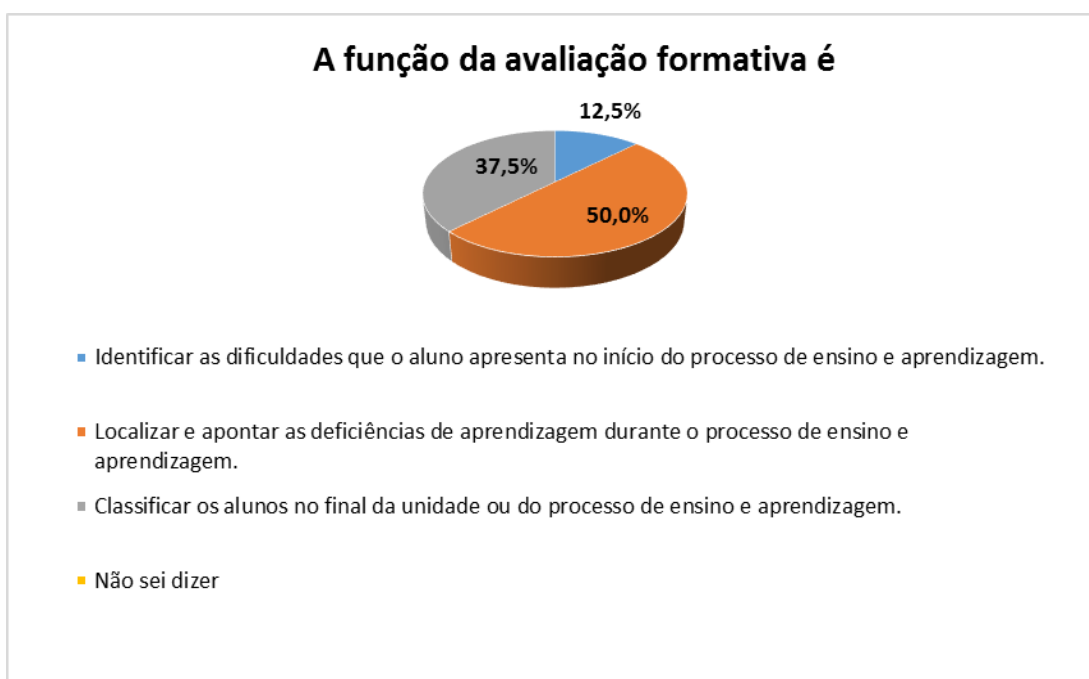
É importante diversificar as práticas avaliativas?



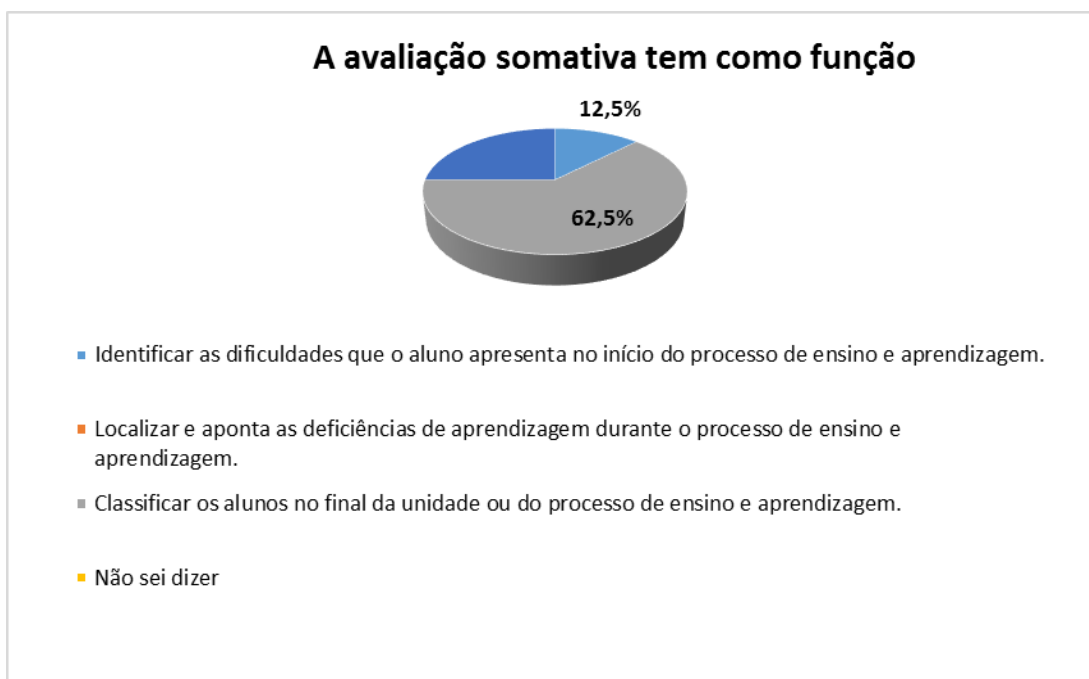
6. De acordo com o seu conhecimento, a Avaliação diagnóstica é aquela que:



7. De acordo com o seu conhecimento, a função da avaliação formativa é:



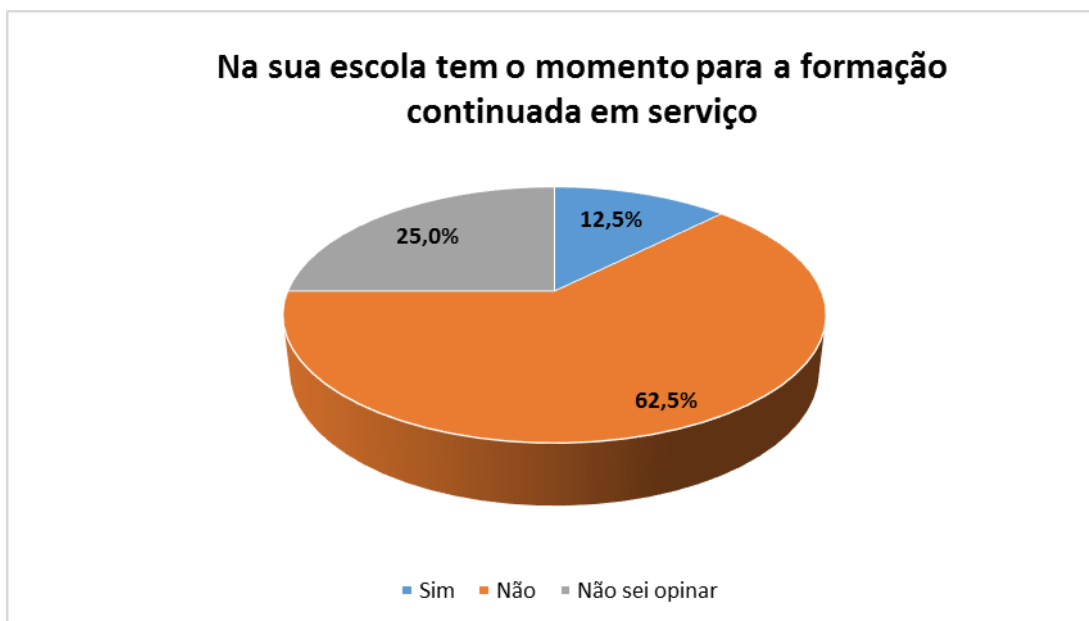
8. De acordo com o seu conhecimento, a avaliação somativa tem como função:



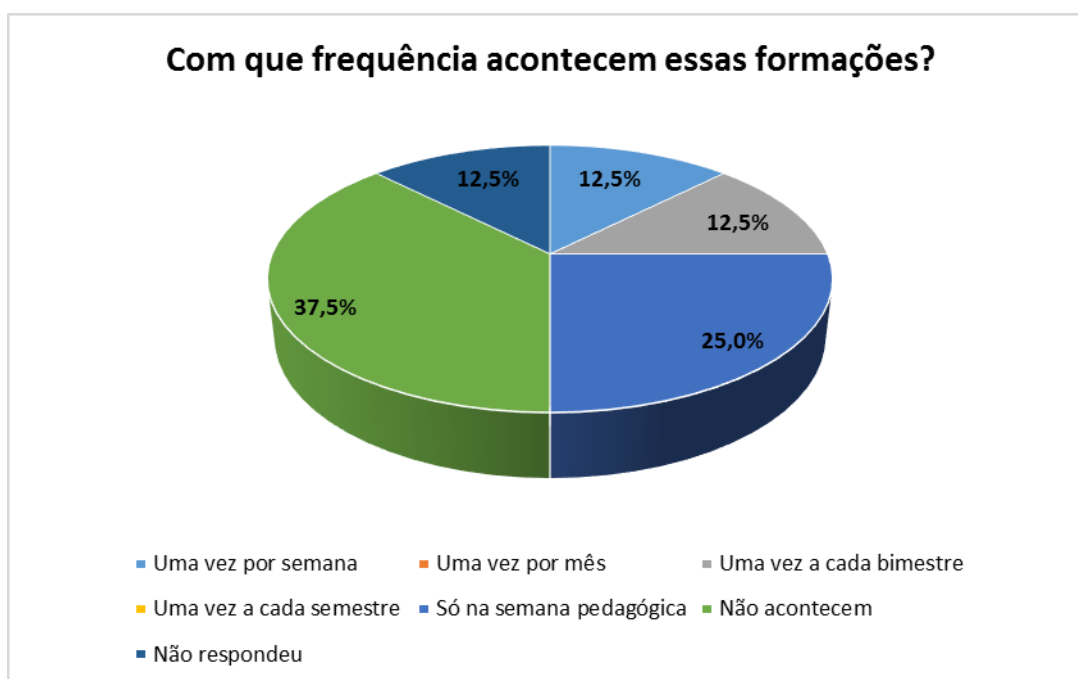
9. Para você, é importante a formação de professores?



10. Na sua escola tem o momento para a formação continuada em serviço?



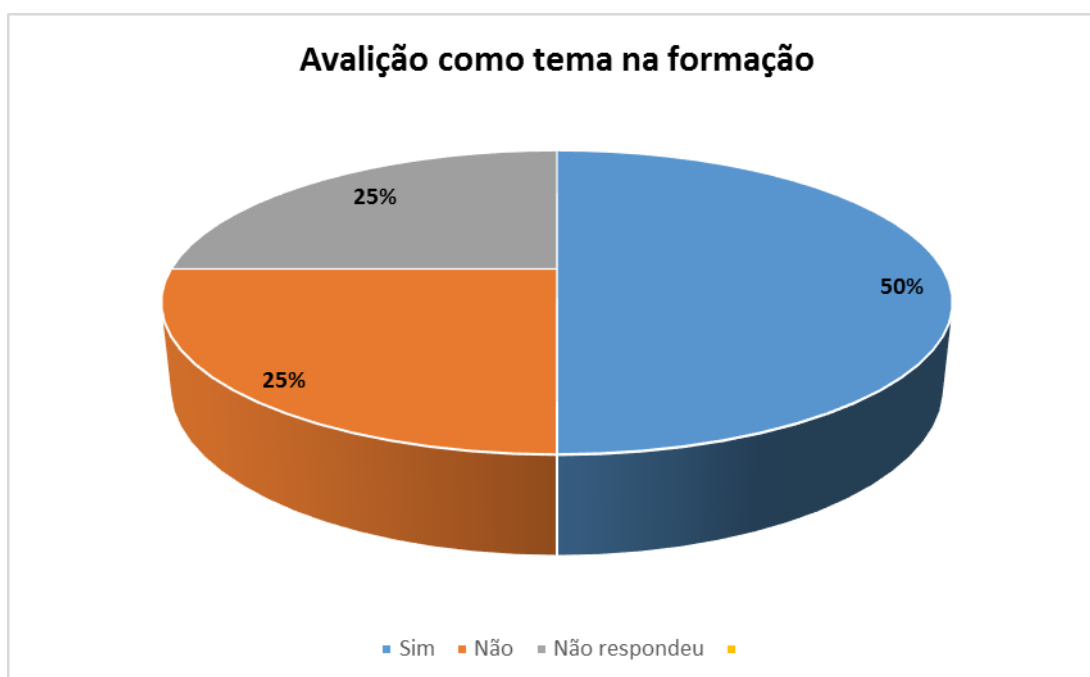
11. Com que frequência acontece essas formações?



12. Você costuma participar das formações?



13. Avaliação já fez parte dos temas abordados na formação?



SUAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

13. Professor, os seus alunos são avaliados:



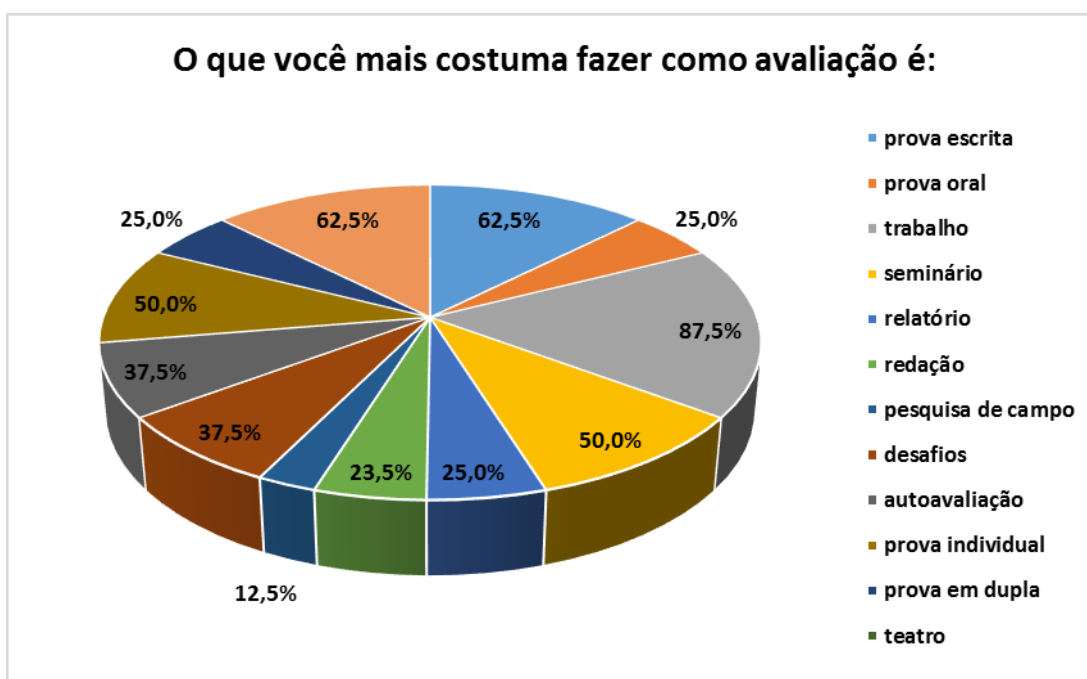
14. Eles são avaliados para:



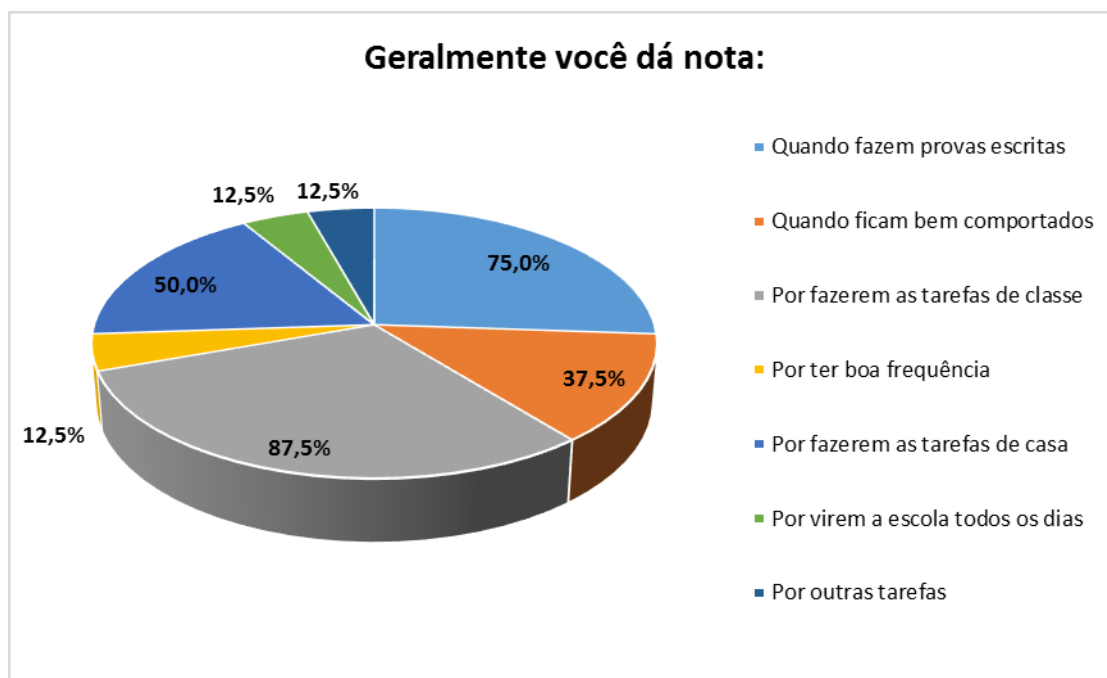
15. Além das avaliações escritas, você costuma fazer outro tipo de avaliação?



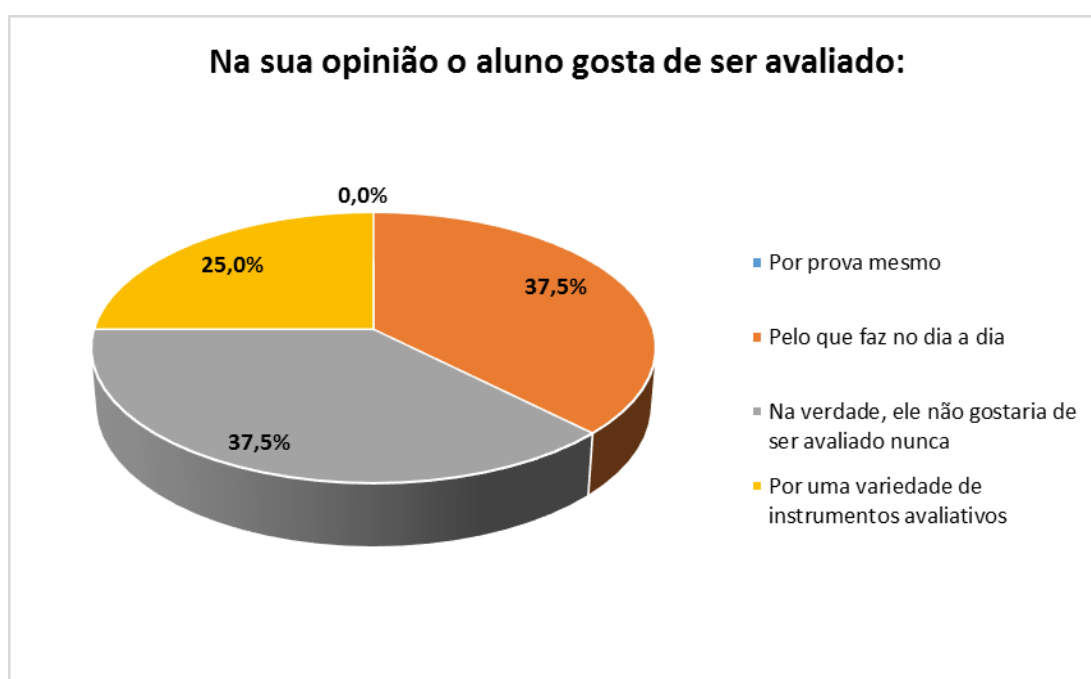
16. O que você mais costuma fazer como avaliação é:



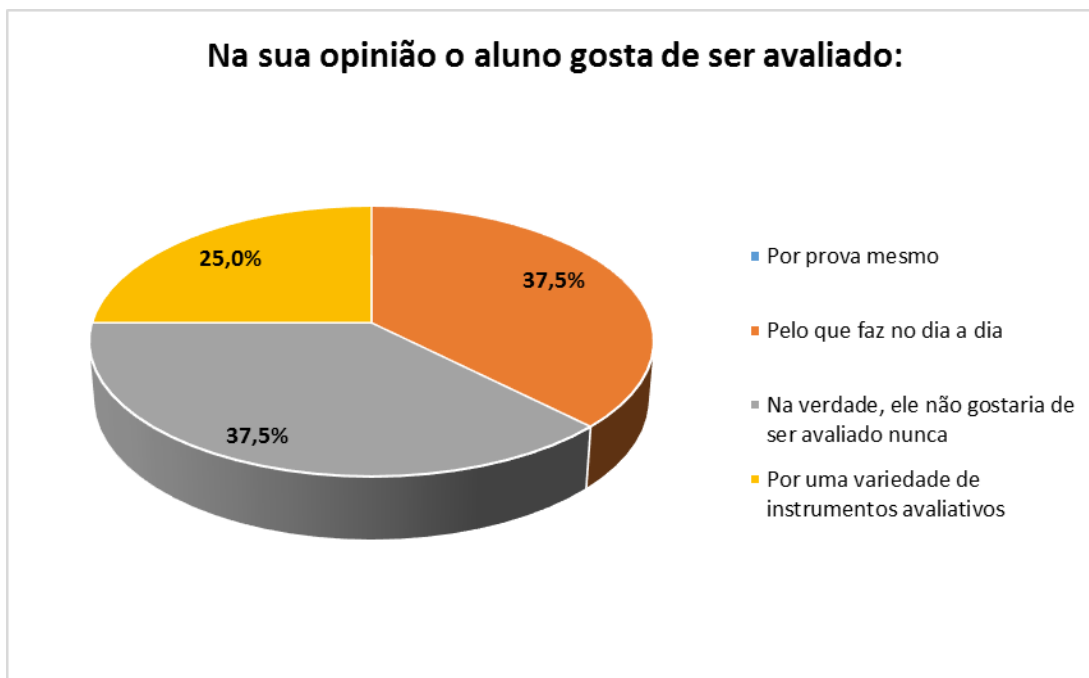
17. Geralmente você dá nota:



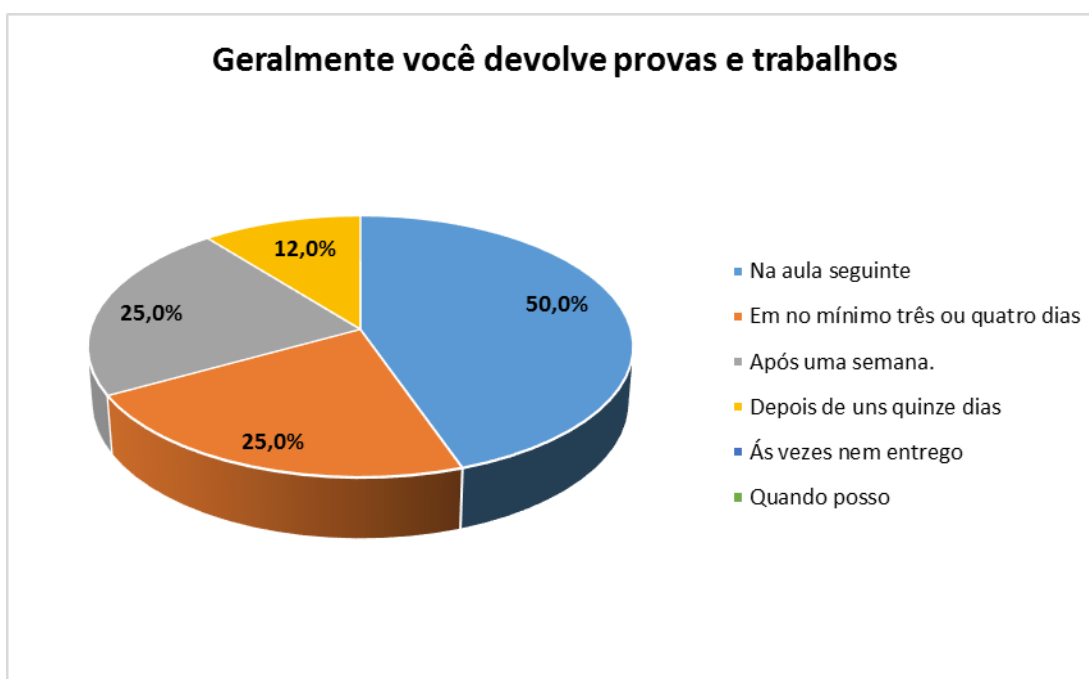
18. Em sua opinião o aluno gosta de ser avaliado:



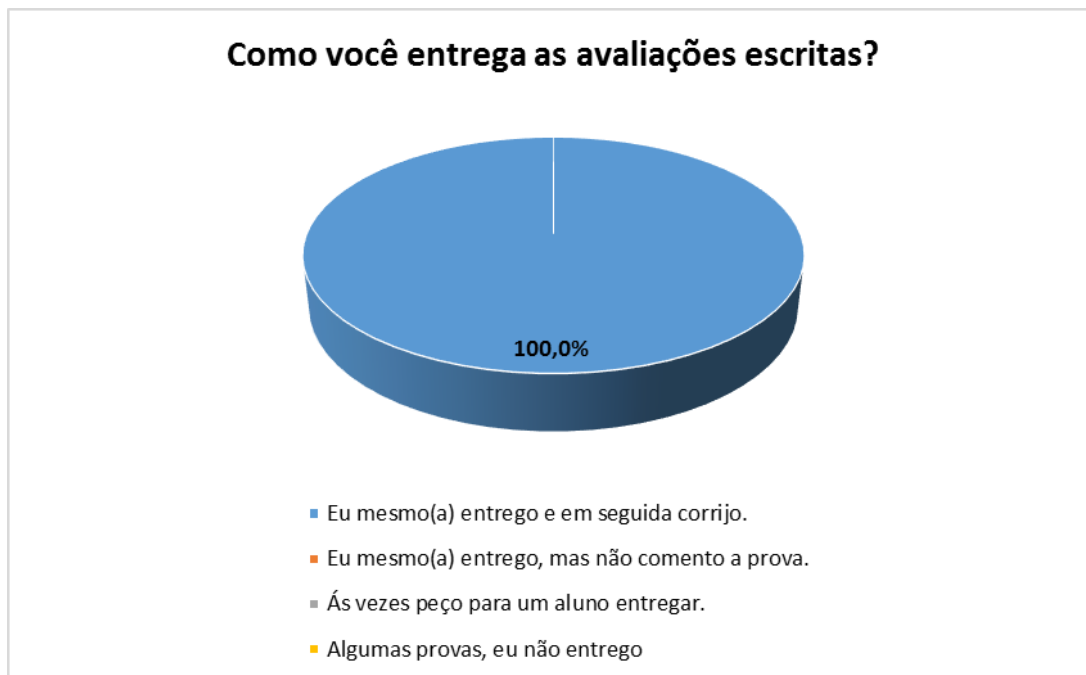
19. Você costuma corrigir as provas, os trabalhos, as redações?



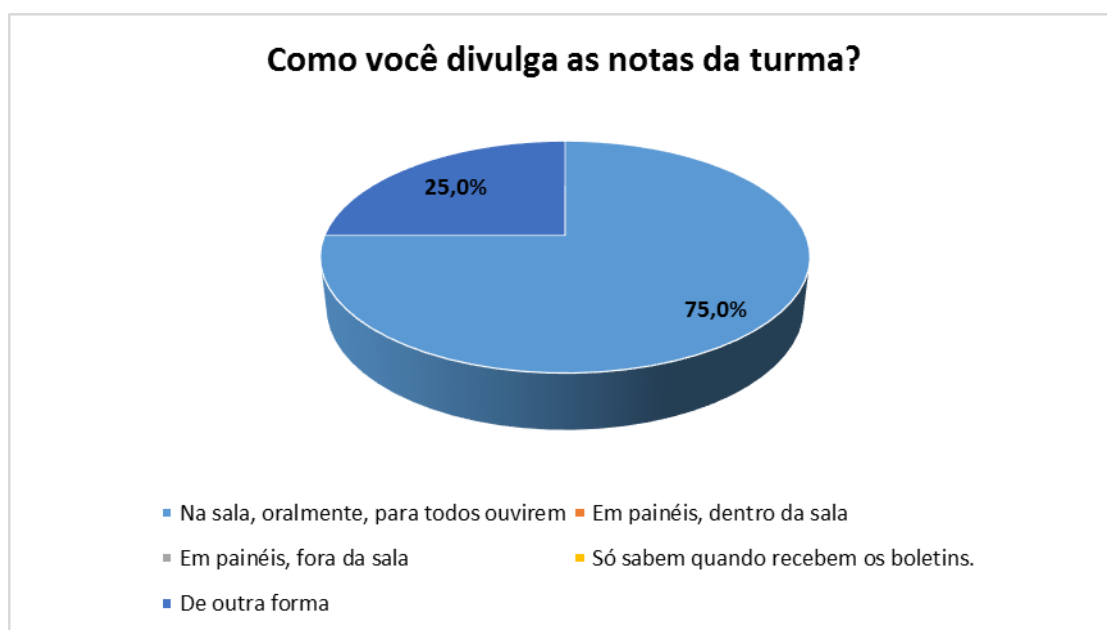
20. Geralmente você devolve provas e trabalhos



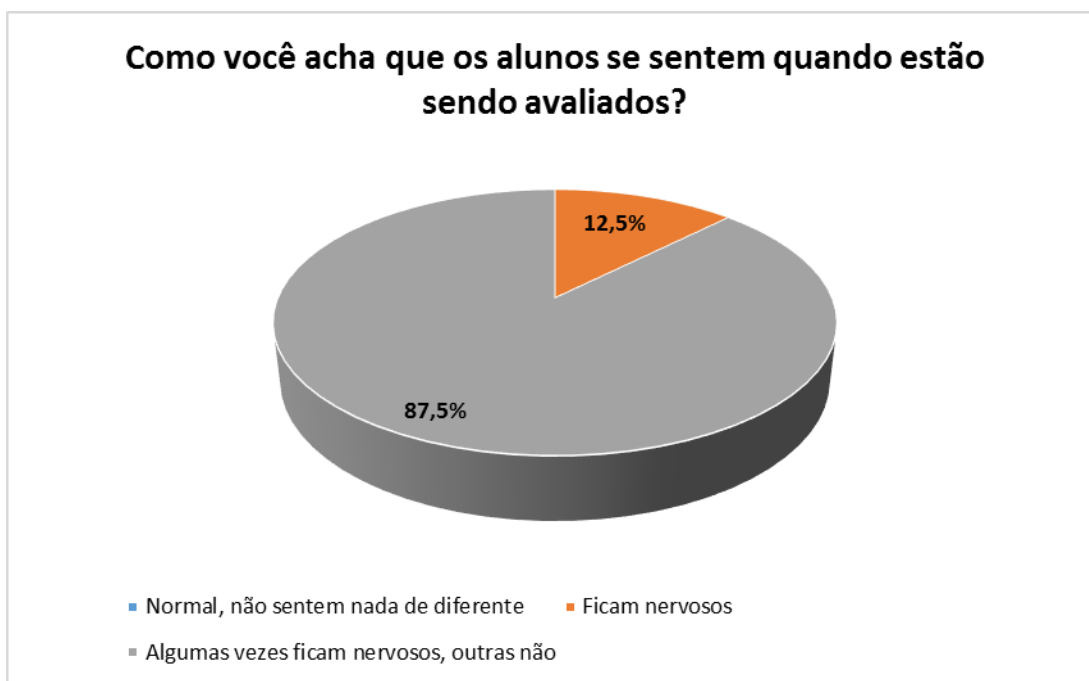
21. Como você entrega as avaliações escritas?



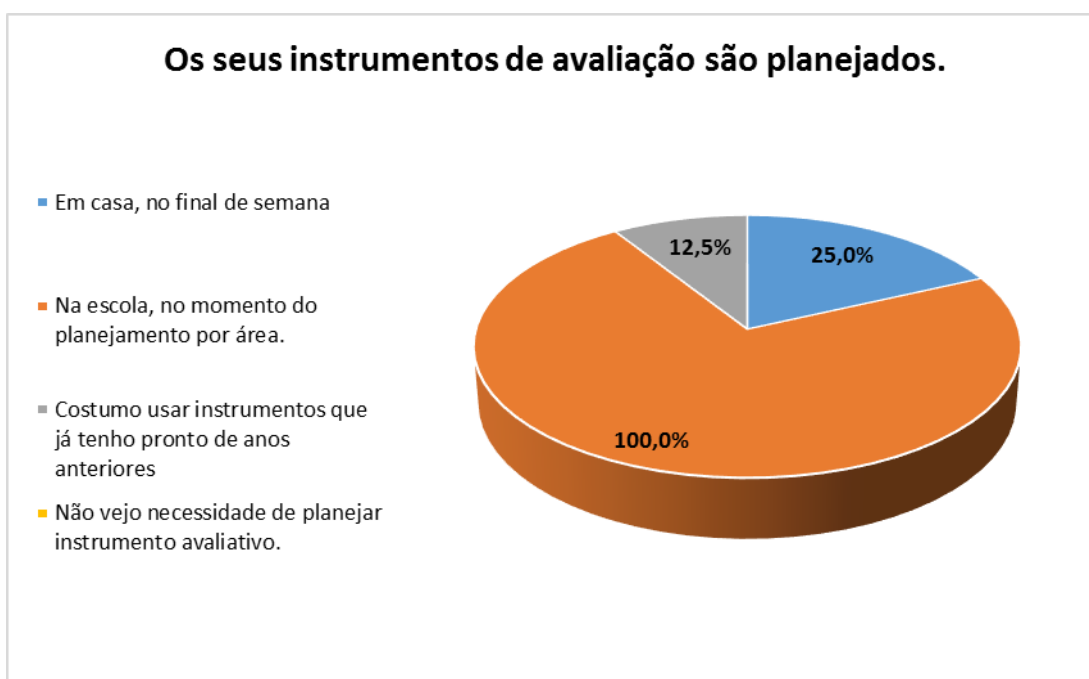
22. Como você divulga as notas da turma?



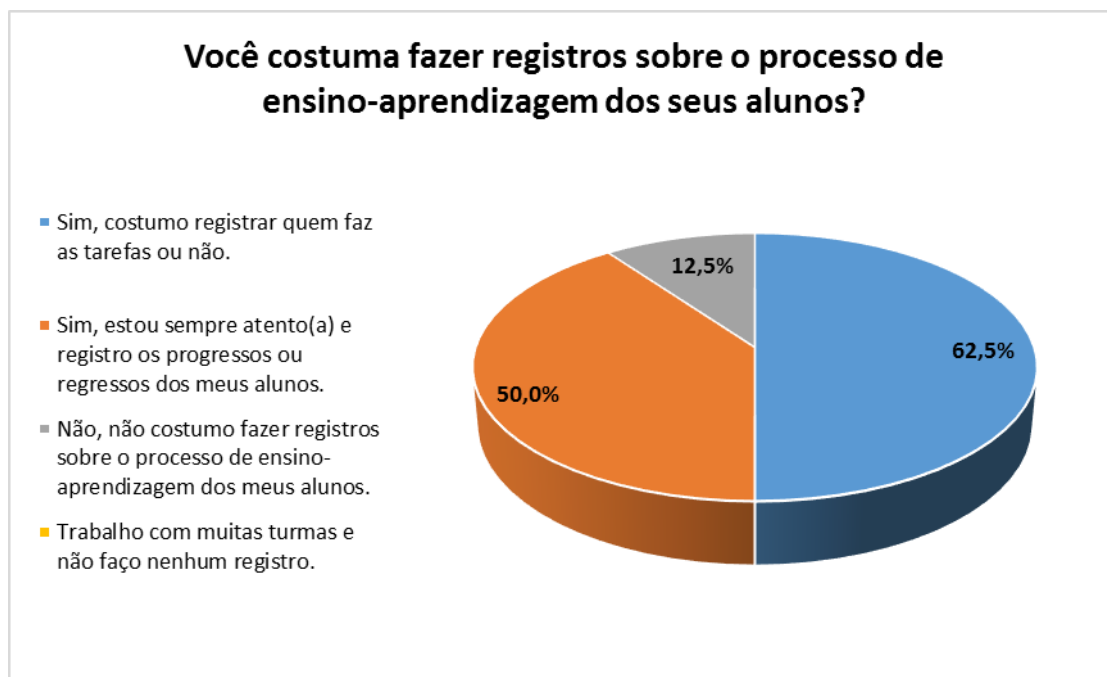
23. Como você acha que os alunos se sentem quando estão sendo avaliados?



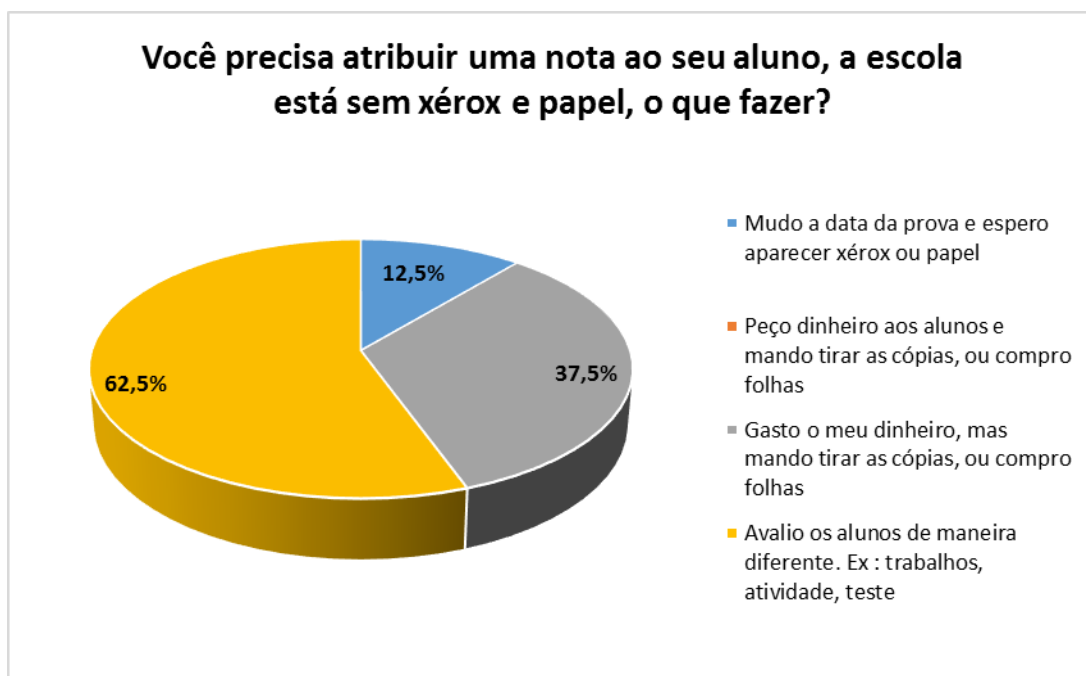
24. Os seus instrumentos de avaliação são planejados.



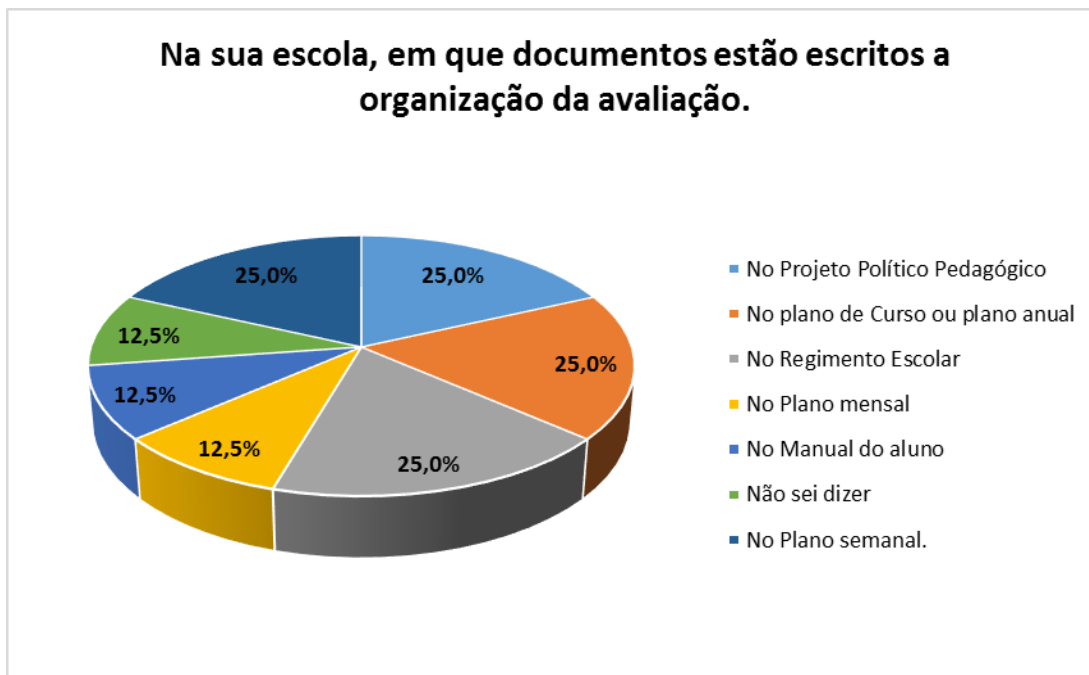
25. Você costuma fazer registros sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos?



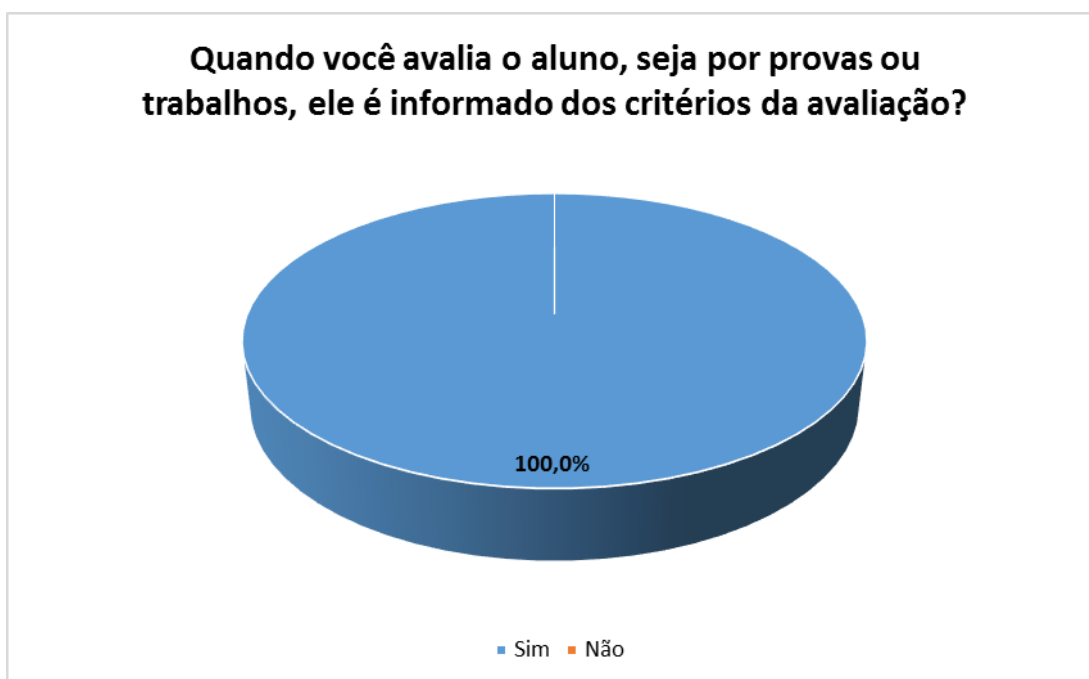
26. Você precisa atribuir uma nota ao seu aluno, a escola está sem xérox e papel, o que fazer?



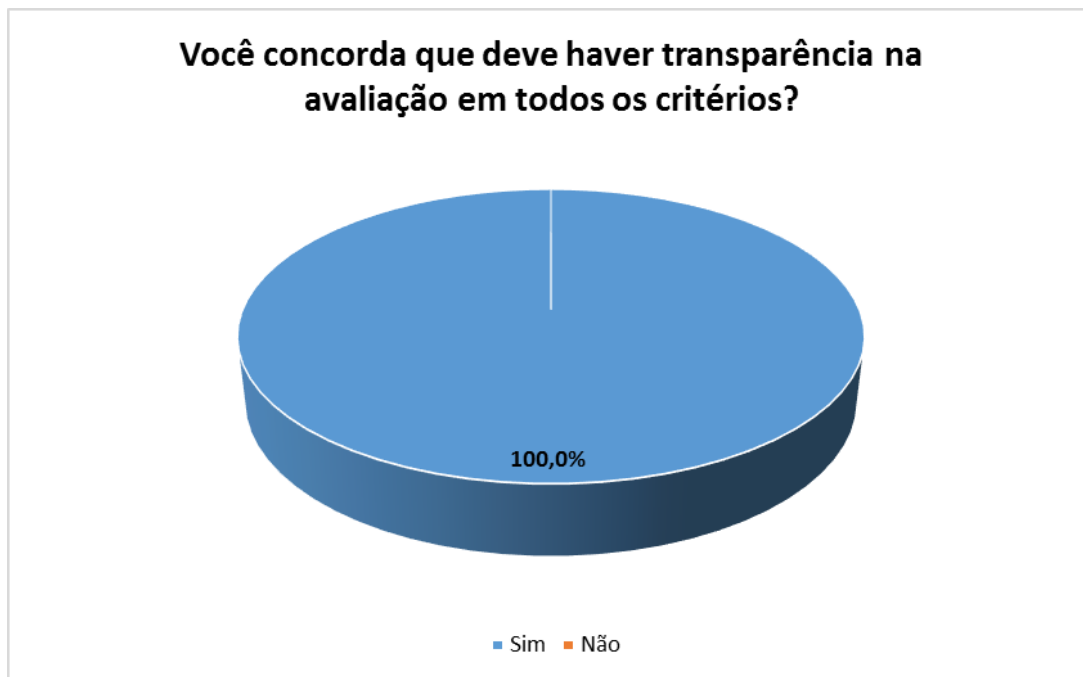
27. Na sua escola, em que documentos estão escritos a organização da avaliação.



28. Quando você avalia o aluno, seja por provas ou trabalhos, ele é informado dos critérios da avaliação?



29. Você concorda que deve haver transparência na avaliação em todos os critérios?



30. Você considera importante o professor refletir sobre a sua prática de avaliação?



31. Como você avalia sua prática avaliativa?



APÊNDICE XII

DADOS DOS GESTORES

ENTREVISTA COM O NÚCLEO GESTOR

D. Diretor **C1** – Coordenador 1 **C2**- Coordenador **C3**- Coordenador 3

SOBRE A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

INQUÉRITO 1		Para você, o que é avaliar e para que serve a avaliação escolar?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D - Avaliar é como se você fosse fazer um diagnóstico de algo que a pessoa aprendeu né, ou que ela deveria ter aprendido. Porque, na realidade, quando é que existe, né, a questão de avaliar? Quando é que existe aprendizagem? Quando existe aquela mudança de comportamento, né, que a gente vê que a pessoa mudou, tem outra concepção, né, ela mudou os modos de ser. De certa forma, é uma mudança geral, e a gente tem que ver isso, a questão de avaliar como um todo, né, considera sempre o todo. Na realidade, a avaliação escolar é pra saber como é que o aluno... Se ele avançou, né, se realmente... Quando se trata de escola, a gente leva muito em consideração a questão	Avaliar é [...] fazer um diagnóstico de algo que a pessoa aprendeu, ou que ela deveria ter aprendido. [...] existe aprendizagem [...] quando existe aquela mudança de comportamento, [...] a avaliação escolar é pra saber como é que o aluno avançou, [...] a questão de conteúdo, [...] Se ele realmente aprendeu o que pode melhorar [...] é muito complexo, [...] a questão de aprendizagem: nem todo mundo aprende no mesmo ritmo. Uns aprendem num ritmo mais [...] aquela questão do contexto, [...] avalia o aluno como um todo.	Significado de avaliar Utilidade da Avaliação escolar	Avaliar significa fazer um diagnóstico de algo que a pessoa aprendeu ou que deveria ter aprendido A avaliação escolar serve para saber como o aluno avançou na questão do conteúdo, se aprendeu, o que pode melhorar. Avalia o aluno como um todo.	O diretor da escola acredita na avaliação diagnóstica e entende a aprendizagem como uma mudança de comportamento. Lembra ainda que aprendizagem é complexa uma vez que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo.

de conteúdo, né, geralmente a gente faz uma avaliação pra saber se o que foi repassado na sala de aula, durante certas matérias, certos conteúdos... Se ele realmente aprendeu, né, se ficou alguma coisa, o que é que pode melhorar. Na realidade isso é muito complexo, né, a questão de aprendizagem: nem todo mundo aprende no mesmo ritmo. Uns aprendem num ritmo mais devagar, outros mais acelerado... É por isso que hoje, na avaliação, a gente vê muito aquela questão do contexto, né, avalia o aluno como um todo.		Aprendizagem	Existe, quando há a mudança de comportamento. É complexa. Nem todo mundo aprende no mesmo ritmo.	
C1 - Avaliar é mais do que medir, porque implica tomada de decisões a partir da análise dos resultados. A avaliação escolar serve para verificar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos analisar o trabalho feito e a partir dos dados obtidos tomar decisões tendo como fonte não só o olhar do professor mas também do próprio aluno E a avaliação serve para, para formar cidadãos, conscientes e justos para a melhoria da sociedade.	Avaliar [...] implica tomada de decisões a partir da análise dos resultados. A avaliação escolar serve para verificar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, analisar o trabalho feito e a partir dos dados obtidos tomar decisões, [...] o olhar do professor, [...] do próprio aluno [...] serve para formar cidadãos, conscientes e justos para a melhoria da sociedade.	Significado de avaliar Utilidade da Avaliação Escolar Fontes de Avaliação	de Avaliar implica tomada de decisões a partir da análise dos resultados. A avaliação escolar serve para analisar o trabalho feito e a partir dos dados obtidos tomar decisões. Formar cidadãos, conscientes e justos para a melhoria da sociedade. O olhar do professor e do aluno	Para a coordenadora, avaliar, é tomar decisões a partir de resultados. Acredita na avaliação como contributo para a formação de cidadãos e refere-se a uma reflexividade do aluno e do professor.
C2 - Avaliar é colher informações para poder progredir e a avaliação escolar serve para	Avaliar é colher informações para poder progredir e a avaliação	Significado de	Avaliar significa colher informações para poder	A coordenadora acredita na avaliação

medir conhecimentos adquiridos e a partir dos resultados tomarem decisões.	escolar serve para medir conhecimentos adquiridos e a partir dos resultados tomarem decisões.	avaliar	progredir.	como uma forma de fazer o aluno progredir.
		Utilidade da avaliação escolar	A avaliação escolar serve para medir conhecimentos adquiridos e a partir dos resultados tomarem decisões.	
C3 - É.... coletar dados e informações, por meio de diferentes meios de verificação, e a avaliação escolar serve para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos.	Coletar dados e informações, por meio de diferentes meios de verificação, e a avaliação escolar serve para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos.	Significado De avaliar	Avaliar significa Coletar dados e informações, por meio de diferentes meios de verificação.	Para a coordenadora avaliar é coletar dados e a escolar serve para saber se os objetivos foram atingidos.
		Utilidade da Avaliação escolar	A avaliação escolar Serve para saber se os objetivos previstos estão sendo atingidos.	

INQUÉRITO 2		Como você acha que os alunos se sentem quando estão sendo avaliados?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D - :_ Muitos ficam um pouco nervosos, né, alguns ficam... Outros reagem de forma natural, mas no geral sempre eles sentem assim um pouco, porque a todo o momento eles querem ser avaliados, tudo... Como você já percebeu, tudo eles perguntam “É pra nota?”. Então, de certa forma eles têm um pouco de receio quando se sentem avaliados, né, com medo de não sair muito bem, muitos pensam dessa forma, né, de uma forma geral é isso.	Muitos [...] nervosos, alguns [...] reagem de forma natural, [...] porque a todo o momento eles querem ser avaliados, [...] tudo eles perguntam “É pra nota?”. [...]	Sentimento ao ser avaliado.	Nervosismo para uns e com naturalidade, para outros.	O diretor reportou-se a uma pergunta que nos faz repensar o sentido da avaliação na escola: “É pra nota?”.
C1 - Eu acho que muitos alunos, talvez a maioria, ainda não entende a importância de serem avaliados, por isso não se interessam em mostrar se está desenvolvendo ou não a aprendizagem.	[...] a maioria [...] não entende a importância de serem avaliados, por isso não se interessam [...]	Sentimento ao ser avaliado.	Desconhecimento Desinteresse	Segundo a coordenadora, o conhecimento da importância da avaliação geraria o interesse.
C2 - Sentem medo, ficam nervosos.	Sentem medo, ficam nervosos.	Sentimento ao ser avaliado.	Medo Nervosismo	Para a coordenadora, os alunos ficam nervosos.
C3 - Eu acho que eles ficam nervosos, eles sentem medo da avaliação e também, às vezes, são... se sentem inseguros.	[...] ficam nervosos, eles sentem medo da avaliação [...] às vezes, são... se sentem inseguros.	Sentimento ao ser avaliado.	Nervosismo Medo Insegurança	Para a C 3 eles ficam nervosos e inseguros.

INQUÉRITO 3		Você já ouviu falar de alguns autores que trabalham esse tema? No momento está lembrando-se de algum?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D – Sim. Paulo Freire... Piaget... Wallon, né, Emília Ferreiro...	Sim. Paulo Freire... Piaget... Wallon, Emília Ferreiro...	Autores que trabalham com o tema Avaliação	Paulo Freire, Piaget, Wallon, Emília Ferreiro.	Emília Ferreiro trabalha a avaliação na relação com a leitura e a escrita.
C1 - Sim. Regina Cazank Hayat que escreveu Avaliação do processo ensino-aprendizagem e Cipriano Luckesi autor de Avaliação da aprendizagem escolar.	Sim. Regina Cazank Hayat [...] Avaliação do processo ensino-aprendizagem e Cipriano Luckesi [...] Avaliação da aprendizagem escolar.	Autores que trabalham com o tema Avaliação	Regina Cazank Hayat Cipriano Luckesi	Foram citados autores renomados no tema avaliação.
CA - Sim. Zabala que diz “A avaliação só tem sentido para a aprendizagem quando os resultados permitem ao aluno continuar progredindo”.	Sim. Zabala [...] “A avaliação só tem sentido para a aprendizagem quando os resultados permitem ao aluno continuar progredindo”.	Autores que trabalham com o tema Avaliação	Zabala	A coordenadora deve ter sofrido influência da obra de Zabala quando respondeu o inquérito 01
C3 – Sim, Pilleti e Libaneo. Inclusive Libaneo, ele diz que a avaliação é complexa e não se resume à realização de provas e atribuição de nota.	Sim, Pilleti e Libaneo. [...] a avaliação é complexa e não se resume à realização de provas e atribuição de nota.	Autores que trabalham com o tema Avaliação	Pilleti Libaneo	Os autores citados refletem avaliação junto com a didática geral.

INQUÉRITO 4		Na sua escola, em que documentos estão escritos a organização da avaliação?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D- Tá no nosso regimento e no PPP da escola. No PPP já consta como é que deve ser a avaliação escolar. Na folha de planejamento também, a gente fala que sempre também tem alguma coisa sobre avaliação. No regimento escolar tem.	[...] regimento e no PPP da escola. No PPP já consta como é que deve ser a avaliação escolar. Na folha de planejamento também, [...]	Documentos que regem a de avaliação	Regimento de Projeto Político Pedagógico Folha de planejamento	Diretor lembrou-se dos planejamentos.
C1 - A avaliação está escrita no Projeto Político Pedagógico.	A avaliação está escrita no Projeto Político Pedagógico.	Documentos que regem a de avaliação	Projeto Político Pedagógico	A coordenadora não citou o regimento escolar.
C2 - A avaliação está escrita no PPP, que é o Projeto Político Pedagógico.	A avaliação está escrita [...] no Projeto Político Pedagógico.	Documentos que regem a de avaliação	Projeto Político Pedagógico	A coordenadora não citou o regimento escolar.
C3 - No PPP, no Projeto Político Pedagógico da escola. No regimento escolar, também tem.	[...] no Projeto Político Pedagógico da escola. No regimento escolar, [...].	Documentos que regem a de avaliação	Regimento de Projeto Político Pedagógico	A coordenadora citou o PPP e o regimento escolar.

INQUÉRITO 5		Existem alguns tipos de avaliação muito citados na literatura, como diagnóstica, formativa, somativa contínua, processual, mediadora, constitucional, entre outras, você já ouviu falar de alguma delas?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D - Na realidade, né, quando a gente fala, né, questão de Diagnóstica...Questão da avaliação diagnóstica...Uma que a gente faz muito na escola também é. Que a gente faz com os alunos... Mensalmente a gente está fazendo isso né, pra saber o tanto que eles avançaram, tanto que eles melhoraram e o professor em sala de aula também faz muito isso né. E esse outro tipo de avaliação que você acabou de falar também, quando a gente avalia de uma forma geral, a gente está incluindo também essas avaliações também desse processo.	[...] Diagnóstica... Questão da avaliação diagnóstica...Uma que a gente faz muito na escola também é. [...] Mensalmente a gente está fazendo isso, pra saber o tanto que eles avançaram.	Tipos de avaliação que já ouviu falar.	Diagnóstica Mensalmente	Ao reportar-se às avaliações mensais, o diretor queria falar-me da processual. "... esse outro tipo de avaliação que você acabou de falar também."
C1 - Sim, já ouvi falar.	Sim, [...].	Tipos de avaliação que já ouviu falar.	Não citou	Apenas afirmou que já tinha ouvido falar.
C2 - Sim, a mais usada segundo a LDB é contínua e cumulativa, diagnóstica, somativa e formativa.	Sim, [...] contínua e cumulativa, diagnóstica, somativa e formativa.	Tipos de avaliação que já ouviu falar.	Contínua cumulativa, diagnóstica, somativa, formativa.	De acordo com a coord, citando a LDB, já ouviu falar em todas.
C3 - Sim, a Diagnóstica, né... Nós já trabalhamos aqui na escola, que ela é feita no início do ano letivo, pra ver o conhecimento prévio do aluno. Aí nós temos também, a Contínua... Contínua e Cumulativa que é trabalhado os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados do que a nota da prova final.	Sim, a Diagnóstica, [...] é feita no início do ano letivo, [...] a Contínua e Cumulativa que é trabalhado os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e os resultados obtidos pelos estudantes ao longo do ano escolar devem ser mais valorizados do que a nota da prova final.	Tipos de avaliação que já ouviu falar.	Diagnóstica Contínua Cumulativa	A coordenadora deu ênfase a avaliação contínua.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

planejamento, aos sábados ou no planejamento semanal?				
C1 - Sim, acontece mensalmente, na própria escola, professores e coordenadores pedagógicos e sim eu participo.	Sim, [...] mensalmente, [...] na escola, professores e coordenadores pedagógico sim participo.	Formação em Continuada em serviço.	Mensalmente, na escola, com professores coordenadores.	A resposta não permite identificar de que se trata o sim.
C2 - Sim, todos os 3º e 4º sábado do mês, na escola, com professores e coordenadores sim e eu participo.	Sim, todos os 3º e 4º sábado do mês, na escola, com professores e coordenadores sim e eu participo.	Formação em Continuada em serviço.	3º e 4º sábado do mês, na escola, com professores coordenadores.	A resposta difere das demais, por não ser mensal e nem semanal.
C3 - Atualmente, só está acontecendo formação para o Ensino Fundamental I, mas no ano de 2012 houve formação por área de conhecimento, é., para os professores do Ensino Fundamental II e o coordenador participava juntamente com eles... Das formações. Quem participa são os São os professores e os coordenadores.	Atualmente, só está acontecendo formação para o Ensino Fundamental I, mas no ano de 2012 houve formação por área de conhecimento, para os professores do Ensino Fundamental II [...] participa professores e coordenadores.	Formação em Continuada em serviço.	Apenas para o Fundamental I, com professores coordenadores.	Os Coordenadores 01 e 02 trabalham com o Ensino Fundamental I e a 03 é quem trabalha com o fundamental maior que foi o universo da pesquisa junto aos alunos.

INQUÉRITO 7		Quem é o profissional responsável por essa formação? Quais são os temas abordados na formação? A prática avaliativa já foi tema da formação?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D – Dentro da escola é o coordenador, os temas são planejamento, prática em sala de aula, né, é muito a questão do planejamento, a prática em sala de aula e estudos né? De alguns, de algumas pessoas que trabalham muito na educação, Paulo Freire, né. Todos esses que a gente acabou de comentar, são também são estudados durante esse momento. Sim, Avaliação foi muito, foi muito questionada já.	Dentro da escola é o coordenador, os temas são planejamento, prática em sala de aula, né, [...] pessoas que trabalham na educação, Paulo Freire, [...] Sim, Avaliação foi muito, foi muito questionada já.	Profissional responsável Temas abordados	Coordenador Planejamento, prática em sala de aula, Paulo Freire, Avaliação	O diretor direcionou sua fala para a formação que acontece dentro da escola.
C1 - Equipe da Secretaria de Educação do Município, são abordados vários temas, dentre eles: Avaliações internas e externas, descritores, o livro didático, projetos etc. Sim, a prática avaliativa já foi tema da formação	Equipe da Secretaria de Educação do Município, [...] temas, [...] Avaliações internas e externas, descritores, o livro didático, projetos [...]	Profissional responsável Temas abordados	Secretaria de Educação do Município Avaliações internas e externas, descritores, o livro didático, projetos	A coordenadora aponta a S.E.M. como responsável pela formação e afirma que a avaliação já foi tema da formação.
C2 - Equipe da Secretaria de Educação, formadora é a equipe da editora Aprender, este é o 2º ano. Os temas são descritores, avaliação, estudos teóricos já foi também indisciplina, e a prática avaliativa já foi tema da formação	[...] formadora é a equipe da editora Aprender, este é o 2º ano. Os temas são descritores, avaliação, [...] indisciplina, e a prática avaliativa [...]	Profissional responsável Temas abordados	Equipe da editora Aprender. Descritores, avaliação, indisciplina, e a prática avaliativa.	A coordenadora aponta a editora Aprender como responsável pela formação e afirma que a prática avaliativa já foi tema da formação.
C3 - Nós tínhamos, uma editora, Editora Aprender, que...que fazia essas formações no município. Os temas abordados eram ensino, aprendizagem, indisciplina, avaliação...	Nós tínhamos, Editora Aprender, que fazia essas formações no município. Os temas [...] ensino, aprendizagem, indisciplina, avaliação...	Profissional responsável Temas abordados	Tínhamos, a editora Aprender, Ensino, aprendizagem, indisciplina, avaliação...	A coordenadora afirma que a editora Aprender não faz mais essa formação.

INQUÉRITO 8		Você diria que os professores mostram interesse pela formação, eles participam ativamente? Quais são as metodologias usadas nessa formação? Para você, é importante a formação de professores?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D - Muitos participam né, a gente sabe que existem umas exceções, mas a maioria participa bem, eles gostam muito de participar. Na realidade, é contratado é um, é um, a gente tem um contrato com, o município tem um contrato com a editora Aprender, aí essa editora ela traz os formadores. Geralmente, o processo lá é feito assim, o professor vai, algumas vezes o professor vai mostrar o trabalho de sala de aula, como trabalha um determinado conteúdo né, vai fazer ali uma explanação. Em outros momentos, a pessoa que tá ministrando o curso, também, o facilitador lá, ele vai mostrar como é que deveria ser esse processo, Muito importante, importantíssimo, porque a gente vê que isso muda muito, aquele que tem muita dificuldade em mudar, né...	Muitos participam [...] existem umas exceções, [...] eles gostam muito de participar. [...] o município tem um contrato com a editora Aprender, [...] o processo lá é [...] o professor vai, algumas vezes [...] mostrar o trabalho de sala de aula, como trabalha um determinado conteúdo [...] o facilitador vai mostrar como é que deveria ser esse processo, Muito importante, importantíssimo, porque a gente vê que isso muda muito, aquele que tem muita dificuldade em mudar, [...]	Interesse pela Formação Metodologia da Formação. Importância	Gostam, existem exceções. Professor vai mostrar como trabalha o conteúdo, facilitador vai mostrar como é que deveria ser esse processo. Muda quem tem dificuldade de mudar.	O diretor vê, na formação, uma oportunidade de mudanças para professores resistentes à mudança.
C1 - Nem sempre os professores mostram interesse pela formação, geralmente as formações são iniciadas com mensagens de autoestima e dinâmicas, em seguida são feitos estudos teóricos e depois é trabalhado os conteúdos relativos ao mês. Com certeza, a formação é importante porque o professor precisa desses momentos de formação para que ele possa interagir com os outros professores e dividir com eles as suas	Nem sempre os professores mostram interesse pela formação, [...] as formações são iniciadas com mensagens de autoestima e dinâmicas, em seguida [...] estudos teóricos e depois [...] conteúdos relativos ao mês. [...] é importante porque o professor precisa desses momentos [...] para que ele possa interagir com os outros professores	Interesse pela Formação Metodologia da Formação. Importância.	Nem sempre Mensagens, dinâmicas, estudos teóricos, conteúdos mensais. Interagir com os outros professores e	A coordenadora afirma que nem sempre os professores se interessam, mas vê na formação uma oportunidade para os professores socializar as experiências.

experiências.	e dividir [...] experiências.		dividir experiências	
C2 – Sim, mostram interesse e os temas são propostas, motivação, reflexões da prática pedagógica. Com certeza a formação é importante para os professores.	C2 – Sim, mostram interesse, [...] propostas, motivação, reflexões da prática pedagógica. [...] é importante. [...].	Interesse pela Formação Metodologia da Formação. Importância.	Sim. Propostas, motivação, reflexões da prática. Sim.	Essa coordenadora afirma que os professores têm sim, e interesse pela formação.
C3 – Sim, É muito importante! E eu acho que, nós estamos sentindo falta dessa formação, porque assim, o profissional precisa estar, é., informação constantemente. Porque a teoria, ela tem que estar junto com a prática. As metodologias nessa formação? Eram bem interessantes, era aulas diversificadas, uma mistura de teoria e prática, e que eles procuravam, é., diversas formas de estar atendendo às múltiplas inteligências dos alunos, atendendo à necessidade individual de cada um. Tanto eles colocavam os alunos... da sala regular, como também os alunos com deficiência intelectual, que nós temos alguns aqui na escola.	Sim, É muito importante! [...] estamos sentindo falta dessa formação, porque [...] o profissional precisa estar, [...] a informação constantemente. [...] a teoria, junto com a prática. [...] era aulas diversificadas, uma mistura de teoria e prática,	Interesse pela Formação Metodologia da Formação. Importância.	Sim. Aulas diversificadas Teoria e prática. Sentimento de falta	A coordenadora reafirma a falta que faz essa formação do proporcionada pelo município.

SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS

INQUÉRITO 9		Você tem conhecimento das práticas de avaliação usadas pelos professores, o que eles mais costumam fazer como avaliação? Em sua opinião como o aluno gosta de ser avaliado		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D - Assim, a gente, é uma coisa que a gente não tá no dia a dia na sala de aula dele, com ele direto e com os alunos né, mas a gente sente, muitos professores mostram como é, mostram registros como é que foi feito essa avaliação, a gente vê que ele realmente fez uma avaliação bem diversificada, não foi aquela avaliação simplesmente da nota que o aluno tirou na prova. De uma certa forma, de forma mais geral, muitos fazem esse tipo de avaliação, a avaliação considerando o todo. É isso depende muito da, digamos assim, da área, da disciplina que é avaliada né, quando se trata de matemática, geralmente tem provinha, outro tipo de avaliação, às vezes ano questão da tabuada. Quando são outras matérias, às vezes, o menino produzir algum texto, o menino falar de alguma coisa, o aluno vai lá na frente, tem aquela discussão oral, geralmente é muito assim, acontece muito isso, dependendo da disciplina. Os trabalhos, no fundamental II isso é mais evidente, no fundamental I até que nem tanto no fundamental I é só mais o dia-a-dia na sala de aula mesmo, a dinâmica da sala, o	[...] gente não tá no dia a dia na sala de aula dele, [...] professores mostram [...] registros [...] ele realmente fez uma avaliação bem diversificada, não foi aquela avaliação simplesmente da nota que o aluno tirou na prova. [...] muitos fazem [...] a avaliação considerando o todo. [...] depende [...] da disciplina que é avaliada [...] a provinha, [...] tabuada. Quando são outras matérias, [...] produzir algum texto, [...] discussão oral, [...] Os trabalhos, ano fundamental II isso é mais evidente, [...]	Práticas de avaliação.	Depende da disciplina: registro, tabuada, produção de texto, discussão oral, trabalhos.	De acordo com o diretor as práticas de avaliação variam de disciplina para disciplina.

que eles fazem durante o porquê já tem um processo é, a rotina toda especificada, né, como é que que eles devem trabalhar e isso é trabalhado muito nas formações também, a questão da rotina.				
C1 - Sim, os professores avaliam os alunos diariamente, através das atividades feitas em sala de aula. Os alunos gostam de serem avaliados através das atividades de sala de aula.	Sim, [...] avaliam os alunos diariamente, [...] gostam de serem avaliados através das atividades de sala de aula.	Práticas de avaliação. Preferência do aluno.	Diariamente Atividades de sala de aula.	A coordenadora reporta-se à avaliação dos alunos do fundamental I.
C2 - Sim, contínua é mais frequente e o que mais costumam fazer como avaliação dos alunos é avaliar o comportamento e o desenvolvimento dos mesmos. Os alunos gostam de serem avaliados com critérios justos, oralmente e com atividades diferenciadas.	Sim, contínua [...] avaliar o comportamento e o desenvolvimento [...] gostam de serem avaliados com critérios justos, oralmente e com atividades diferenciadas.	Práticas de avaliação. Preferência do aluno.	Contínua, comportamento, Critérios justos, oralmente e atividades diferenciadas.	A coordenadora faz menção aos critérios de avaliação.
C3 - Olha, elas são contínuas, né, e tem uma observação multidimensional dos alunos, diariamente em suas mais variadas atividades, desde comportamento, participação, assiduidade, trabalhos em equipe... Sim, o aluno gosta de ser avaliado com critérios justos ... que vão muito além das notas. Eu acho que quando eles conhecem o objetivo da avaliação, eles ficam mais preparados.	[...] contínuas, [...] uma observação multidimensional [...], diariamente [...] comportamento, participação, assiduidade, trabalhos em equipe... Sim, o aluno gosta de ser avaliado com critérios justos ... que vão muito além das notas. [...] quando eles conhecem o objetivo da avaliação, eles ficam mais preparados.	Práticas de avaliação. Preferência do aluno.	Contínuas, comportamento, participação, assiduidade, trabalhos em equipe. Critérios justos	A coordenadora, assim como a anterior, cita o comportamento e quanto à preferência do aluno, menciona critérios e objetivos da avaliação.

INQUÉRITO 10		Geralmente, que tempo os professores levam para devolver provas e trabalhos? Como são entregues as avaliações escritas? Como são divulgadas as notas dos alunos?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D.: Geralmente é na semana seguinte, tem uma semana de provas, o certo, principalmente quando se trata de avaliação bimestral, a gente já dá um prazo... olha, você tem que entregar o resultado até o dia né, antes de encerrar o bimestre, aí geralmente é na semana seguinte. Não, geralmente é assim, o professor durante sua aula, na semana, naquela turma, faz a entrega dessas avaliações, pra cada um, aluno, individualmente, muitos deles fazem isso, a maioria deles faz isso. Nunca vi nenhum fazer essa questão de mandar o outro professor entregar, é porque geralmente o professor quer comentar a prova, ver o que eles erraram, como é que podem melhorar... Não, geralmente o professor entrega e o aluno é que vai observar a nota. A questão das notas é muito... A gente divulga mais pra família, quando a família vem assinar o boletim, vem olhar, vem em reuniões né, aí individualmente a gente vai chamando, a pessoa vai vendo ali a nota, vai assinando. Porque nós ainda temos aqueles, velhos boletins que a gente assina. Não é digital, não.	Geralmente é na semana seguinte, [...] principalmente quando se trata de avaliação bimestral, a gente já dá um prazo... olha, [...], a maioria deles faz isso. [...] geralmente o professor quer comentar a prova, ver o que eles erraram, como é que podem melhorar [...] A gente divulga mais pra família, quando a família vem assinar o boletim, [...] ainda temos aqueles, velhos boletins que a gente assina. Não é digital, não.	Tempo de devolução de provas e trabalhos. Divulgação das notas.	Semana seguinte Para o aluno ao entregar a prova e para a família, no ato de entrega dos boletins.	O diretor comenta que os professores procuram respeitar o prazo de entrega e lamenta a divulgação das notas ainda não ser de forma digital.
C1- Geralmente, os professores levam uma semana para devolver provas e trabalhos. As avaliações escritas são entregues aos alunos e	Levam uma semana para devolver provas e trabalhos. [...] são entregues aos alunos e analisadas	Tempo de devolução de provas e	Uma semana	De acordo com a coordenadora, o tempo de devolução é uma

analisadas as questões com os mesmos. As notas são divulgadas através dos boletins.	as questões [...] As notas são divulgadas através dos boletins.	trabalhos. Divulgação das notas.	Aos alunos, através dos boletins.	semana, as provas são analisadas junto com os alunos e as notas são divulgadas através dos boletins.
C2 - os professores levam uma semana para devolver provas e trabalhos. As avaliações escritas são entregues aos alunos e analisadas as questões mais críticas. As notas são divulgadas através dos boletins bimestrais.	[...] uma semana para devolver provas e trabalhos. [...] entregues aos alunos e analisadas as questões mais críticas. [...] divulgadas através dos boletins bimestrais.	Tempo de devolução de provas e trabalhos. Divulgação das notas.	Uma semana Aos alunos, através dos boletins bimestrais.	De acordo com a coordenadora, o tempo de devolução é uma semana, as questões críticas são analisadas junto com os alunos e as notas são divulgadas através dos boletins bimestrais.
C3 - Não, é... a gente aqui na escola, nós não temos esse problema de “levar muito tempo para devolver” até porque os alunos ficam cobrando direto, né, então têm no máximo uma semana para eles estarem entregando as avaliações. Corrigem. Todos os trabalhos e avaliações, eles são corrigidos e entregues. Cada professor é responsável pela sua avaliação, ele entrega diretamente ao aluno, e tem um momento que nós, do grupo gestor, fazemos uma intervenção. Nós chamamos os pais, conversamos com eles e entregamos, também, os resultados, com os pais ela acontece bimestralmente.	[...] no máximo uma semana para eles [...] Todos os trabalhos e avaliações, eles são corrigidos e entregues. Cada professor [...] entrega diretamente ao aluno, [...] nós, do grupo gestor, fazemos uma intervenção. Nós chamamos os pais, conversamos com eles [...] bimestralmente	Tempo de devolução de provas e trabalhos. Divulgação das notas.	Uma semana Diretamente ao aluno e chamada aos pais.	De acordo com a coordenadora, o tempo de devolução é uma semana, e as notas são divulgadas diretamente ao aluno, mas costumam chamar os pais para conversar.

INQUÉRITO 11		Você tem conhecimento se os professores costumam fazer registros, além das notas, sobre o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos? Quando a escola está sem xérox e papel, qual a recomendação dada ao professor para que os alunos sejam avaliados?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D. Sim fazem registros. Quanto à xérox na verdade ainda não enfrentei essa situação né. Faltar papel, e faltar... Graças a Deus, que hoje em dia não acontece muito isso. Mas, quando... se pode faltar xérox, e quando falta a gente recorre pro velho mimeógrafo. Mas, se não tivesse nem o papel, nem a xérox, nem o mimeógrafo a solução seria avaliar o aluno de uma forma diferente... Na sala de aula, a questão oral, ver a questão dos conhecimentos adquiridos de outra forma...	Sim fazem registros. Quanto à xérox na verdade ainda não enfrentei essa situação [...] se não tivesse nem o papel, nem a xérox, nem o mimeógrafo a solução seria avaliar o aluno de uma forma diferente... [...] oral, [...] conhecimentos adquiridos de outra forma...	Registros do processo Recomendação na falta de xérox	Sim Não, seria avaliar o aluno de uma forma diferente... Oral... Outra forma.	Para o diretor, sobre uma suposta falta de xérox, o velho mimeógrafo ainda poderia ser uma opção, mas lembra de que o aluno pode ser avaliado de forma diferente.
C1 - Sim. Fazem relatórios da aprendizagem de cada aluno. Faltar xérox, isso nunca aconteceu, mas se por acaso vier a acontecer, serão feitas avaliações oralmente	Sim. [...] Faltar xérox, nunca aconteceu, [...] mas [...] serão feitas avaliações oralmente	Registros do processo Recomendação na falta de xérox	Sim Não, oralmente.	Para a coordenadora, na falta de xérox, a solução seria avaliá-los oralmente.
C2 – Sim, fazem relatório. Nunca aconteceu de faltar xérox, mas em caso é sugerido oralmente ...	Sim, relatório. Nunca aconteceu de faltar xérox, mas [...] oralmente ...	Registros do processo Recomendação na falta de xérox	Sim Não, oralmente.	Para a coordenadora, faltando xérox, a solução seria avaliá-los oralmente.
C3 - Nós temos uma ficha de acompanhamento dos alunos, então cada atividade realizada o professor ele marca o rendimento do aluno naquele dia e naquela aula. Ele marca... ele pinta, porque a gente... Na fichinha tem as cores. Olhe, nós ainda não passamos por essa situação, mas nós	Nós temos uma ficha de acompanhamento dos alunos, [...] Na fichinha tem as cores. [...] não passamos por essa situação, [...] utilizem o material deles, [...] folhas... trazidas pelos próprios alunos.	Registros do processo Recomendação na falta de xérox	Ficha de acompanhamento Não, utilizar material deles.	A coordenadora, em uma situação de falta de xérox, sugeriria que os alunos usassem material próprio.

orientamos que eles façam trabalhos, que os alunos utilizem o material deles, é.. Caderno, e que os trabalhos sejam feitos em folhas... Trazidas pelos próprios alunos.				
---	--	--	--	--

INQUÉRITO 12		Quando os alunos são avaliados, seja por provas ou trabalhos, eles são informados dos critérios da avaliação?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D. Tem alguns professores que não se preocupam com. e isso é importante, o aluno saber quanto é que vale a questão, porque que ele tem que fazer tantas questões, quanto é que vale o trabalho que ele está entregando. Acredito assim, até pela... quando se trata de Ensino Fundamental II até os próprios alunos geralmente eles perguntam “quanto é que vale?”. Desde que o professor não faça isso, geralmente eles perguntam, eles têm essa prioridade.	[...] é importante, o aluno saber quanto é que vale a questão, [...] quanto é que vale o trabalho que ele está entregando. [...] os próprios alunos geralmente eles perguntam “quanto é que vale?”.	Critérios	Valor da questão, valor do trabalho, “quanto é que vale?”.	O diretor reportou-se à transparência do juízo de valor numérico feito a cada questão.
C1 – Sim, eles são informados dos critérios da avaliação.	Sim.	Critérios	Sim.	A coordenadora limitou-se à resposta. Penso, será que nossos professores sabem o que significa isso?
C2 – Sim. Eles são informados dos critérios da avaliação.	Sim.	Critérios	Sim.	A coordenadora limitou-se à resposta. Penso, será que nossos professores sabem o que significa isso?
C3 - Sim, eles são informados dos critérios de avaliação. Gostam de ser avaliado por critérios justos.	Sim, [...] Gostam de ser avaliado por critérios justos.	Critérios	Justos	No inquérito de nº 9 a coordenadora já havia falado dos critérios justos.

INQUÉRITO 13		É importante diversificar as práticas avaliativas e você considera importante o professor refletir sobre a sua prática de avaliação?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D. Importantíssimo, a forma de avaliar, essas práticas de avaliar é de extrema importância. Não estou lembrando agora quem é que diz... “Se a escola que reprova é boa, então um hospital que mata também é bom” então isso aí é muito importante, a questão de avaliar...	Importantíssimo, [...] “Se a escola que reprova é boa, então um hospital que mata também é bom” [...]	Diversificação das práticas. Avaliativas Reflexão das práticas.		Para reforçar a importância de se refletir sobre as práticas de avaliação, o diretor se referiu a obra de Hamilton Werneck: Se a Boa Escola é a que Reprova, o Bom Hospital é o que Mata
C1 - Com certeza, é importante diversificar as práticas avaliativas e é importante o professor refletir sobre sua prática avaliativa.	[...] é importante diversificar [...] é importante o professor refletir [...]	Diversificação das práticas. Avaliativas Reflexão das práticas.	Importante Importante	A coordenadora considera importante diversificar a prática e também refleti-la.
C2 - Com certeza, é importante diversificar as práticas avaliativas e é importante o professor refletir sobre sua prática avaliativa.	[...] é importante diversificar [...] é importante o professor refletir [...]	Diversificação das práticas. Avaliativas Reflexão das práticas.	Importante Importante	A coordenadora considera importante diversificar a prática e também refleti-la.
C3 - Sim, é muito importante, porque cada	Sim, [...] com a mudança das	Diversificação das	Aproveita o	A coordenadora

aluno tem um desenvolvimento diferente, então eu posso estar usando uma prática avaliativa com um aluno e ela não está obtendo os resultados... sendo... não está atingindo os objetivos desejados. Então com a mudança das práticas, eu posso tanto estar aproveitando o desenvolvimento individual de cada aluno como também alcançando meus objetivos. Muito importante refletir sobre a prática! Porque, olha, é. Tudo que nós fazemos, nós devemos passar por um momento de reflexão, porque, às vezes a gente pode estar achando que está fazendo certo e fazendo errado, então só... O erro só vai ser corrigido, se nós fizermos uma reflexão das nossas ações.	práticas, eu posso tanto estar aproveitando o desenvolvimento individual de cada aluno como também alcançando meus objetivos. Muito importante refletir sobre a prática! [...] O erro só vai ser corrigido, se nós fizermos uma reflexão das nossas ações.	práticas. Avaliativas Reflexão das práticas.	desenvolvimento individual Possibilita corrigir o erro.	entende que a diversificação das práticas permite atender a individualidade das salas e vai implicar nas metas traçadas pelo professor. Ainda que só a reflexão das ações permita a correção do que não estar certo.
---	--	--	--	--

INQUÉRITO 14		Como você avalia a prática avaliativa dos professores dessa escola, tem algo que eu não perguntei, mas você gostaria de falar?		
UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	OBSERVAÇÕES DO INVESTIGADOR
D. Eu acho que de uma forma geral poderia até ser melhor um pouco né, porque geralmente o professor ver muito a questão do conteúdo né, até porque a gente foi formado dessa forma. Então, pra gente quebrar esse paradigma tem uma dificuldade danada né. É, já sai da faculdade... fala muito nisso, mas quando a gente vai pra faculdade é só conteúdo, não tem diferença de jeito nenhum né. Até porque eu já fiz uma graduação, já fiz pós-graduação e mesmo na pós-graduação não é muito diferente não. Conteúdo, conteúdo, conteúdo, só mudou mais quando se trata nessa parte assim. Quando se trata de gestão escolar, aí já muda um pouco. Esse tema é um tema fundamental na questão da aprendizagem né, quando se trata de avaliação, como eu disse, o importante é a mudança de comportamento, se eu vejo, é tanto que, é tanto que algumas pessoas adotam quando a gente trata questão do relatório fazer um relatório de acordo dias de hoje principalmente né, mudar um pouco essa forma de avaliar, muitas pessoas nem sabem o que que é um bom professor, um bom médico,	D. [...] poderia até ser melhor um pouco [...] fala muito nisso, mas quando a gente vai pra faculdade é só conteúdo, não tem diferença de jeito nenhum [...] só mudou mais [...] quando se trata de gestão escolar, [...]. É um tema fundamental [...]	A prática avaliativa dos professores. Algo a acrescentar	Poderia ser melhor. Na faculdade não tem diferença. É um tema fundamental.	O diretor lembra que as faculdades não estão formando professores para trabalhar práticas avaliativas diferentes.
C1 - Boa, pois está baseada nos critérios das avaliações externas. Não tenho nada que gostaria de falar.	[...] baseada nos critérios das avaliações externas. [...] nada que gostaria de falar.	A prática avaliativa dos	Baseada nos critérios das avaliações externas.	A coordenadora deixa implícito o que hoje, está na fala de muitos

		professores.	Nada	educadores.
		Algo a acrescentar		
C2 - Boa, dentro dos critérios de uma avaliação. Não quero acrescentar nada.	Boa [...] Não quero acrescentar nada.	A prática avaliativa dos professores.	Boa	A coordenadora fala em critério, mas não cita a avaliação externa.
		Algo a acrescentar	Nada	
C3 - Boa! Eu considero boa, mas eu acho que ainda precisa melhorar. Sim, eu gostaria de falar de família. Eu acho que pra completar tudo isso que nós falamos: Sem a família a escola não funciona, os rendimentos não flui, e nós, que fazemos a escola, sentimos muita necessidade de estar junto com a família, que infelizmente quando a gente chama os pais pra mostrar esses resultados, os que aparecem são dos melhores alunos. Aqueles alunos que têm um rendimento mais baixo, dificilmente os pais comparecem pra compartilhar junto com a gente... Pra procurar ajudar.	Boa! [...] precisa melhorar. Sim, e [...] Sem a família a escola não funciona, os rendimentos não flui, [...] os que aparecem são dos melhores alunos.	A prática avaliativa dos professores.	Considero boa, mas precisa melhorar.	A coordenadora entende que a prática precisa melhorar e acrescenta que a família não tem contribuído.
		Algo a acrescentar	Família	

ANEXOS

ANEXO 1 – Ficha diagnóstica do PDE /Avaliação contínua do rendimento dos alunos.

1.6 Disponibilidade e utilização de recursos didático- pedagógicos	1.6.a) Os professores e alunos dispõem de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula;	1	2	3	4	5	Acervo de jogos pedagógicos e biblioteca da escola.
	1.6.b) A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde estão guardados e utilizam-nos quando necessário;	1	2	3	4	5	Acervo de jogos pedagógicos e biblioteca da escola.
	1.6.c) As crianças podem identificar seus livros-texto e descrever seu conteúdo;	1	2	3	4	5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.6.d) Os alunos podem identificar outros materiais de leitura;	1	2	3	4	5	Registro de controle de empréstimo da escola
	1.6.e) Os alunos possuem caderno, papel, lápis, borracha, etc.	1	2	3	4	5	Registro de entrega de kit escolar doado pela S. M. E.
Total de pontos obtidos no requisito 1.6:		14					
1.7. Avaliação contínua do rendimento dos alunos	1.7.a) Os professores fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para que possam pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características dos alunos;	1	2	3	4	5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.7.b) Os professores monitoram continuamente o progresso dos alunos e sabem quantos e quais alunos estão em dificuldades em cada disciplina/conteúdo;	1	2	3	4	5	Diário de classe do professor.
	1.7.c) Há coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos;	1	2	3	4	5	Relatório anual da Escola.
	1.7.d) A avaliação do desempenho dos alunos em todos os níveis está adequada aos objetivos de ensino;	1	2	3	4	5	Diário de classe do professor.
	1.7.e) A equipe escolar utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções;	1	2	3	4	5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.7.f) A equipe escolar utiliza essas informações para fazer revisões da forma como o currículo está organizado, articulado e é trabalhado na escola;	1	2	3	4	5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.7.g) A escola utiliza padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos, com base nos parâmetros curriculares;	1	2	3	4	5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.7.h) Os alunos têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles nas avaliações;	1	2	3	4	5	Horário de avaliação escrita; diário dos professores; caderno de atividade dos alunos.
	1.7.i) Em momentos determinados, é delegada aos alunos a responsabilidade de se auto-avaliarem;	1	2	3	4	5	Não há registros escritos para evidenciar.
	1.7.j) São aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas várias situações de aprendizagem para possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, integrar os conteúdos curriculares, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.	1	2	3	4	5	Diário de classe do professor.
Total de pontos obtidos no requisito 1.7:		24					
Total de pontos obtidos no critério 1:		153					

ANEXO 2 - Ficha diagnóstica do PDE/ Práticas efetivas e estratégias de ensino

3

1.3. Práticas efetivas dentro de sala de aula	1.3.m) Os professores evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.3.n) Os problemas de disciplina são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os alunos à direção	1 2 3 4 5	Comunicados arquivados nas pastas dos alunos.
Total de pontos obtidos no requisito 1.3:		21	
1.4. Estratégias de ensino diferenciadas	1.4.a) Os professores usam e articulam técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias;	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos e plano de aula do professor.
	1.4.b) Os professores utilizam televisão, vídeo, computador e outros materiais interativos, quando necessário	1 2 3 4 5	A Escola não tem material para suprir a demanda.
	1.4.c) Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula;	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.4.d) Os professores utilizam material de uso social nas práticas pedagógicas, estimulando os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extra-escolares;	1 2 3 4 5	Caderno de plano do professor.
	1.4.e) Os professores aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar, histórias, fazer desenhos, etc;	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	1.4.f) Os professores propõem atividades pedagógicas fora da escola como passeios, excursões, etc.	1 2 3 4 5	Registro de aulas de campos.
Total de pontos obtidos no requisito 1.4:		13	
1.5. Deveres de casa frequentes e conscientes	1.5.a) Os professores passam dever de casa sempre que necessário;	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos.
	1.5.b) Os alunos fazem o dever de casa regularmente;	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos.
	1.5.c) O conteúdo e a frequência do dever de casa são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos;	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos.
	1.5.d) Os deveres de casa são passados em quantidade suficiente e em nível de dificuldade adequado para consolidar e ampliar o conhecimento do aluno;	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos.
	1.5.e) o professor comenta com os alunos os deveres de casa realizados.	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos.
Total de pontos obtidos no requisito 1.5:		18	

ANEXO 3- Ficha diagnóstica do PDE/ Expectativas e comunicação

6

2.2. Altas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos	2.2.a) No contato com pais e alunos, diretor e professores expressam sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos, independentemente de etnia, classe social ou outras características pessoais;	1 2 3 4 5	Atas de reuniões.
	2.2.b) O diretor, no contato com professores, expressa sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos;	1 2 3 4 5	Atas de reuniões.
	2.2.c) A direção mantém o ensino e a aprendizagem como centro do diálogo e atenção de toda a equipe escolar.	1 2 3 4 5	Atas de reuniões.
Total de pontos obtidos no requisito 2.2:		13	
2.3. Comunicação regular entre a equipe escolar, pais e a comunidade.	2.3.a) O diretor promove reuniões freqüentes com o corpo docente, com pauta antecipada;	1 2 3 4 5	Folha de freqüência e comunicados
	2.3.b) A comunicação da escola com os pais e a comunidade é freqüente;	1 2 3 4 5	Comunicados, convites.
	2.3.c) Os pais entram em contato com o diretor por iniciativa própria;	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	2.3.d) O diretor envolve-se em atividades organizadas pela comunidade;	1 2 3 4 5	Registro de movimentos comunitários.
	2.3.e) A escola promove eventos na escola de interesse da comunidade;	1 2 3 4 5	Feira de ciências, jogos.
	2.3.f) A direção da escola procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatizam que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos alunos;	1 2 3 4 5	Folha de freqüência e atas das reuniões.
	2.3.g) Toda a equipe escolar trabalha de forma cooperativa e harmoniosa.	1 2 3 4 5	Folha de freqüência dos planejamentos.
Total de pontos obtidos no requisito 2.3:		22	
2.4. Presença efetiva do diretor.	2.4.a) O diretor participa das assembléias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos;	1 2 3 4 5	Atas de reuniões e folha de freqüência.
	2.4.b) O diretor é encontrado facilmente na escola, fora de seu gabinete.	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	2.4.c) O diretor permanece na escola durante o período de atividades escolares;	1 2 3 4 5	Livro de ponto da Escola.
	2.4.d) O diretor aumenta a freqüência e a qualidade dos contatos informais entre os membros da equipe escolar quando necessário;	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	2.4.e) O diretor lidera o estabelecimento e a implementação de normas de comportamento entre os membros da equipe escolar;	1 2 3 4 5	Regimento Interno da Escola.
	2.4.f) O diretor está constantemente informado da eficácia das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores.	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
Total de pontos obtidos no requisito 2.4:		18	

ANEXO 4 - Ficha diagnóstica do PDE/ Clima Escolar

2. Clima Escolar			
Requisitos	Características	Escala	Evidências
2.1. Estabelecimento de altos padrões de ensino.	2.1.a) Os professores têm claros os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por todos os alunos;	1 2 3 ☒ 4 5	Propostas curriculares por disciplinas/série.
	2.1.b) O diretor e os professores são capazes de citar as metas e os objetivos curriculares da escola para pais de alunos e demais pessoas da comunidade escolar;	1 ☒ 2 3 4 5	P.P.P
	2.1.c) O diretor e os professores comunicam aos alunos as metas de aprendizagem e de comportamento estabelecidas;	☒ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	2.1.d) Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir o nível de aprendizagem esperado;	☒ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	2.1.e) O diretor e os professores monitoram regularmente o desempenho dos alunos, sabendo quais alunos estão em dificuldades em cada disciplina;	1 2 3 ☒ 4 5	Diário de classe dos professores.
	2.1.f) O diretor acompanha, com frequência, o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares;	☒ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	2.1.g) A escola dispõe de parâmetros e instrumentos que permitem acompanhar o desempenho de professores e alunos;	☒ 1 2 3 4 5	A Escola não dispõe de instrumento eficaz para essa atividade.
	2.1.h) Os padrões que definem o sucesso acadêmico são claros e conhecidos por todos os professores e alunos;	1 2 3 ☒ 4 5	Diário de classe do professor.
	2.1.i) A escola estabelece relação clara entre os objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino e a avaliação dos alunos;	1 2 3 ☒ 4 5	Caderno de plano dos professores. Diário de classe.
	2.1.j) A equipe escolar define padrões de desempenho para avaliar os alunos, com base nos parâmetros curriculares adotados;	1 ☒ 2 3 4 5	Registro interno da escola.
	2.1.l) A escola provê apoio e orientação na implementação do currículo;	☒ 1 2 3 4 5	A Escola não dispõe de Registros escritos para comprovar.
	2.1.m) O professor planeja, no começo do ano, como trabalhará sua disciplina durante o ano letivo, informando os alunos sobre seu plano de trabalho;	1 2 ☒ 3 4 5	Proposta curricular por disciplina/série.
	2.1.n) O plano de curso do professor contém as informações necessárias sobre a matéria, como ensiná-la, como avaliá-la.	1 2 ☒ 3 4 5	Proposta curricular por disciplina/série.
Total de pontos obtidos no requisito 2.1:		31	

ANEXO 5- Ficha diagnóstica do PDE / Pais e comunidade

Total de pontos obtidos no requisito 2.9:	11
Pontuação de pontos obtidos no critério 2:	147

3. Pais e Comunidade

Requisitos	Características	Escala	Evidências
3.1. Apoio material da comunidade.	3.1.a) A comunidade contribui voluntariamente com a escola, para garantir a manutenção e melhoria das condições de atendimento aos alunos e funcionários;	1 2 3 4 5	Não há registros da participação voluntária da comunidade.
	3.1.b) A equipe escolar e os pais dos alunos reúnem-se para discutir as necessidades materiais da escola e os maneiras de atendê-las.	1 2 3 4 5	Não há registros de contribuição material do pais com a Escola.
Total de Pontos obtidos no requisito 3.1:		02	
3.2. Comunicação freqüente entre corpo docente e pais.	3.2.a) A escola promove eventos que permitam contato entre pais e professores;	1 2 3 4 5	Culminância dos Projetos Pedagógicos. Reuniões.
	3.2.b) Os professores comunicam-se freqüentemente com os pais;	1 2 3 4 5	Folha de freqüência de reuniões.
	3.2.c) Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados.	1 2 3 4 5	Folha de freqüência de reuniões.
Total de pontos obtidos no requisito 3.2:		06	
3.3. Participação da comunidade na gestão da escola	3.3.a) Os pais têm participação nas reuniões do Colegiado;	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	3.3.b) Os pais sabem quem é seu representante no Colegiado;	1 2 3 4 5	Atas de reuniões de pais.
Total de pontos obtidos no requisito 3.3:		03	
3.4. Envolvimento dos pais na aprendizagem	3.4.a) Os pais participam de reuniões de avaliação na escola;	1 2 3 4 5	Ata de elaboração do P. D. E.
	3.4.b) Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos;	1 2 3 4 5	Caderno de atividades dos alunos.
	3.4.c) Há evidência de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar;	1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	3.4.d) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos.	1 2 3 4 5	Atas de reuniões de pais.
Total de pontos obtidos no requisito 3.4:		09	
Total de pontos obtidos no critério 3:		20	

ANEXO 6 - Ficha diagnóstica do PDE / Ficha Resumo

Ficha-Resumo 2 – Análise dos Critérios de Eficácia Escolar

A) Pontuação geral dos critérios

Critérios / Pontuação	1	2	3	4	5	6	7	Total
(1) Total máximo de pontos no critério.	285	240	55	115	130	30	40	895
(2) Total de pontos obtido no critério pela escola.	153	147	20	52	70	08	13	463
(2) / (1) x 100	54%	61%	36%	45%	54%	27%	33%	52%

B) Identificar requisitos e características críticos. (máximo de três requisitos por Critério de Eficácia e duas características para cada requisito.)

Critério de Eficácia Escolar	Requisitos	Características
1. Ensino e Aprendizagem	1.1 Práticas efetivas dentro da sala de aula	1.1.1 O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade; 1.1.2 As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores. 1.1.3 Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção e estímulo aos alunos com dificuldades.
	1.2 Estratégias de ensino diferenciadas	1.2.1 Os professores usam e articulam técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias. 1.2.2 Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula. 1.2.3 Os professores utilizam material de uso social nas práticas pedagógicas estimulando os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extra-escolares.
	1.3 Disponibilidade e utilização de recursos didáticos-pedagógicos	1.3.1 Os professores dispõem de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula. 1.3.2 A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde está guardado e utilizam-o quando necessário. 1.3.3 Os alunos podem identificar outros materiais de leitura.

ANEXO 7- Ficha diagnóstica do PDE / resultados

	6.1.b) Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso;	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	6.1.c) A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa;	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	6.1.d) As salas de aula, laboratórios e biblioteca estão em boas condições de uso.	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	6.1.e) O espaço escolar (salas, laboratórios, biblioteca, etc) são utilizados e de forma adequada;	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	6.2.f) Os alunos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
Total de pontos obtidos no requisito 6.1:		08	
Total de pontos obtidos no critério 6		08	

7. Resultados

Requisitos	Características	Escala	Evidências
7.1. Desempenho acadêmico dos alunos	7.1.a) Os históricos acadêmicos recentes mostram evolução favorável em relação às médias nacionais/estadual/ regional;	1 ☐ 2 3 4 5	Relatórios anuais da Escola.
	7.1.b) Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todas as séries e disciplinas, e esta taxa situa-se, atualmente, em patamares de excelência;	1 ☐ 2 3 4 5	Relatórios anuais da Escola.
	7.1.c) A taxa de abandono tem diminuído consistentemente a cada ano;	1 ☐ 2 3 4 5	Relatórios anuais da Escola.
	7.1.d) A média de aprovação dos alunos, em Português e Matemática, tem aumentado a cada ano e situa-se, atualmente, em patamares de excelência;	1 ☐ 2 3 4 5	Diários de classe dos professores e pastas dos alunos.
	7.1.e) A distorção idade-série tem diminuído consistentemente a cada ano;	1 ☐ 2 3 4 5	Relatórios anuais da Escola.
Total de pontos obtidos no requisito 7.1:		10	
7.2. Desempenho geral da escola	7.2.a) Há evidências de que todas as metas estabelecidas nos planos de ação da escola são integralmente cumpridas;	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	7.2.b) Os resultados da escola indicam tendência crescente no nível de satisfação da equipe escolar, dos pais e da comunidade em relação aos serviços prestados;	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
	7.2.c) Há evidências de tendência de melhoria na qualidade dos processos de gestão e serviços da escola	☐ 1 2 3 4 5	Não há registros de documentos que comprovem essa ação.
Total de pontos obtidos no requisito 7.2:		03	
Total de pontos obtidos no critério 7:		13	

ANEXO 8 - PDE / Prioridades

C) Com base no quadro anterior, selecionar os requisitos e as características que devem ser atacados prioritariamente. (citar no máximo três Critérios de Eficácia, não mais do que dois requisitos por Critério e não mais do que duas características por requisito, lembrando-se que, obrigatoriamente, dois Critérios devem estar presentes: Ensino e Aprendizagem e Resultados).

Critério de Eficácia Escolar	Requisitos	Características
1. Ensino Aprendizagem	1.1 Prática efetivas dentro da sala de aula	1.1.1 O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor dificuldade. 1.1.2 As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte dos professores e da Escola.
	1.2 Estratégias de ensino diferenciadas.	1.2.1 Os professores usam e articulam técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala de aula, trabalho em grupo, exercício e monitorias. 1.2.2 Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula.
2. Pais e comunidade	2.1 Comunicação frequente entre corpo docente e pais.	2.1.1 Os professores comunicam-se frequentemente com os pais. 2.1.2 Os pais têm participação nas reuniões para as quais são convidados.
	2.2 Envolvimento dos pais na aprendizagem.	2.2.1 Os pais participam das reuniões de avaliação da Escola. 2.2.2 A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos.
3. Resultados	3.1 Desempenho acadêmico do aluno.	3.1.1 Os históricos acadêmicos recentes mostram evolução favorável em relação as médias nacionais / estaduais / regional. 3.1.2 Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todas as séries e disciplinas e essa taxa situa-se em patamares de excelência.
	3.2 Desempenho Geral da Escola	3.1.1 Há evidências de que todas as metas estabelecidas nos planos de ação da Escola são integralmente cumpridas. 3.1.2 Os resultados da Escola indicam tendência crescente no nível de satisfação da equipe escolar, dos pais e da comunidade em relação aos serviços prestados.

ANEXO 9 – PDE / causas e ações

2) Para cada problema identificado, listar as causas prováveis e as principais ações que a escola pretende executar com base na análise efetuada.

Quadro 2

Problemas	Causas prováveis	Principais ações
1. Altos índices de alunos com déficit de aprendizagem.	• Problemas familiares; • Aulas não-diversificadas; • Alunos vindo de multianos.	✓ Projeto de reforço no contra-turno com acompanhamento de uma psicóloga; ✓ Aquisição de materiais pedagógicos; ✓ Disponibilizar de espaço físico para acompanhamento de alunos com déficit de aprendizagem.
2. Baixo desempenho nas disciplinas de matemática e português.	• Aulas pouco atrativas; • Falta de base das séries anteriores; • O não acompanhamento das tarefas de casa pela família.	✓ Aquisição de material pedagógico (jogos, figuras geométricas); ✓ Diagnosticar os alunos com maior déficit de aprendizagem através de uma ficha de acompanhamento; ✓ Trabalhar os alunos que apresentarão baixo índice de aprendizagem através do reforço.
3. Falta de materiais pedagógicos para diversificar as aulas.	• Falta de recursos para a aquisição de materiais; • Falta de empenho por parte da administração anterior (a escola ficou sucateada); • Falta de conhecimento da importância desses materiais.	✓ Projeto de aquisição de materiais; ✓ Disponibilizar espaço físico para a diversificação das aulas; ✓ Projeto de conscientização da importância do uso de referidos materiais.
4. Falta de acompanhamento da família.	• Família desestruturada; • Falta de conscientização dos pais referente a sua importância no	✓ Projeto de conscientização da importância da família; ✓ Projeto cultural aberto à toda comunidade (feira de ciências);

ANEXO 10 – Índícios de correções e atividades em grupo

NÚMERO	FALTAS	NOTA MENSAL	DIAS	RESUMO DA MATÉRIA LECIONADA	MÉDIA	RECUP.	MÉDIA FINAL	FALTAS
01	—		07	Música Subordinada (Sai e Gue	5,0	6,0	6,0	
02	—			raliza). Discussão sobre a Mus-	6,0		6,0	
03	01			ica Subordinada. O ser huma-	3,0	5,0	5,0	
04	—			no e os impactos ambientais.	4,0	6,0	6,0	
05	—				5,0	6,0	6,0	
06	—				0,5	4,0	4,0	
07	—		08	Feitura do capítulo O ser	6,0		7,0	
08	02			humano e o ambiente.	2,0	6,0	6,0	
09	—				5,5	7,0	7,0	
10	02				2,0	6,0	6,0	
11	—		08	Trabalho em grupo sobre	4,5	6,0	6,0	
12	—			A eletricidade. Trabalho em	6,0		6,0	
13	01			grupo de recorte e colagem	4,0	6,0	6,0	
14	03			sobre. Recorte urbano e	10,0		10,0	
15	—			rural.	3,5	6,0	6,0	
16	—				4,0		4,0	
17	—				8,0		8,0	
18	—		14	Atividades em grupo: Exercício	7,0		7,0	
19	02			do capítulo O ser humano	5,0	6,0	6,0	
20	—			e o ambiente.	6,5		7,0	
21	—				7,5		8,0	
22	02				5,0	6,0	6,0	
23	—		15	Conexão de atividades sobre	9,0		10,0	
24	—			O ser humano e o ambiente	6,0		6,0	
25	—				10,0		10,0	
26	—				10,0		10,0	
27	—		15	Na superfície ao Centro da Ter-				
28	—			ra. Fatores da Terra. Deriva				
29	—			continental. Tectônica das Pla-				
30	—			cas. Atividade de desenho				
31	—			da crosta simplificada da Ter-				
32	—			ra, com a crosta, litosfera, o man-				
33	—			to: o núcleo. Exercícios em class				
34	—							
35	—							
36	—		21	Correção de exercícios sobre				
37	—			O capítulo A Terra por dentro				
38	—			e por fora.				
39	—							
40	—							
41	—							
42	—		22	Exercícios de revisão do capi-				
43	—			tulo A Terra por dentro e por				
44	—			fora. Correção de exercícios.				
45	—							
46	—							
47	—		22	Atividade em grupo. (dinâmica				
48	—			perguntas com respostas sobre				
49	—			O capítulo A Terra por dentro				
50	—			e por fora).				
51	—							
52	—							
53	—		28	Correção de exercícios sobre "A				
54	—			Terra por dentro e por fora".				
55	—							
56	—							
57	—		29	As Rochas. Rochas Magmáticas				
58	—			Sedimentares e Metamórficas				
59	—		29	Exercícios de fixação. Trabalho				
60	—			de pesquisa no dicionário.				
61	—							
62	—			Aulas Previstas 12 Aulas Dadas 12				
63	—			Percentual de Aulas dadas				
64	—			Total de Aulas Previstas 12 Total de Aulas dadas 12				
65	—			Total Percentual de Aulas dadas				
66	—			Encerrado em 29 de maio de 2013				
67	—			Prof. Juliana H. Moreira				
68	—			Professor(a)				
69	—			Visto				
70	—							

ANEXO 11 – Índícios do processo avaliativo

							NUMERO	FALTAS	NOTA MENSAL	DIAS	RESUMO DA MATÉRIA LECIONADA	
25	26	27	28	29	30	31	01				04	CBM&P - Olimpíada Brasileira de Matemática - em das Escolas Públicas
							02					
							03					
							04					
							05				05	Correção de exercícios sobre as Rochas.
							06					
							07				05	Minérios e Tachos. Petróleo, Gás Natural e Carvão Mineral. Atividade em duplas de leitura e elaboração de questões.
							08					
							09					
							10					
							11					
							12				11	Exercícios de fixação do livro didático sobre Rochas, Minérios e Combustíveis fósseis.
							13					
							14					
							15					
							16					
							17				12	Correção de exercícios do livro sobre Rochas e Minerais.
							18	02				
							19					
							20					
							21				12	TD de revisão sobre todo o conteúdo do 2º bimestre. Correção do TD.
							22					
							23					
							24					
							25	02				
							26				18	Exercícios de revisão sobre Minérios, Rochas e Recursos Naturais Renováveis e Não-renováveis.
							27					
							28					
							29					
							30					
							31				19	Exercícios (correção) sobre Recursos Naturais
							32					
							33					
							34				19	Avaliação bimestral individual escrita com todo o conteúdo do 2º bimestre.
							35					
							36					
							37					
							38					
							39				25	Atividade de recuperação paralela do 2º bimestre.
							40					
							41					
							42					
							43				26	Aula extra-classe Conferência da Educação.
							44					
							45					
							46				26	Encerramento.
							47					
							48					
							49					
							50					
							51					
							52					
							53					
							54					
							55					
							56					
							57					
							58					
							59					
							60					
							61					
							62					
							63					
							64					
							65					
							66					
							67					
							68					
							69					
							70					

Aulas Previstas	12	Aulas Dadas	12
Percentual de Aulas dadas			
Total de Aulas Previstas	12	Total de Aulas dadas	12
Total Percentual de Aulas dadas			
Encerrado em	26	de	junho
		de	2013
Prof. Juliana M. M. M. M.		Visto	
Professor(a)			

ANEXO 12 – Ficha do Plano semanal - 1



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ADAIL FREITAS MARINHO
Reconhecida pelo Parecer N.º 0081/2006 do Conselho de Educação do Ceará
Rua Vereador Expedito Pereira de Sousa, 199 – Fone: (88) 3639 – 1178 – Hialândia – CE.
INEP: 23031131

PLANO DE AULA SEMANAL

DISCIPLINA: Português / Redação

PROFESSOR(A): Djalma de Lima Corduro

TURMA/TURNO: Turma 8ª ano

PERÍODO: 13/05 à 16/05

CONTEÚDOS:

Textos literários e não literários
Atividades Complementares Textos literários e não literários
Complementos literários: gêneros literários e não literários

OBJETIVOS:

Adquirir e planejar o tema do capítulo
Compreender os conceitos de morfologia, sintaxe, frase,
oração, período e parágrafo

METODOLOGIA:

Aula expositiva,
atividade bilíngue e compartilhada
tradução dos conteúdos

RECURSOS UTILIZADOS:

- | | |
|--|---|
| ☒ LIVRO DIDÁTICO | ☐ BIBLIOTECA |
| ☐ LABORATÓRIO (INFORMÁTICA) | ☐ JOGOS EDUCATIVOS |
| ☐ LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS | ☒ ATIVIDADES COMPLEMENTARES |
| ☐ APARELHO DE DVD, TV | ☒ QUADRO, PINCEL, APAGADOR |
| ☐ DATASHOW | |

MATERIAL NECESSÁRIO: (EX: JORNAIS, REVISTAS, ETC)

ANEXO 13 - Ficha do Plano semanal - 2



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ADAIL FREITAS MARINHO
Reconhecida pelo Parecer N.º 0081/2006 do Conselho de Educação do Ceará
Rua Vereador Expedito Pereira de Sousa, 199 – Fone: (88) 3638 – 1178 – Hiorolândia – CE.
INEP: 23031131

PLANO DE AULA SEMANAL

DISCIPLINA: Português / Redação

PROFESSOR(A): Robinson de Lima Pereira

TURMA/TURNO: Turma 8º ano PERÍODO: 30/05 à 23/05

CONTEÚDOS:

Tipos Nominais e substantivos
Indicações verbal e nominal
Figuras

OBJETIVOS:

Identificar e reconhecer o sujeito simples, composto e discriminado em frases simples e compostas.
Analisar a função do sujeito nominal e verbal.
Analisar aspectos que envolvem os tipos de sujeito.

METODOLOGIA:

Aula expositiva,
leitura,
realização das atividades

RECURSOS UTILIZADOS:

- | | |
|--|---|
| ☒ LIVRO DIDÁTICO | ☐ BIBLIOTECA |
| ☐ LABORATÓRIO (INFORMÁTICA) | ☐ JOGOS EDUCATIVOS |
| ☐ LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS | ☒ ATIVIDADES COMPLEMENTARES |
| ☐ APARELHO DE DVD, TV | ☒ QUADRO, PINCEL, APAGADOR |
| ☐ DATASHOW | |

MATERIAL NECESSÁRIO: (EX: JORNALIS, REVISTAS, ETC)

ANEXO 14 - Ficha do Plano semanal - 2



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ADAIL FREITAS MARINHO
Reconhecida pelo Parecer N.º 0081/2006 do Conselho de Educação do Ceará
Rua Vereador Expedito Pereira de Sousa, 199 – Fone: (88) 3639 – 1178 – Hidrolândia – CE.
INEP: 23031131

PLANO DE AULA SEMANAL

DISCIPLINA: Português / Língua Portuguesa
PROFESSOR(A): Adriana de Lima Condino
TURMA/TURNO: 1º ano / 8º ano PERÍODO: 27/03 a 23/05

CONTEÚDOS:

Oralidade: texto - nominal.
Texto: a exatidão, a clareza, a coerência, a coesão, a intenção.
Análise de recatamento - texto nominal.

OBJETIVOS:

Adaptar o aluno para o tema de capitulo.
Analisar o conceito de produção textual, textos
narrativos, informativos e de ligação.

METODOLOGIA:

Aula expositiva;
Lectura;
Análise dos conteúdos.

RECURSOS UTILIZADOS:

- | | |
|--|---|
| ☒ LIVRO DIDÁTICO | ☐ BIBLIOTECA |
| ☐ LABORATÓRIO (INFORMÁTICA) | ☐ JOGOS EDUCATIVOS |
| ☐ LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS | ☒ ATIVIDADES COMPLEMENTARES |
| ☐ APARELHO DE DVD, TV | ☒ QUADRO, PINCEL, APAGADOR |
| ☐ DATASHOW | |

MATERIAL NECESSÁRIO: (EX: JORNAIS, REVISTAS, ETC)

ANEXO 15 – Ficha de acompanhamento da turma- 8º ANO

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA

FREQUÊNCIA: Mês de _____

Município: Hidrolândia **Rede:** Municipal: (X)

Escola: Adail Freitas Marinho

Professor (a): _____

Série: 8º Ano A **Turno:** M () T (X)

☒ (AZUL) Presente sem o Para casa Feito

☒ (VERDE) Presente com o Para Casa Feito

☐ (AMARELO) Ausente com justificativa

☐ (LARANJA) Ausente sem justificativa

☒ (VERMELHO) Indisciplina

ORD.	ALUNO	DIA DO MÊS																															TOTAL	LIVROS LIDOS
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
01	Ana Lucia Peres de Farias																																	
02	Angélica de Sousa Rocha																																	
03	Antonio Eraldo Caetano Martins																																	
04	Antonio Samuel Ferreira Miranda																																	
05	Beatriz Bezerra Otaviano																																	
06	Bruno Garcia de Andrade																																	
07	Cristiane Ribeiro Camelo																																	
08	Erivaldo Rodrigues da Silva																																	
09	Francisca Adriana Sauna da Silva																																	
10	Francisca Andreia Sousa Lima																																	
11	Francisco Antonio Bernardino Ribeiro																																	
12	Francisco Igo Oliveira Soares																																	
13	Genivaldo Santos Feltosa Filho																																	
14	Ismael Rodrigues da Silva																																	
15	Joab Avila dos Anjos Pessoa																																	
16	Jonathan Francisco Oliveira de Sousa																																	
17	Juscelino Furtado Belarmino																																	
18	Kauana Gomes Mesquita																																	
19	Kelvia Alves de Abreu																																	
20	Laura Karine Melo Dias																																	
21	Leonardo Cruz Gomes																																	
22	Lucas Sena Macedo																																	
23	Mara de Paula Freitas																																	
24	Maria Eliete Mota Martins																																	
25	Maxzuel da Silva Melo																																	
26	Natália Pereira Farias																																	
27	Paulina de Sousa Alves																																	
28	Paulo Sérgio da Silva																																	
29	Pedro Mesquita de Araújo Filho																																	
30	Simone Gomes Rodrigues																																	
31	Soraya Rodrigues Gomes																																	
32	Tamires Soares dos Santos																																	
33	Victória Marques dos Santos																																	
34	Vitoria Maria Pires da Silva																																	
35	Isabella																																	

ANEXO 16 - Ficha de acompanhamento da turma- 7º ANO

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA

FREQUÊNCIA: Mês de _____

Município: Hidrolândia Rede: Municipal: (X)

Escola: Adail Freitas Marinho

Professor (a): _____

Série: 7º Ano A Turno: M () T (X)

(AZUL) Presente sem o Para casa Feito.

(VERDE) Presente com o Para Casa Feito.

(AMARELO) Ausente com justificativa

(LARANJA) Ausente sem justificativa

(VERMELHO) Indisciplina

ORD.	ALUNO	DIA DO MÊS																															TOTAL	FALTAS LIDOS
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
01	Abdias Pereira Martins Neto																																	
02	Antonia Andressa de Sousa Lima																																	
03	Antonia Izaleni de Sousa Alves																																	
04	Antonio Raimundo Lopes Barbosa																																	
05	Cláudio Vitor Ferreira Moura																																	
06	Danylo Carneiro de Farias																																	
07	Denilson Viana da Silva																																	
08	Deusileni Rodrigues da Silva																																	
09	Francisca Isabel Soares da Silva																																	
10	Francisco Gonçalo de Sousa Lima																																	
11	Francisco Junior Vieira de Sousa																																	
12	Francisco Mateus da Silva Matias																																	
13	Francisco Milias Rodrigues Soares																																	
14	Francisco Ronilson Barros Passos																																	
15	Francisco Thiago Bandeira Gomes																																	
16	Gabriel Ximenes Mesquita																																	
17	Gesilda Bezerra de Sousa																																	
18	Ingrid Abreu Martins																																	
19	Jackson Garcia de Andrade																																	
20	Jefferson Fernandes de Sousa																																	
21	José Iranildo Sousa Moura																																	
22	Leonardo Pereira Sousa																																	
23	Lissandra Paiva Martins Magalhães																																	
24	Lorena Velma Saena de Sousa																																	
25	Maria Aparecida Pereira Sousa																																	
26	Maria Lelane Mesquita Soares																																	
27	Mario Pereira Farias																																	
28	Sérgio Victor Oliveira de Paulo																																	
29	Stephanie Soares Freire																																	
30	Talita Norberto Sousa																																	
31	Tiago Firmino Lima																																	
32	Vitória Gabriela Martins de Sena																																	
33	<i>Douglas</i>																																	
34	<i>Talita</i>																																	
35	<i>Adail Freitas</i>																																	

ANEXO 17- Ficha de acompanhamento da turma – 6º ANO TARDE

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA

FREQUÊNCIA: Mês de Junho

Município Hidrolândia Rede: Municipal: (X)

Escola: Adail Freitas Marinho

Professor (a): Nivaldo

Série: 6º Ano A Turno: M () T (X)

☒ (AZUL) Presente sem o Para casa Feito.
☒ (VERDE) Presente com o Para Casa Feito.
☐ (AMARELO) Ausente com justificativa
☐ (LARANJA) Ausente sem justificativa
☒ (VERMELHO) Indisciplina

ORD.	ALUNO	DIA DO MÊS																															TOTAL	LIVROS
01	Ana Beatriz Pires da Silva	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
02	Ana Vitória Joaquim de Sousa																																	
03	Antonia Andreina Alves Feitoza																																	
04	Antonia Dalvilliane Oliveira de Sousa																																	
05	Antonia Giseli Silva do Nascimento																																	
06	Antonia Leijearine Lima da Silva																																	
07	Antonia Wallesca da Silva Feijão																																	
08	Antonio Erivan Ferreira Lima																																	
09	Clarice Pereira da Silva																																	
10	Eliane Abreu Eufrásio																																	
11	Fabio Luiz Alves Miranda																																	
12	Francisca Samila Barros França																																	
13	Francisco Eduardo Vito Sena Alves																																	
14	Francisco Guilherme Pereira Feitosa																																	
15	Francisco Henrily Agapito Pinto																																	
16	Francisco Humberto Sauna Mesquita																																	
17	Francisco Rai Almeida Mesquita																																	
18	Francisco Samuel Cunha Alves																																	
19	Jackson Duarte de Sales																																	
20	João Paulo de Sousa Farias																																	
21	Joice Araújo Marinho																																	
22	Lucas Pinto Martins																																	
23	Maiko Moraes Alves																																	
24	Maria Dávila Farias de Sousa																																	
25	Maria Edivanira Ferreira Lima																																	
26	Maria Eduarda de Souza Miranda																																	
27	Mateus Pereira de Sousa																																	
28	Nycollas Alves Parente																																	
29	Oricelio Lino dos Santos																																	
30	Pablo Henrique Ferreira de Sousa																																	
31	Rafaela Maria Lima Nunes																																	
32	Samara Sousa de Abreu																																	
33	Talisia de Sousa Gomes																																	
34	Vanessa Gomes de Jesus																																	
35	Vaneza Primo de Melo																																	
36	Wesley Mesquita de Sousa																																	

ANEXO 18 - Ficha de acompanhamento da turma – 6º ANO MANHÃ

SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA

FREQUÊNCIA: Mês de _____

Município: Hidrolândia Rede: Municipal: (X)

Escola: Adail Freitas Marinho

Professor (a): _____

Série: 6º Ano Turno: M (X) T ()

ORD.	ALUNO	DIA DO MÊS																															TOTAL	LIVROS LIDOS
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
01	Ana Flavia Silvia Sampaio	X	X	X																														
02	Ana Lúcia Rodrigues Mota	X	X	X																														
03	André Luiz Sousa de Moura	X	X	X																														
04	Antonia Amanda Carneiro Magalhães	X	X	X																														
05	Antonia Dalviane de Oliveira	X	X	X																														
06	Antonio Daniel de Sousa	X	X	X																														
07	Francisca Alice Cruz Gomes	X	X	X																														
08	Francisco Matheus Araújo Paulo	X	X	X																														
09	Idalina Almeida da Silva	X	X	X																														
10	Jane Kelly de Sousa Abreu	X	X	X																														
11	Janne Kelly Abreu Sousa	X	X	X																														
12	Kalebe Medeiros Siqueira Bezerra	X	X	X																														
13	Kevin de Souza Peres	X	X	X																														
14	Luiz Fernando Maia Medeiros	X	X	X																														
15	Luiza Eiorane Sales Mororó	X	X	X																														
16	Maira Thaynara de Araújo Sousa	X	X	X																														
17	Marcos Victor Sampaio Mesquita	X	X	X																														
18	Marina Xavier Rodrigues	X	X	X																														
19	Mickael de Paulo Braga	X	X	X																														
20	Nikele Farias de Sousa	X	X	X																														
21	Pamela Alves Nunes	X	X	X																														
22	Raquel Rodrigues Meneses	X	X	X																														
23	Rosiele de Souza Lima	X	X	X																														
24	Samyra Maria Magalhães Timbó	X	X	X																														
25	Tailon Norberto Sousa	X	X	X																														
26	Thais Oliveira Lopes da Silva	X	X	X																														
27	Vitória Alves Gomes	X	X	X																														
28																																		
29																																		
30																																		

ANEXO 19 - A avaliação no Regimento Escolar

PARÁGRAFO ÚNICO – O currículo do Ensino Fundamental será formado pela Base Nacional Comum, complementada por uma parte diversificada, em sintonia com o Projeto Pedagógico, para atender as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos alunos, devidamente aprovados pelo Conselho de Educação do Ceará.

Art. 77º – Os currículos serão parte integrante deste Regimento e só poderão ser operacionalizados com a devida aprovação e homologação do órgão competente.

SEÇÃO III

DOS PROGRAMAS

Art. 78º – Os programas constarão de objetivos gerais e específicos a serem alcançados pelo aluno, sob a forma didática de atividades, áreas de estudos ou disciplina e serão elaborados pelos respectivos professores com a participação do coordenador Pedagógico e de acordo com o Projeto Pedagógico da Escola.

§ 1º - Os programas serão revistos no início de cada ano, por ocasião do planejamento pedagógico.

§ 2º - A elaboração dos programas dar-se-á ênfase aos seguintes aspectos:

- a) seleção dos conteúdos programáticos, tendo em vista os objetivos fixados;
- b) correlação dos conteúdos específicos de cada disciplina.

SEÇÃO IV

DA AVALIAÇÃO

Art. 79º – A avaliação da aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um dos objetivos o diagnóstico da situação

ANEXO 20 – A avaliação no Regimento Escolar

de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa da escolaridade.

Art. 80º – A avaliação da aprendizagem tem por objetivos:

- I. Diagnosticar e registrar os avanços dos alunos e suas dificuldades;
- II. Possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;
- III. Orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- IV. Orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.
- V. Fazer com que o aluno aprenda.

Art. 81º – O rendimento escolar será expresso em notas graduadas na escala de 1 a 10.

Art. 82º – Os registros serão realizados por meio de sínteses periódicas e finais em cada disciplina.

PARÁGRAFO ÚNICO – Os resultados obtidos serão documentados, analisados com os alunos e fornecidos aos pais e responsáveis.

Art. 83º - Para efeito de cálculo da média final (MF) será utilizada a seguinte forma:

$$MF = \frac{1^{\circ} (MB) + 2^{\circ} (MB) + 3^{\circ} (MB) + 4^{\circ} (MB)}{4}$$

Art. 84º - Considerar-se-á aprovado e promovido o aluno que obtiver a média igual ou superior a 6,0 (seis) em cada disciplina área de estudo ou atividade

Art. 85º - O aluno que faltar as avaliações pré-determinadas poderá solicitar nova oportunidade, desde que a falta tenha ocorrido por motivo justo, devidamente comprovada, ficando a cargo da coordenação pedagógica a solução do impasse.

ANEXO 21- A avaliação no Regimento Escolar

Art. 86º – Os resultados da avaliação serão registrados no diário de classe e documentos da secretaria do estabelecimento, de acordo com a regulamentação específica em vigor.

SEÇÃO V

DA FREQUÊNCIA

Art. 87º – A Escola fará o controle sistemático de frequência e atividades escolares periodicamente, adotará as medidas necessárias para que os alunos possam compensar infrequências que ultrapassem o limite de 25% do total das aulas dadas ao longo de cada mês letivo.

§ 1º - As atividades de compensação de infrequência serão programadas, orientadas e registradas pelo professor da classe ou das disciplinas, com a finalidade de sanar as dificuldades de aprendizagem provocadas por frequência irregular às aulas.

§ 2º - A compensação de infrequência não exige a escola de adotar as medidas previstas no estatuto da criança e do adolescente (ECA), e nem a família e o próprio aluno de justificar suas faltas.

Art. 88º – A compensação de frequência será efetuada sobre o total de horas letivas, exigida a frequência mínima de 75% para a aprovação.

§ 1º - Não poderá ser classificado para o período ou ano seguinte o aluno que não atingiu a frequência mínima exigida.

§ 2º - No processo de classificação o aluno que não apresentar aprendizagem satisfatória será submetido a estudos de recuperação.

ANEXO 22 – O processo de recuperação no Regimento Escolar

SEÇÃO VI

DA RECUPERAÇÃO

Art. 89º - A recuperação tem por objetivo sanar as deficiências verificadas na aprendizagem do aluno e será conduzida prioritariamente com orientação e acompanhamento de estudos, mediante a identificação das dificuldades do aluno e a aplicação de técnicas adequadas, observando-se a legislação em vigor.

Art. 90º - Todos os alunos terão direito a estudos de recuperação em todas as disciplinas podendo ser realizados, de forma contínua e paralela, ao longo do período letivo, e de forma intensiva, ao término do ano letivo.

Art. 91º – O aluno em recuperação receberá assistência integral do professor que considerará as suas diferenças individuais, o seu ritmo de aprendizagem, o grau e a natureza das deficiências evidenciadas.

Art. 92º – A frequência do aluno será obrigatória no período de recuperação.

PARÁGRAFO ÚNICO – Os estudos de recuperação final terão uma duração mínima de 30 (trinta) dias, podendo prolongar a critério do professor até serem sanadas as insuficiências.

SEÇÃO VII

DA PROMOÇÃO

Art. 93º – A promoção será resultante do processo de avaliação onde deverão prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

ANEXO 23 – A avaliação no Regimento Escolar

§ 1º - O processo avaliativo analisa a construção do conhecimento, atitudes, habilidades, valores sociais e competências.

Art. 94º – Para a promoção na fase, etapa ano seguinte será considerada para o ensino fundamental, a progressão continuada, permitindo ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções.

Art. 95º - O aluno do 6º ao 9º ano que após a recuperação final não alcançar a média por disciplina prevista no Regimento Escolar, terá direito a matricular-se na série seguinte, ficando na dependência no máximo em duas disciplinas.

PARÁGRAFO ÚNICO – O aluno que estiver matriculado com dependência de disciplinas da série anterior, deverá efetuar a matrícula das referidas disciplinas em turno diferente ao que está regularmente matriculado.

SEÇÃO VIII

DOS CERTIFICADOS

Art. 96º – Caberá a escola expedir os certificados de conclusão de cursos, declaração de conclusão de ano e históricos escolares com as especificações cabíveis e de acordo com a legislação em vigor.

Art. 97º – Os certificados serão registrados na escola em nível específico e arquivados na secretaria.

CAPÍTULO III

DAS NORMAS DE CONVIVÊNCIA SOCIAL

ANEXO 24 – A avaliação no Projeto Político Pedagógico

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O processo avaliativo é feito de acordo com os parâmetros curriculares de forma contínua, formativa, sistemática e diagnóstica, tendo como objetivo diagnosticar se houve aprendizagem ou não, procurando contemplar todas as dimensões da formação humana, sejam nos aspectos cognitivos, sócio-efetivos e psicomotores.

Para a eficácia do rendimento escolar há uma preocupação em orientar os alunos quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades. Expressamos as notas com registros de 1 a 10, que serão realizados por meio de sínteses periódicas nos finais de cada disciplina. Além dos registros calculamos também a média final que é feita da seguinte forma:

$$MF = \frac{1^{\circ} MB + 2^{\circ} MB + 3^{\circ} MB + 4^{\circ} MB}{4}$$

O aluno que faltar no dia da avaliação terá uma nova oportunidade, desde que a falta tenha ocorrido por motivo justo.

Os resultados da avaliação serão registrados no diário de classe e em documentos da secretaria da escola, de acordo com a regulamentação específica em vigor.

ANEXO 25 – Para PDE



B – Fatores Determinantes da Eficácia Escolar.

Requisitos e características que devem ser atacados prioritariamente:

FATORES DE EFICÁCIA	REQUISITOS	CARACTERÍSTICAS
Efetividade do processo de ensino-aprendizagem	- Práticas efetivas dentro da sala de aula; - Avaliação contínua do rendimento dos alunos.	- As disciplinas críticas e científicas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores; - Os professores estimulam a curiosidade e o interesse relacionando o conteúdo com acontecimentos relevantes no dia-a-dia dos alunos. - Há coletas de dados arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos; - A equipe escolar utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções com maior eficiência.
Gestão participativa de processos.	Conselho colegiado escolar atuante.	- A escola dispõe de um colegiado com funções e atribuições bem definidas; - O colegiado ou conselho funciona de maneira permanente e constante
Instalação e materiais	- Disponibilidade de recursos necessários. - Instalações adequadas da escola.	- Os professores e alunos dispõem de materiais adequados que permitem atividades diversificadas dentro da sala de aula. - O prédio e o pátio escolar são bem conservados; - A escola possui um espaço administrativo e de apoio ao professor.

ANEXO 26 – Para definir ações do PDE

- Proporcionar melhor acompanhamento do rendimento escolar dos alunos;
- Elaborar coletivamente plano de melhoria para a escola;
- Conscientizar os pais da necessidade de acompanhamento de aprendizagem dos filhos, através de encontros e palestras;
- Promover encontros que visem fortalecer a parceria família e escola.

6. Que medidas a escola pretende tomar para reforçar o efeito das **forças e oportunidades**?

- Incentivar e valorizar ações e medidas que tiveram resultados satisfatórios;
- Avaliar e implementar ações que contribuem para a melhoria da escola;
- Buscar e incentivar a formação contínua;
- Promover maior envolvimento de todos os segmentos da escola nas decisões e execução dos projetos de melhoria da escola;
- Incentivar a formação de Associações de Pais.

D - Fatores Críticos de Sucesso da Escola:

1. Com base nos dados e informações anteriores, identificar os fatores críticos de sucesso da escola (aqueles poucos pontos em que a escola concentrará os seus esforços), relacionando-os aos fatores Determinantes da Eficácia Escolar.

Fator crítico de sucesso	Fator de eficácia
• Práticas efetivas dentro da sala de aula. • Avaliação contínua do rendimento aprendizagem dos alunos.	• Efetividade do processo ensino-aprendizagem. • Efetividade do processo ensino-aprendizagem dos alunos.
Conselho colegiado escolar atuante	Gestão participativa de processos
• Planejamento das ações. • Participação dos pais na aprendizagem.	• Gestão participativa de processos. • Envolvimento dos pais e da comunidade.

2. Relacionar as principais tarefas que a escola pretende realizar, com base na análise efetuada.
 - Buscar parcerias;
 - Estimular e apoiar o trabalho pedagógico através de projetos;
 - Estimular a participação dos pais no processo ensino aprendizagem;
 - Promover reuniões com membros do Colegiado Escolar;
 - Proporcionar aulas de reforços aos alunos com desempenho insatisfatório;
 - Criar um projeto de recuperação das instalações e do espaço físico da escola;
 - Criação de uma nova biblioteca.

ANEXO 27- Metas do PDE

FORMULÁRIO 4

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS, ESTRATÉGIAS E METAS

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATÉGIAS	METAS
1. Elevar a qualidade do ensino	1.1. Concentrar esforços nas disciplinas mais críticas (Língua Portuguesa e Matemática). 1.2. Superar o instrucionismo. 1.3. Cultivar a educação pela pesquisa, onde pesquisar deve ser atitude cotidiana, no professor e no aluno. 1.4. Tornar a escola mais viva e atrativa promovendo atitudes esportivas e culturais.	1.1.1. Aumento em 85% o índice de desempenho satisfatório do Ensino Fundamental. 1.1.2. Melhorar com urgência a formação original e continuada do professor. 1.1.3. Promover com urgência o processo de pesquisa no aluno, que deixe de ser objeto de ensino para tornar-se parceiro de trabalho. 1.1.4. Desenvolver bimestralmente projetos que contemplem as datas festivas e comemorativas como: Feira de Leitura e Cultura.
2. Aprimorar sensivelmente a gestão da escola.	2.1. Dinamizar a atuação do Colegiado Escolar. 2.2. Elaborar uma diretriz oficial sobre Gestão participativa.	2.1.1. Promover um curso em gestão participativa para Núcleo Gestor e técnicas em educação. 2.1.2. Realização de uma reunião a cada semestre com a comunidade escolar, para discutir e avaliar as atividades previstas do PDE.
3. Fortalecer a participação dos pais e da comunidade escolar.	3.1. Incrementar a comunicação entre escola e comunidade. 3.2. Estimular e criar estratégias de participação dos pais no processo ensino aprendizagem.	3.1.1. Elaborar um boletim informativo bimestral para divulgar as atividades e desempenho da escola. 3.2.1. Promover pelo menos uma reunião bimestral de sensibilização com os pais e comunidade.