JONIELY CHEYENNE MOURA CRUZ

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES:

Políticas, sociais e culturais

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL) EM ARACAJU:

Análise das representações de professores e alunos

Orientadora: Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Lisboa
2013

JONIELY CHEYENNE MOURA CRUZ

AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES:

Políticas, sociais e culturais

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL) EM ARACAJU:

Análise das representações de professores e alunos

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Orientadora: Prof. ª Doutora Fernanda Maria Veiga Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais

Lisboa

Minha voz é o modo como vou buscar a realidade; a realidade, antes da minha linguagem, existia como um pensamento que não se pensa; mas por fatalidade fui e sou impelida a precisar saber o que o pensamento pensa. A realidade antecede a voz que a procura, mas como a terra antecede a árvore, mas como o mundo antecede o homem, mas como o mar antecede a visão do mar, a vida antecede o amor, a matéria do corpo antecede o corpo, e por sua vez a linguagem um dia terá antecedido a posse do silêncio. Eu tenho a medida que eu designo – e este é o esplendor de se ter uma linguagem. Mas eu tenho muito mais à medida que não consigo designar. A realidade é a matéria-prima, a linguagem é o modo como vou buscá-la – e como não acho. Mas é do buscar e não achar que nasce o que eu não conhecia e que instantaneamente reconheço. A linguagem é meu esforço humano. Por destino, volto com as mãos vazias. Mas volto com o indizível. O indizível só me poderá ser dado através do fracasso da minha linguagem. Só quando falha a construção, obtenho o que ela não conseguiu.

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a vida, a inteligência e o discernimento, o que me permite adquirir conhecimento e utilizá-lo com sabedoria.

Aos meus pais, em especial a minha mãe que sempre acalentou o sonho de ter um(a) filho(a) Mestre(a).

Ao meu esposo que tanto abdicou de mim enquanto buscava o conhecimento, e no silêncio, me estimulava a sempre continuar.

Aos colegas, que tornaram a jornada pelos caminhos da educação mais alegre, em especial a uma grande educadora, a professora Tânia Meneses com quem pude aprender muito com toda sua experiência.

Aos professores, que compartilharam comigo o seu conhecimento, de maneira especial, à professora Dra. Fernanda Maria Veiga Gomes, minha orientadora, que, de forma amorosa, paciente e competente, me levou a acreditar na capacidade de construção dessa Dissertação.

Aos meus irmãos, que se colocaram à disposição para me auxiliarem no que fosse preciso.

A todos os que passaram por minha vida e que, de alguma forma, contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

A todos que fazem parte da escola pesquisada que contribuíram fortemente para o sucesso desse trabalho, que me levou a questionar a qualidade do meu trabalho e desejar me especializar cada vez mais.

RESUMO

A presente Dissertação, intitulada *As práticas avaliativas e suas implicações: políticas, sociais e culturais escola estadual de ensino médio (tempo integral) em Aracaju: análise das representações de professores e alunos* encontra-se estruturada em três capítulos cuja teorização envolve a questão da avaliação do ensino e aprendizagem escolar. Trata-se de (um estudo qualitativo/quantitativo: descritivo e interpretativo). O local contemplado pela pesquisa é o Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, situado no município de Aracaju, capital do Estado de Sergipe. A referida instituição está atualmente envolvida com o Programa dos Centros Experimentais de Ensino Médio no Brasil. O estudo tem como objetivo geral analisar as implicações políticas, sociais e pedagógicas das práticas avaliativas implementadas no referido Centro Experimental de Ensino Médio. Os objetivos são: investigar as práticas de avaliação da aprendizagem, suas implicações, desafios e redirecionamentos dentro do contexto educacional referido; acompanhar as transformações ocorridas no processo avaliativo, a partir do enquadramento das teorias da aprendizagem e das mudanças ocorridas nas práticas avaliativas no Ensino Médio, no Brasil; e relacioná-las com a formação dos professores. O foco da investigação se lança sobre o modelo avaliativo e as mudanças nas práticas dos professores tendo como direção a trajetória que parte da concepção de avaliação como medida à de avaliação formativa. Para além das transformações nas práticas avaliativas dos professores, também, são focalizadas as mudanças nas práticas de aprendizagem, nos instrumentos avaliativos e no sistema de avaliação praticado no Ensino Médio no Brasil. A reflexão crítica sobre o comportamento do Projeto Pedagógico dos Centros Experimentais e a formação de professores para a avaliação no Ensino Médio são, ainda, foco desta pesquisa; que ora se apresenta, parte da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, buscando entender-lhe as orientações para a avaliação dos alunos, as ações de formação sobre avaliação, as mudanças nas práticas avaliativas, as questões relativas ao sucesso/insucesso dos alunos. Com base em entrevistas realizadas entre professores/alunos/coordenação estadual do Centro Experimental Atheneu Sergipense foram delineadas as respectivas análises de conteúdo. A dissertação engloba, ainda, uma seção de análise estatística/descritiva geral dos questionários aplicados aos professores e aos alunos. A discussão dos resultados comenta o conjunto das análises realizadas, comparando-as em seus aspectos qualitativos e quantitativos com o quadro teórico de referência. As conclusões comportam as inferências quanto às mudanças: conceptuais sobre avaliação nas orientações oficiais, nas práticas avaliativas dos professores, de atitude dos alunos face às práticas avaliativas e as implicações políticas, sociais e culturais das práticas implementadas.

Palavras-chave: Avaliação Pedagógica; Práticas Avaliativas; Representações; Centros Experimentais; Implicações da Avaliação.

ABSTRACT

This Dissertation entitled The Evaluation Practices and their Implications: Political, Social and Cultural State School Education (full time) in Aracaju: analysis of representations of teachers and students is structured in three chapters whose theorizing involves the issue of assessment education and school learning. This is a qualitative / quantitative descriptive and interpretive study. The research is spot contemplated by the Center of Experimental Teaching Center Atheneu Sergipense, located in the city of Aracaju, capital of Sergipe. The institution is currently involved with the program from the Experimental Centers School in Brazil. The study aims at analyzing the political, social and pedagogical evaluation practices implemented at the Center for Experimental High School. The objectives are: to investigate the practices of learning evaluation, implications, challenges and redirects within the educational context above, monitoring the changes in the evaluation process, from the framework of the theories of learning and changes in assessment practices in high school in Brazil and correlate the changes in assessment practices in teacher education. The focus of research is on the evaluation model launches and changes in the practices professors' practices taking direction as the trajectory that starts from the conception of evaluation as a measure to the conception of formative assessment. In addition to the changes in assessment practices of teachers, too, are focused changes in learning practices in evaluation instruments and evaluation system practiced in high school in Brazil. Critical reflection on the behavior of the educational project of the Experimental Centers and teacher education for assessment in high school are still the focus of this research. The research presented the documentary analysis of the Political Pedagogical Experimental Center School Atheneu Sergipense, trying to understand its guidelines for the evaluation of students, evaluation of training activities, changes in assessment practices, the issues related to the success / and students failure on learning. Based on interviews between teachers / students / Coordination Center of the State Experimental Center Atheneu Sergipense were outlined their content analyzes. The dissertation includes also a statistical descriptive section on general questionnaires to teachers and students. The discussion of the results remarks the set of analyzes, comparing them in their qualitative and quantitative aspects with the theoretical frame of reference. Conclusions behave inferences regarding the evaluation of conceptual changes: in official guidance, in assessment practices of teachers, in attitude of the students face to evaluation practices and the political, social and cultural practices implemented.

Keywords: Pedagogical Evaluation, Evaluative Practices; Representations; Experimental Centers; Implications of the Evaluation.

ABREVIATURAS

AFA	Avaliação formativo - alternativa
APA	American Psychological Association
CEEM	Centro Experimental de Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DED	Departamento de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPV	Educação para Valores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GS	Gabinete do Secretário
IEA	*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN +	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRENEM	Programa de Reforma Nacional do Ensino Médio
PROCENTRO	Programa dos Centros Experimentais
Pro EMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretária de Estado da Educação de Sergipe
SIGA	Sistema Integrado de Gerenciamento Acadêmico
UFS	Universidade Federal de Sergipe
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO 28

1. AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES **29**
1.1. Avaliação: uma prática complexa **30**
1.2. Os novos rumos da avaliação da aprendizagem escolar - orientações da política Educativa **31**
1.2.1. Os desafios da avaliação da aprendizagem escolar 37
1.2.2. Perspectiva histórica das mudanças de orientação da avaliação no Brasil 40
1.3. Avaliação como prática dialógica **41**
1.3.1. Perspectiva pedagógica 42
1.3.2. Perspectiva sociológica 44

2. MUDANÇAS NO PROCESSO AVALIATIVO **48**
2.1. O desenvolvimento das teorias da aprendizagem **50**
2.2. As funções da avaliação pedagógica **57**
2.2.1. A função ontológica 59
2.2.2. A avaliação formativa e a regulação das aprendizagens 65
2.2.3. A avaliação somativa e a certificação da aprendizagem 67
2.3. Quatro gerações de avaliação **68**
2.4. O modelo avaliativo e as mudanças nas práticas **69**
2.4.1. Da avaliação como medida à avaliação formativa 70
2.4.2. As mudanças nas práticas avaliativas dos professores 71
2.4.3. As mudanças nas práticas de aprendizagem 72
2.5. Os instrumentos avaliativos **73**
2.6. As teorias sobre medidas educacionais **74**

3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL **75**
3.1. O Projeto Pedagógico dos Centros Experimentais **80**
3.2. Orientações para a avaliação dos alunos **82**
3.3. A formação de professores para a avaliação **84**
3.4. Estudos sobre a temática da avaliação no Ensino Médio **90**

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA **92**

4. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO **93**
4.1. Questão de Partida **94**
4.2. Objetivos **95**
4.2.1. Objetivo Geral 95
4.2.2. Objetivos Específicos 96
4.3. Valor teórico e prático do problema **96**

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO **97**
5.1. Natureza e Tipo de Pesquisa **97**
5.1.1. Um estudo qualitativo: descritivo e interpretativo 97

5.1.2. Um estudo centrado na análise das representações dos professores e dos alunos ... 98
5.2. Locus da pesquisa ... 100
5.2.1. O Estado de Sergipe ... 101
5.2.2. Os Centros Experimentais de Ensino Médio em Sergipe ... 104
5.2.3. De Colégio Estadual Atheneu Sergipense a Centro Experimental Atheneu Sergipense ... 106
5.2.4. Sujeitos da pesquisa ... 110
5.3. Os instrumentos de coleta de dados ... 111
5.3.1. Procedimentos para a preparação/aplicação dos instrumentos ... 115
5.3.2. A entrevista com a Coordenação Estadual dos Centros Experimentais ... 117
5.3.3. A entrevista aos professores ... 117
5.3.4. A entrevista aos alunos ... 119
5.3.5. O questionário aos professores ... 120
5.3.6. O questionário aos alunos ... 121
5.4. Discussão da validade dos instrumentos e fidelidade dos dados ... 122

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS ... 123

6. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS ... 124
6.1. Análise do Projeto Pedagógico do Centro Experimental Atheneu Sergipense ... 128
6.2. Análise (qualitativa) de conteúdo das entrevistas (gravadas/transcritas) ... 131
6.2.1. Análise de conteúdo das entrevistas com os professores ... 132
6.2.2. Análise de conteúdo da entrevista com a coordenação estadual dos centros ... 150
6.2.3. Análise de conteúdo das entrevistas com os alunos ... 151
6.3. Análise estatística/descritiva geral dos questionários aos professores e aos alunos ... 164
6.3.1. Identificação dos professores ... 166
6.3.2. Identificação dos alunos ... 171
6.3.3. Os professores e o processo avaliativo ... 176
6.3.4. Opinião dos professores e dos alunos sobre a avaliação realizada ... 180
6.3.5. Opinião dos professores e dos alunos sobre os instrumentos de avaliação ... 190

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ... 206

CONCLUSÕES ... 211

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ... 220

APÊNDICES ... i
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Docentes ... i
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenadora Estadual do Centros Experimentais ... iii
Apêndice III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno representante da turma ... v
Apêndice IV – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada/ Professores ... vii
Apêndice V – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada/ Alunos ... ix
Apêndice VI – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada/ Coordenadora dos Centros Experimentais da Secretaria de Estado da Educação ... xi
Apêndice VII – Questionário para Professores ... xiii

Apêndice VIII – Questionário para Alunos xvi
Apêndice IX – Quadros das transcrições da entrevista dos professores xix
Apêndice X – Quadros das transcrições da entrevista com a Coordenadora Estadual dos Centros..... xxix
ANEXO..... xxxii
Anexo I – Fotos do Centro Experimental Atheneu Sergipense , das Entrevistas e aplicação dos questionários aos alunos e professores..... xxxiii
Anexo II – Portaria Nº 8042/2009/GS..... xxxviii
Anexo III – Organização Curricular dos Centros a Partir de 2012/2013 xl
Anexo IV – Sugestão de Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador 3000h xli
Anexo V – Listas de Presença dos encontros com os docentes e a coordenação pedagógica da escola sobre Avaliação da Aprendizagem e Metodologias Ativas..... xlii
Anexo VI – Modelo de Ficha de Acompanhamento das Atividades..... xliv
Anexo VII – Planilha de Levantamento das Avaliações xlv
Anexo VIII – Ficha de Identificação, Ocorrências, Aprendizagens e Atitudes xlvi
Anexo IX – Modelo dos Espaços do Diário de Classe Destinado ao Registro de Atividades, Frequência e Rendimento Escolar..... xlvii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo/Faixa Etária dos Docentes 166
Gráfico 2 – Tempo de Atuação Docente 166
Gráfico 3 - Disciplina Lecionada 167
Gráfico 4 - Docentes com Pós-Graduação 167
Gráfico 5 – Docentes com Especialização 168
Gráfico 6 – Docentes com Mestrado 168
Gráfico 7 – Docentes com Especialização em avaliação 169
Gráfico 8 – Docentes que participam de Eventos 169
Gráfico 9 – Formação Acadêmica Contemplando Avaliação da Aprendizagem 170
Gráfico 10 –Faixa Etária dos Discentes 171
Gráfico 11 – Séries dos Discentes 171
Gráfico 12 – Distribuição por Turma dos Discentes 172
Gráfico 13 - Estudou em Escola Pública/ Sempre 172
Gráfico 14 – Reprovados no Ensino Médio 173
Gráfico 15 - Séries de Reprovação no Ensino Médio 173
Gráfico 16 - Fluxo Escolar do CEEM Atheneu Sergipense 175
Gráfico 17 – Avaliação da Aprendizagem/ Leituras 177
Gráfico 18 – Orientações de Avaliação presentes no PPP 177
Gráfico 19 - Avaliação da Aprendizagem apenas para Controle Administrativo 178
Gráfico 20 - Avaliação da Aprendizagem/ Realizada por Especialistas 178
Gráfico 21 – Avaliação da Aprendizagem/ Coordenação Pedagógica 179
Gráfico 22 - AA/Liberdade 179
Gráfico 23 - AA/Diretrizes Obrigatórias 180
Gráfico 24 - AA/Coerência/Conteúdos 180
Gráfico 25 - CAV/Negociação 181
Gráfico 26 - Avaliação Trabalho Docente/Disciplinas 181
Gráfico 27 - Ensina Bem, Avalia Bem 182
Gráfico 28 - Avaliação Bem Feita/Qualidade 182
Gráfico 29 - Rever PP/Novas EA 183
Gráfico 30 – Informação AO Aluno/AS 184
Gráfico 31 - Acompanhamento/Desenvolvimento/Aprendizagem 185
Gráfico 32 – AA/Verificação De Domínio De Conteúdo 186
Gráfico 33 - Alcance Objetivos/Disciplinas 186
Gráfico 34 - Avaliar/Aprovar/Reter Aluno 187
Gráfico 35 - Avaliar/Vestibular 188
Gráfico 36 - Participação/Ambiente Virtual 188
Gráfico 37 - Avaliação/Vida Pessoal/Mundo Do Trabalho 189
Gráfico 38 - Registro Docente/PPI 189
Gráfico 39 - Questões Objetivas 191
Gráfico 40 - Questões Dissertativas 191

Gráfico 41 - Questões Objetivas e Dissertativas 192
Gráfico 42 – Dupla..... 192
Gráfico 43 – Consulta..... 193
Gráfico 44 - Elaboração Organizada/Esclarecedora..... 193
Gráfico 45 - Respostas Próprias Palavras/Interpretação Do Ensinado Em Classe..... 194
Gráfico 46 - Matéria Dada/Matéria Estudada..... 194
Gráfico 47 - Estuda P/Prova..... 195
Gráfico 48 - Esquecimento do Assunto Estudado Pouco Tempo Após a Prova 195
Gráfico 49 - Relacionamento Assunto Estudado/Novos Temas Em Classe 196
Gráfico 50 - Utiliza Prova Oral 197
Gráfico 51 - Procedimentos Avaliativos Transmitidos aos Alunos/Clareza e Transparência 197
Gráfico 52 –Utiliza PPI 198
Gráfico 53 - FAI/Aluno 199
Gráfico 54 - FPDS /Aluno 199
Gráfico 55 - FODAC/Aluno..... 200
Gráfico 56 - Relatórios/Aulas em Laboratórios, Saídas de Campo/Leituras/Filmes 201
Gráfico 57 - Trabalho em Grupo 201
Gráfico 58 –Trabalho Individual 202
Gráfico 59 –Instrumento AA/Portfólio..... 202
Gráfico 60 - Produção de Textos/Outras Atividades..... 203
Gráfico 61 -AA/Cadernos 203
Gráfico 62 - Outros Instrumentos/Coleta de Dados..... 204
Gráfico 63 - Prova/Atenção à Aula 205

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do Número de Docentes, Discentes e Turmas/2012.....109

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Processo de Institucionalização do Programa Ensino Médio Inovador.....80

Quadro 2 – Coleta e Análise de Dados 111

Quadro 3 – Codificação dos Professores/Entrevistas 133

Quadro 4 – Codificação dos Gráficos/Questionários.....165

Quadro 5 – Matrícula do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense – 2009-2012.....174

Quadro 6 – Demonstrativo/Aprovação dos Alunos/Atheneu/ Vestibular da UFS.....175

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas e suas implicações

Historicamente a prática avaliativa, sistematizada ou espontânea, faz-se presente na vida social e, em especial, nas ações educativas, com objetivos e significados diversos e muitas vezes contraditórios em relação ao valor e à qualidade do objeto avaliado. No início da República, no Brasil, a educação transformou-se em um novo projeto político. A esta se atribuía a missão de formar o cidadão capaz de dar legitimidade ao regime e de regenerar o país. Entretanto, seja qual for à época ou regime político, avaliar é uma palavra que corresponde a diversas expectativas, tanto sociais como educacionais, visando o desempenho dos docentes e o avanço das aprendizagens dos discentes. Em se tratando de pertinência científica, os processos de avaliação do ensino e da aprendizagem são motivos de inúmeras pesquisas de estudiosos dedicados ao tema.

No contexto político e social, em que múltiplas soluções são tentadas e empecilhos são enfrentados, percebe-se a escola como a instituição responsável por duas funções estratégicas: a reprodução cultural e a reprodução social da estrutura de classe. Na concepção de Bourdieu e Passeron (1982), circulam na sociedade várias culturas (multiculturalismo), a depender dos grupos que a integram. Há, por outro lado, uma imposição da cultura dominante sobre a cultura dominada e, estando a escola inserida numa sociedade de classes, cumpre a função de contribuir para a reprodução das relações sociais e de produção da sociedade capitalista. No campo da avaliação, as práticas escolares têm tido por principal função a "hierarquização/seleção dos alunos, numa perspectiva de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência traduzidos numa classificação que vai do negativo ao positivo" (Pacheco, 1994, p. 22).

Outra crítica vem da parte de Guerra (2003) que considera a multiplicidade das culturas criadas a partir da avaliação, a exemplo de: submissão, competição, resultado, segurança, objetividade, êxito, manifesto, imediatismo, trapaça, homogeneidade, individualismo e "as famílias também alimentam esta situação. De facto, alguns não se atrevem a protestar, criticar ou reclamar por terem medo de represálias".

No entanto, os discursos políticos seguem no sentido de assinalar preocupações com a igualdade de oportunidades e de sucesso. O instrumento utilizado pela escola para a

legitimação do poder da classe dominante é o teste, um dos elementos que servem de base tanto para a organização e o funcionamento do sistema escolar como também para identificar se o indivíduo está capacitado para uma ascensão futura (Berger, 2002). Assim, a organização das práticas de avaliação na escola tem sido orientada para perpetuar a cultura dominante, criando situações desiguais perante os alunos. A avaliação, associada a formas de poder, traduz-se na seleção daqueles que se enquadram nas normas socialmente exigidas pela escola.

> "Para uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e avaliação, há que se considerar as identidades e a cultura, sendo que cabe à educação, "levar o sujeito a desenvolver-se como 'pessoa' aprimorando a sua saúde, o seu bem estar material, o seu conhecimento, a sua liberdade, a sua sensibilidade independentemente do grupo cultural a que pertencesse. Como segundo objetivo, promover as personalidades com suas peculiaridades próprias, individuais e grupais, respeitando o pluralismo cultural naquilo que não se opusesse às exigências fundamentais da pessoa humana." (Werneck, 2008 p. 428)

Analisar as práticas de avaliação docente e os seus efeitos na aprendizagem dos discentes pode auxiliar na clarificação das implicações políticas, sociais e culturais decorrentes dessa atividade. Tais implicações são perceptíveis quando revelam os interesses de determinadas camadas sociais em excluir indivíduos do processo educacional através da atribuição de pesos e medidas diferenciados e mal intencionados, isto é, engendrados para fomentar o fracasso escolar. O insucesso de muitos é a garantia do sucesso de poucos ao longo das décadas da história da educação no Brasil. Em geral essa manobra impiedosa vem atingindo diretamente as camadas sociais mais desprivilegiadas e, notadamente, o alunado da rede pública. A sociedade, ainda sob a influência do pensamento burguês, trata de selecionar para o sucesso estudantil, pessoal e profissional apenas aqueles considerados indivíduos de uma imaginada supremacia intelectual. Esta é uma cultura que tem suas bases nas origens do Brasil e que foram fincadas durante, principalmente, os princípios da formação do ambiente educacional brasileiro. Nos idos de 1800, ou os professores vinham de Portugal e outros países da Europa para ensinarem aos nobres filhos da elite agrária do Brasil, ou acontecia o contrário, esses jovens seguiam para os estudos superiores a serem realizados em terras europeias.

Quanto aos saberes e práticas cotidianos (FERRAÇO, in Esteban*et al*/orgs., 2010, p. 99-100) pensa a educação como unidade do *complexus.* Ao usar este termo, o estudioso menciona a complexidade localizada e limitada que envolve todos os aspectos educacionais, mormente a avaliação. Em sua argumentação, o autor recorre ao fato de que tal característica tem "favorecido práticas e discursos que defendem a homogeneização dos processos

pedagógicos como ‘solução’ para os problemas enfrentados”. Em virtude disto é que propõe o empenho e a urgência na criação de outras narrativas educacionais com relação a temas a exemplo de: avaliação, currículo, ensino, aprendizagem. No particular que diz respeito à ausência de um sistema avaliativo, frisa o caráter de essencialidade, sendo, pois, impossível “a formação dispensar a avaliação, uma vez que são ações indissociáveis, que se influenciam permanentemente e ajudam a constituir o *complexus* educacional”.

A realização do presente estudo no Centro Experimental de Ensino Médio, Atheneu Sergipense, relaciona a curiosidade em investigar como os processos avaliativos são desenvolvidos ao trabalhar uma proposta curricular diferenciada das demais escolas de ensino médio da rede estadual. Pretende-se analisar as implicações relacionadas com os bons resultados do ensino e da aprendizagem deste Centro. São estes resultados traduzidos no sucesso pessoal e profissional dos docentes e dos discentes? Ou que implicações políticas, sociais e culturais estão relacionadas ao processo de avaliação que foi implementado?

Mudanças no sistema de avaliação no Brasil

O Governo Federal, desde a década de 90, vem atuando em três áreas: novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998 atendendo a redistribuição dos recurso destinados ao Ensino Fundamental. O FUNDEF teve sua vigência de 1998 a 2006. No ano de 2006 esse fundo passa a ser denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esses Fundos assemelham-se no montante dos recursos passados pelos estados e municípios para pagamento do salário de professores em efetivo exercício e os destinados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), mas também se diferenciam em algumas questões, por exemplo no tempo de vigência, o FUNDEB vai de 2006 a 2020, o repasse dos recursos, deste, são destinados desde a creche ao Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, levando em conta o número de matrícula dos alunos em cada modalidade contemplada, já o primeiro Fundo só era destinado ao Ensino Fundamental. Percebe-se que a abrangência do FUNDEB é bem maior que a do FUDEF, este restrito ao Ensino Fundamental, já o FUNDEB atende toda a Educação Básica. O FUNDEB é administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE), ao final de cada ano este Fundo disponibiliza no seu site as previsões orçamentárias para o próximo período. O governo também estabelece os sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da educação profissional. "A definição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) acompanhou, com igual importância, todas essas ações".

A meta do Governo Federal é a de implementar no Brasil uma política de *accountability* (Fernandes, Gremaud, 2009), o que consiste a melhoria na qualidade da educação, isto é, a adoção de um "conjunto de ações pelo qual os sistemas educacionais e as escolas deveriam sentir-se responsáveis pelos resultados a serem alcançados".

A propósito de resultados e visibilidade deles, cabe frisar que:

> "O Brasil viveu, nos últimos 15 anos, a implementação e a consolidação de um amplo sistema de avaliação educacional nacional, que envolve o Saeb, o Provão/Enade, o Enem e a Prova Brasil. O desenvolvimento de uma cultura de avaliação é hoje visto como essencial tanto para subsidiar delineamentos de políticas públicas e decisões estratégicas de investimento como para monitorar ações voltadas para a melhoria da educação básica. A avaliação de rendimento dos alunos firmou-se como importante para acompanhar e qualificar sistemas de ensino federais, estaduais e municipais. A presente pesquisa revelou que os quatro Estados estudados estão envolvidos com o processo de avaliação externa. Os depoimentos coletados mostram que em todos existe a preocupação com a divulgação e o uso dos resultados das avaliações nacionais e estaduais." (Inep, 2010, p. 148)

Quando se faz a menção ao ato de avaliar, tem-se a consciência da amplitude desse processo, pois a todo o momento os sujeitos tanto avaliam quanto são avaliados em um movimento ininterrupto. Quando a abordagem do tema avaliação é construída a partir do prisma da Educação, o pensamento logo vai focar a avaliação do discente e, em um segundo passo, na avaliação do docente. A sociedade e a comunidade escolar trocam opiniões e fazem julgamentos afirmando ser boa, ótima, regular, mediana, sofrível uma escola, um determinado professor e/ou aluno. Essa troca constante constrói uma cultura sobre o processo educacional. Entretanto, cabe ressaltar, especificamente nos domínios dos fazeres e saberes escolares quão difícil se torna alcançar um grau de qualidade para o ensino e a aprendizagem se tiver em vista apenas a avaliação tomada no sentido de exames, provas. Isto é, esperar que a qualidade do ensino advenha tão somente da ação do professor e da aceitação e resposta do aluno é um pensamento que não mais se sustenta. É preciso que todo o ambiente escolar funcione dentro de critérios estabelecidos de qualidade de funcionamento para que, assim, no seu interior,

tanto os docentes quanto os discentes se sintam envolvidos em um clima de busca dessa qualidade e que tenham à disposição todos os itens para que tal sucesso seja viabilizado.

O empenho para a construção de um universo de avaliação que realmente ofereça um diagnóstico da realidade da escola, do professor e do aluno tem uma relação íntima e um ponto de partida que privilegia o financiamento e a formação de professores, assim como o propõe Fonseca (1999). É o que diz a autora "com base na experiência brasileira ao longo de mais de vinte anos". Assegura a pesquisadora ser possível afirmar que a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não é uma interação neutra, mas constitui um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento (Fonseca, 1999, p.23).

Este raciocínio pretende deixar patente que, tanto de uma perspectiva macroscópica, quanto de abordagens microscópicas, a avaliação envolve um conjunto e não facetas separadas no ato de avaliar algum tipo de desempenho.

Os Exames e Estudos Internacionais promovidos por órgãos como *International Association for the Evaluationol Educational Achivement* (IEA) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico/OCDE) discutem a avaliação cuja iniciativa e responsabilidades são de instituições fora da escola. Na esfera nacional a avaliação é da competência do Ministério da Educação e efetivada pelas Secretarias de Educação estaduais e municipais.

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, no qual a referida instituição em análise nesta pesquisa também se encontra envolvida, faz parte de uma ação oriunda do MEC (Ministério da Educação) que, nos estados brasileiros, funciona sob a orientação das Secretarias Estaduais de Educação e que visa a elevação do grau de qualidade de ensino, e aprendizagem no Ensino Médio, tomando por fundamentos os princípios da gestão empresarial.

A gestão empresarial trabalha a partir da noção de competência e esta é definida como fonte de valor para o indivíduo e a organização, ou seja, competência é uma concepção que envolve conhecimento de causa e demonstração de reconhecida responsabilidade "que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo" (Fleury e Fleury, 2008, p. 188). Ora, isto sendo válido para o processo educacional, significaria dizer que o "saber agir", além

de se caracterizar uma atitude ética, ela se concretiza em saber o que e por que alguém faz, realiza algo e, também, porque sabe julgar/avaliar, escolher, decidir. O "saber mobilizar recursos" é igual a ter noção de como criar sinergia (cooperar e harmonizar em busca de cumprir a missão) e mobilizar recursos e competências para tal fim. Quanto a "saber comunicar", esta competência traduz a habilidade em compreender, trabalhar, transmitir informações, interagir, compartilhar fazeres e saberes e construir o conhecimento. O "saber aprender" se concretiza a partir do momento em que se sabe como trabalhar o conhecimento e a experiência, de que é possível reconhecer a necessidade de rever modelos mentais; de, enfim, saber desenvolver-se em seu campo de convivência e atuação. No que concerne a "saber engajar-se e comprometer-se", equivale a capacidade de empreender, de valorizar o empreendimento e de atrair empreendedores, ser criativo e, ainda, ser capaz de assumir riscos para alcançar o sucesso e a qualidade de sua ação. Trata-se de o indivíduo comprometer-se, envolver-se sabiamente com aquilo que realiza. "Saber assumir responsabilidades" se manifesta quando o indivíduo demonstra ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido. E, então, demonstrar a capacidade de visão estratégica, isto é, provar que conhece o campo da educação no qual se instala como profissional e conhecer e entender toda a complexidade desse ambiente, identificando oportunidades e criando alternativas para a solução dos problemas.

Os Centros Experimentais de Ensino Médio

Os Centros Experimentais estão associados a uma experiência pedagógica, cujo objetivo é o de oferecer uma educação integral para o Ensino Médio, viabilizando a ampliação de tempo de permanência de alunos e professores na escola e com o sentido de realizar as atividades e de buscar uma transformação na qualidade do ensino e aprendizagem. Somando-se a essa experiência do Programa dos Centros a instituição também participa do Programa do Ensino Médio Inovador que traz em sua proposta essa perspectiva de tempo integral. O Programa dos Centros se propõe a prestar assistência integral às necessidades básicas e educacionais através da ampliação do aproveitamento escolar, do resgate da autoestima, da oferta de alternativa para a redução dos índices de evasão, repetência e distorção idade-série. Como diferenciais inovadores, a ação do Programa inclui, entre outras, uma Educação para Valores que aprimoram o educando como pessoa humana e desenvolvendo o senso de iniciativa, de liberdade de escolha e compromisso responsável em

função da obtenção da autonomia; a Cultura da Trabalhabilidade que prepara o estudante para a inserção e atuação no mundo do trabalho e para a construção de um projeto de vida; e Práticas e Vivências que visam o desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais indispensáveis como fator de integração e inclusão à sociedade marcada por transformações e avanços do conhecimento.

Para o alcance de sua missão, os Centros Experimentais incentivam a produção científica e cultural e viabilizam a estruturação do Referencial Curricular do Ensino Médio através do trabalho de uma Comissão de Currículo e uma Equipe Multidisciplinar, "centrando suas atividades numa proposta que seja coerente com nossa realidade educacional, tendo como apoio as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Ensino Médio" (Governo do Estado de Sergipe/Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação. Avanços no Ensino Médio em Sergipe, 2008, p. 19).

O problema da pesquisa

Tomando como norte o contexto da proposta dos Centros Experimentais e o ensinamento de Martins (2008, p.2), reconhecem-se a "extrema importância e seleção criteriosa de um tema-problema de pesquisa". A problemática ou questão central da presente pesquisa tem sua origem no relevante questionamento sobre os diversos elementos que interferem na prática avaliativa e suas implicações na aprendizagem dos discentes do Centro Experimental de Ensino Médio, de Tempo Integral, no Atheneu Sergipense, mas tendo por finalidade verificar as implicações sociais, culturais e políticas destas práticas.

Esse sentido das práticas avaliativas foi buscado nos documentos orientadores da escola envolvida nesta pesquisa, no teor das entrevistas realizadas com os docentes e também com os discentes e na análise de dados representativos dos resultados da melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos, inclusive, no que se relaciona com a movimentação nas taxas de repetência durante o período que se inicia em 2009 e se estende ao ano de 2012.

As questões secundárias norteadoras do presente estudo são: Quais as apropriações e representações dos docentes e discentes sobre o processo de avaliação? Que relação há entre a formação profissional do professor e as suas práticas avaliativas? Por que avaliam os docentes? Que características têm os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes? Quais os efeitos da avaliação realizada para os docentes e os discentes?

O marco teórico da pesquisa pautou-se na revisão da literatura e em estudos realizados na área, e, ainda, se considera a experiência profissional da mestranda. A partir daí formulou-se a hipótese orientadora deste trabalho e que se encontra explícita na afirmativa que é possível a prática avaliativa docente realizada no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe, contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, para a construção de um ensino democrático e para a formação de um cidadão capaz de assumir a responsabilidade das suas ações.

A argumentação do texto da fundamentação teórica ou revisão da literatura tem suas bases assentadas em Luckesi, Moretto, Hoffman, Depresbiteris, Demo, Romão, Esteban, Fernandes, Afonso, Guerra (sobre o tema da Avaliação); Veiga, Bicudo *et al*, Veiga *et al*. Brzezinsky, e outros (Formação docente); Bardin (Análise de conteúdo), etc.

Esta investigação partiu do pressuposto de que examinar o funcionamento do sistema de avaliação no Centro Experimental Atheneu Sergipense é um dever de todos os envolvidos no sistema educacional que recebe significativos esforços econômicos em função da obtenção de um resultado de qualidade para o Ensino Médio nos Centros Experimentais. O estudo caracteriza a preocupação em torno dos fazeres e saberes relativos às experiências de avaliação construtiva e inclusiva no ensino e aprendizagem. E, por citar a palavra inclusão, outra perspectiva é a de que,

> "no Brasil, uma vez que a educação inclusiva despontou como realidade não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação. A avaliação de crianças com necessidades especiais deve incluir a adaptação à escola, a interação social, principalmente" (Freitas, 2008, p. 328).

A investigação geradora da presente dissertação tem como objeto de estudo o sistema de avaliação praticado pelos professores do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

A escolha do recorte temporal (2005-2012) justifica-se por ser no ano de 2005 o ano base em que o tradicional Colégio Estadual Atheneu Sergipense passou a ser um Centro de Excelência e, posteriormente, em 2009 ter sido transformado em Centro Experimental de Ensino Médio. Portanto, trata-se de um processo que envolve a instituição em programas governamentais que objetivam a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

O objetivo geral deste estudo é o de analisar as implicações pedagógicas, políticas, sociais e culturais das práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe.

Os objetivos específicos tratam de investigar as práticas de avaliação da aprendizagem, suas implicações, desafios e redirecionamentos dentro do contexto educacional referido; acompanhar as mudanças ocorridas no processo avaliativo, a partir do enquadramento das teorias da aprendizagem e das mudanças ocorridas nas práticas avaliativas no Ensino Médio, no Brasil. Procura-se, ainda, relacionar a formação dos professores, no sentido da avaliação, com as mudanças das suas práticas avaliativas. O ponto de vista dos discentes, sobre as práticas de avaliação e sobre os resultados obtidos, é fundamental para compreender os efeitos da avaliação realizada.

Ao examinar a prática da avaliação da aprendizagem, em geral, na rede pública sergipana, nota-se que ela, durante todas as décadas da formação do sistema educacional, se tem concretizado através de um processo classificatório, excludente e seletivo, em que se estabelece uma ação educativa não significativa, constituindo, assim, uma relação entre saber e poder, relação esta lembrada por Azanha (1989, p. 741). Para este autor, ao se destacar o aspecto seletivo do sistema educacional, implícito está que "a taxa de repetência é obtida a partir de precaríssimos processos de avaliação". A avaliação do rendimento escolar feita pelo professor é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, ou seja, por valores que variam de docente para docente. Berger (2005), por sua vez, afirma que o professor elabora critérios absolutos para distinguir o aluno que deve ser aprovado do aluno que não o deve. Tais critérios, para esse autor, refletem as deficiências da formação docente, seus preconceitos e representações. Convém frisar que preconceitos e representações não se iniciam no professor, mas são exigência e opressão social também.

Mediante estudo das práticas avaliativas e suas implicações numa Escola Estadual de Ensino Médio (Tempo Integral) em Aracaju, buscou-se a oportunidade de investigar as dicotomias existentes entre a teoria e a prática no ato de avaliar, e desenvolver a necessária reflexão sobre os efeitos destas práticas. Segundo Vasconcelos (2004, p. 175), "a avaliação tradicional influencia a organização coletiva em sala de aula no sentido dos relacionamentos entre alunos e professores, marcados por preconceitos alimentados pelos resultados obtidos nos exames". Acontece que este tipo de situação não permite a descoberta de falhas no processo ensino-aprendizagem, o que impede, obviamente, o desenvolvimento de uma prática de avaliação para uma aprendizagem significativa, que tem como mérito contribuir para uma mudança na metodologia de trabalho em sala de aula.

Assim, faz-se importante analisar as representações e apropriações acerca das práticas avaliativas dos docentes e dos discentes, sujeitos da pesquisa, utilizando instrumentos

de análise qualitativos (entrevistas) e quantitativos (inquéritos por questionário), descritos na metodologia. O estudo de campo se processou em uma das instituições públicas que funcionam como Centro Experimental de Ensino Médio e trabalha também com o Programa Ensino Médio Inovador (Tempo Integral) em Aracaju, o Colégio Estadual Atheneu Sergipense. Os Centros Experimentais de Ensino Médio, em Aracaju/Sergipe, totalizam 03 (três): Atheneu Sergipense, Ministro Marco Maciel e Vitória de Santa Maria, localizados respectivamente no Centro, na Zona Norte e na periferia da Zona Sul. As referidas instituições desenvolvem a metodologia do Programa dos Centros Experimentais, implantado pela SEED (Secretaria de Estado da Educação) no ano de 2009, com base no Programa dos Centros Experimentais do estado de Pernambuco - PROCENTRO. O Atheneu Sergipense, por ser exclusivamente de Ensino Médio, foi escolhido para sediar a pesquisa, enquanto os outros dois centros ofertam Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular, concomitantemente.

A proposta deste estudo é a de contribuir para a produção do conhecimento específico quanto aos aspectos da avaliação da aprendizagem, um dos mais relevantes de todo o processo educacional e decisivo para a formação discente que, além de acrescentar e construir conhecimento, deve se mostrar objetivamente integral, cidadã, democrática e inclusiva.

Este estudo utilizou o método dialético porque traduz epistemologicamente os imbricamentos ciência/sociedade, tendo em vista todo o tecido complexo do social, suas inúmeras contradições, a necessidade emergente de compreensão de novos conceitos, as abordagens diferenciadas que podem ser feitas a determinado problema e, inclusive, o desenvolvimento de experiências científicas que proporcionem o bem-estar do ser humano.

No que se refere às categorias de análise que deram orientação teórica à pesquisa, essas foram reconstruídas empiricamente e se encontram entrelaçadas à relevância da prática de avaliação nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa configurou-se como um estudo (quali/quantitativo: descritivo e interpretativo) centrado na análise das representações dos professores e alunos do CEEM Atheneu Sergipense.

Esse tipo de metodologia conduz a pesquisa qualitativa tratando de compreender os significados e especificidades apresentadas pelos sujeitos abordados, dessa forma auxiliando o investigador na descrição da problemática e na análise do comportamento das variáveis, além do que, leva em conta a interpretação dos dados quantitativos.

O estudo realizado apontou na direção da pluralidade dos aspectos da problemática e para a conjunção de situações específicas pelas vias da interpretação, das evidências primárias e secundárias, das afirmações gerais e dos depoimentos.

Para cumprir os objetivos propostos, providenciou-se um levantamento bibliográfico e em arquivos. As fontes documentais foram consultadas nos setores da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe e, também, no CEEM Atheneu Sergipense.

Os instrumentos de análise da pesquisa foram as entrevistas narrativas (documentos/depoimentos orais), abordando uma população formada por docentes e discentes da instituição envolvida e, ainda, contribuiu para a elucidação de aspectos administrativos relacionados a Coordenação Estadual dos Centros Experimentais e do Programa do Ensino Médio Inovador, na mencionada Secretaria de Estado.

Os procedimentos para a aplicação das entrevistas narrativas começaram por localizar os entrevistados, para o que foi indispensável a utilização da metodologia da história oral. Para atender ao protocolo foram cumpridos os momentos de elaboração/programação e da validação de um documento histórico. O roteiro para as entrevistas semiestruturadas (Apêndices IV, V e VI), devidamente autorizadas, e os direitos concedidos para este estudo. As opiniões ou os testemunhos dos entrevistados foram transcritos da gravação para o papel, e serviram para discorrer acerca da avaliação da aprendizagem praticada na escola. Os Apêndices IX e X se referem aos quadros das transcrições dos testemunhos dos inqueridos, e os Apêndices I, II e III se referem aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os procedimentos relativos à aplicação dos questionários, (Apêndices VII e VIII) e descritos na Metodologia foram distribuídos em reuniões realizadas para a efetivação do pré-teste; da aplicação do instrumento à Coordenação do Programa do CEEM da Secretaria Estadual de Educação, aos docentes e, posteriormente, aos discentes.

A descrição da análise de conteúdo, entendida por Bardin, diz respeito à história da análise de conteúdo e consiste em fazer referência às diligências relativas ao desenvolvimento de um instrumento de análise interpretativa de comunicações, seguindo-lhe, por etapas, a evolução quantitativa e também a seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos tendo como sustentação a utilização de uma das técnicas classificadas sob a denominação de análise de conteúdo. Quanto a análise documental, o estudioso a define como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e diferenciação" (Bardin, 1997, p. 45).

A estrutura da dissertação

A estrutura da presente dissertação está assim organizada:

O Capítulo 1, do Enquadramento teórico, abarca as seções e subseções que envolvem a problemática da avaliação e suas implicações, considera a complexidade da prática avaliativa, trilha as rotas da avaliação da aprendizagem escolar inseridas no contexto das orientações da política educativa, e pondera os desafios da avaliação da aprendizagem escolar dentro da perspectiva histórica das mudanças da avaliação no Brasil. Ainda se reporta o texto do Capítulo 1 à avaliação como prática dialógica nas perspectivas pedagógica e sociológica. A organização deste capítulo é sustentada por bases teóricas que encaminham uma reflexão necessária e indispensável diante da realidade escolar, especialmente da realidade do Centro Experimental privilegiado neste estudo, uma vez que a instituição vivencia a implantação da ideologia de um Ensino Médio Inovador em busca da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Faz-se o tratamento teórico relativo às mudanças ocorridas no processo avaliativo ao longo de quatro gerações de avaliação. Para tanto considerou-se o desenvolvimento das teorias da aprendizagem e as funções da avaliação pedagógica (ontológica; formativa e a regulação das aprendizagens; somativa e a certificação da aprendizagem). Neste capítulo tratou-se dos aspectos característicos das quatro gerações de avaliação como descritas por Fernandes (2009). Ainda se disserta sobre o modelo avaliativo e as mudanças nas práticas, tendo como direção a trajetória que se estende da concepção de avaliação como medida à avaliação formativa. Também são focalizadas as mudanças nas práticas avaliativas dos professores e as mudanças nas práticas de aprendizagem. Finalizando, são considerados os diversos instrumentos avaliativos e as teorias sobre medidas educacionais. Essas abordagens aprofundam a reflexão que se encaminha para a compreensão dos aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa. Em seguida o foco se direciona para o sistema de avaliação praticado no Ensino Médio do Brasil e verifica o comportamento do Projeto Pedagógico do Centro Experimental foco desta pesquisa. Assim, foi possível comparar as situações e as orientações para a efetivação da avaliação dos alunos. Foi tangenciada também a questão da formação de professores para a avaliação, já de antemão tendo ciência de que essa formação é sofrível e que a sociedade influencia a escola no sentido

da manutenção de um sistema avaliativo meritocrático e seletivo. O capítulo finaliza tratando de estudos sobre a temática da avaliação no Ensino Médio.

No Capítulo 2 traça-se o percurso metodológico da pesquisa, sua problemática da investigação, a questão de partida. São apresentados os objetivos (geral e específicos) e se expõe o valor teórico e prático do problema da pesquisa. Quanto à metodologia da investigação, se esclarece quanto à natureza e tipo de pesquisa (um estudo quali/quantitativo: descritivo e interpretativo) centrado na análise das representações dos professores e dos alunos. Faz-se a devida apresentação do *locus* da pesquisa; oferece-se breve nota sobre o Estado de Sergipe; são apresentados os Centros Experimentais de Ensino Médio em Sergipe e se esclarece cada etapa da trajetória do Colégio Estadual Atheneu Sergipense até a implantação do Programa Centro Experimental de Ensino Médio. Ainda são apresentados os sujeitos da pesquisa, caracterizados os instrumentos de coleta de dados (entrevista e questionário impresso), relacionados os procedimentos para a preparação/aplicação desses instrumentos, incluindo a entrevista com a Coordenação Estadual dos Centros Experimentais, sediada na Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Em continuidade, cuida-se da realização propriamente dita da entrevista aos professores e aos alunos, da aplicação do questionário impresso aos professores e também aos alunos. Para concluir, procede-se à discussão da validade dos instrumentos e fidelidade dos dados.

O Capítulo 3 efetiva a análise e a interpretação dos dados e descreve os procedimentos para a análise dos mesmos. A primeira parte analisa o Projeto Político Pedagógico do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, buscando entender-lhe as orientações para a avaliação dos alunos, as ações de formação sobre avaliação, as mudanças nas práticas avaliativas, as questões relativas ao sucesso/insucesso dos alunos. Na sequência vêm as análises de conteúdo das entrevistas de professores/alunos/coordenação estadual dos Centros. Há, logo a seguir todo um sistema de análise estatística/descritiva geral dos questionários aos professores e aos alunos; e a identificação dos professores/alunos. São ainda assuntos deste capítulo a questão dos professores e o processo avaliativo; a opinião dos professores e dos alunos sobre a avaliação realizada e sobre os instrumentos de avaliação. A discussão dos resultados comenta o conjunto das análises realizadas, comparando-as em seus aspectos quali/quantitativos.

As Conclusões se encaminham para a apreciação sobre as inferências quanto às mudanças: conceptuais sobre avaliação nas orientações oficiais, nas práticas avaliativas dos

professores, de atitude dos alunos face às práticas avaliativas e as implicações políticas, sociais e culturais das práticas implementadas.

Foi utilizada para as citações e referenciação bibliográfica a Norma APA e, seguidas todas as orientações contidas em PRIMO, Judite & MATEUS, Diogo. **Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento** (aplicáveis às dissertações de Mestrado), da Universidade Lusófona/Instituto de Ciências da Educação/Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, 2008.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES

A abertura desta Dissertação se dedica a focalizar a avaliação do ensino e aprendizagem e suas implicações como prática complexa e em contínuo movimento de mudanças e readaptações. É uma atitude, uma postura em busca de encontrar melhores caminhos para um processo construtivo, formativo e somativo. Dessa maneira, o raciocínio se organiza em torno de rever as posições extremamente seletivas, hierárquicas e conservadoras de um processo que se arrasta pelas décadas de formação da educação brasileira sacralizando atitudes de vingança, de estratégias no formato de armadilhas de uma avaliação meritocrática, seletiva, excludente, ditatorial e limitada.

A sociedade mundial trilha novos rumos na direção da democratização, da valorização do ser humano envolvido em um contexto capitalista e de avanço tecnológico jamais presenciado. A manutenção de processos de avaliação arraigados a normas rígidas e que não privilegiam todas as perspectivas das imensas possibilidades individuais não encontra mais respaldo e nem faz sentido.

Órgãos governamentais ou não, movimentos populares, todos agregam ações e intenções com a finalidade de resgatar a palavra dos indivíduos, de garantir-lhes a oportunidade de participação e de compartilhamento, de assegurar-lhes o real cumprimento e respeito aos seus direitos, sem que os deveres sejam também foco de atenção.

No campo educacional, mais precisamente no âmbito da avaliação do processo ensino e aprendizagem o que se tem é a tentativa de continuar em um clima de perseguição traduzido nas notas que salvam e conferem o sucesso ou conduzem jovens para o fracasso escolar, pessoal e profissional. Por outro lado, há o alunado amordaçado, sendo submetido e convencido de que, por tais caminhos é que se lhe garante educação de qualidade e futuro promissor.

> "Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha _ que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação" (Vigotsky, 2001, p. 452).

Há, ainda, a força do sistema sócio-político-cultural apertando as amarras que sufocam os sujeitos, mas fazem a máquina político-econômica funcionar. Entram nesse cenário as teorias que, antes se dividiam em dois lados: aquelas defensoras da modernização e humanização do processo avaliativo nas escolas e aquelas outras que defendem a manutenção de um esquema de força cuja crueldade tem afastado jovens do convívio escolar.

Os desafios da avaliação da aprendizagem escolar têm encaminhado segmentos intelectuais na perspectiva histórica das mudanças de orientação da avaliação no Brasil, criando condições para o redirecionamento de uma prática dialógica, pedagógica e sociológica.

1.1. Avaliação: uma prática complexa

Na linha de pensamento dos estudiosos que pesquisam sobre o processo avaliativo e que acrescem importantes contribuições sociológicas à educação, percebe-se uma necessidade histórica de se compreender, com mais criticidade, a prática da avaliação do processo ensino e aprendizagem. A avaliação

> "[...] visa ao desenvolvimento máximo do educando, sem limites preestabelecidos, mas com objetivos claramente delineados, servindo como desencadeadores da ação educativa, o que enfatiza a relevância da avaliação ter objetivo de subsidiar a construção do conhecimento do aluno, que contribuiria, obviamente, para a democratização e melhoria da qualidade de ensino" (Berger, 2002, p. 47).

Como compreender o processo de avaliação na perspectiva do paradigma epistemológico construtivista/interacionista e da pedagogia relacional? Em geral, no modelo de educação tradicional, a avaliação busca "quantificar o que o aluno aprendeu", tendo como base objetivos de ensino centrados em "conteúdos" programáticos. A partir dessa quantificação o aluno é, grosso modo, classificado e, dependendo dessa classificação, é aprovado (incluído) ou reprovado (excluído). Entendida como uma forma neutra, objetiva e imparcial, esta concepção de avaliação desconsidera a diversidade dos sujeitos, seus conhecimentos e estruturas cognitivas e, ainda, seus diferentes ritmos de aprendizagem, além de outros e relevantes aspectos da personalidade. É, por fim, a avaliação entendida como um processo de homogeneizar resultados.

Segundo Demo (1993), já está suficientemente provado que essa maneira de avaliar serve mais para cumprir rituais acadêmicos e administrativos do que para o desenvolvimento

de aprendizagens relacionadas à construção de estruturas cognitivas. As consequências dessa maneira de avaliar podem ser percebidas na conduta dos alunos que procuram "responder àquilo que é preciso" para serem classificados/aprovados. Desse ponto de vista, o que estamos ensinando é "ser aprovado" ou "ter um diploma", mesmo que isso não signifique ter desenvolvido habilidades e competências de valor para lidar com a realidade e situações cotidianas. Ou seja, estamos ensinando a "passar em disciplinas" mesmo que não haja aprendizagem significativa.

Refletindo sobre a avaliação escolar, seus limites e possibilidades, Souza pontua a importância de aprofundamento nos estudos. A professora elaborou uma espécie de “bula” contendo as informações técnicas, propriedades, reações adversas e efeitos colaterais; indicações e contraindicações. A posologia recomendava que a avaliação conte com o auxílio “de múltiplos instrumentos de coleta de informações, sempre de acordo com as características do plano de ensino, isto é, dos objetivos que se está buscando junto ao aluno (Souza, 1994, p.90)

1.2. Os novos rumos da avaliação da aprendizagem escolar - orientações da política educativa

O cenário político dos anos de 1980, pós-ditadura militar, no Brasil, possibilitou uma abertura da realidade educacional à sociedade de maneira que modificações fossem empreendidas. Na década de 90, a participação do país em eventos, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, e a assinatura da Declaração de Nova Délhi, em 1993, pelo Brasil, comprometendo-se em garantir a todos (crianças, jovens e adultos) uma educação básica de qualidade, impulsionaram a reformulação de ensino básico e no que expressa o art. 1 do documento:

> “Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer

> do tempo" (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, 1993).

Ao final do século XX, novas concepções de avaliação da aprendizagem foram discutidas, legitimadas e consequentemente propagadas no meio escolar por intermédio de documentos oficiais. A implantação de novas diretrizes e orientações curriculares na escola brasileira configuram-se pelo conflito, pois, além do confronto com o modelo hegemônico de pedagogia, outra questão que dificulta a prática dessas orientações é a ausência de cursos de formação continuada em serviço que permitam aos docentes apreenderem as novas concepções; sem esse preparo, há um evidente distanciamento entre os documentos oficiais e a realidade escolar. Essa desarticulação entre as normas e a prática pedagógica moveu os órgãos competentes para a execução de ajustes aos documentos, considerando as críticas e as sugestões dos professores.

No âmbito dos documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, superou as diretrizes anteriores ao inserir o Ensino Médio na educação básica, conforme o capítulo I, art. 21, inciso I, assim, "A educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio". Mais à frente, no art. 24, inciso V, a LDB 9.934/96, ao tratar sobre a verificação do rendimento escolar no ensino básico, pronuncia-se da seguinte maneira:

> "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", "possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar), "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado", "aproveitamento de estudos concluídos com êxito" e "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos" (Brandão, 2010, p.73).

Brandão (2010), ao comentar sobre o disposto acima, "*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*", se aplicado na prática cotidiana escolar, é o critério ideal que deve pautar toda e qualquer avaliação escolar.

Porém este mesmo autor explicita quanto ao que está contido no inciso V, do art. 24 da LDB, sobre "*possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar*" não constitui um critério de "*verificação do rendimento escolar",* mas sim, uma nova possibilidade de reclassificação dos alunos, em função de aplicação de *"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". Essa nova possibilidade vem ao encontro de propostas como as classes de aceleração, já analisadas pelo autor em seus comentários no *caput* do art. 23.

Quando pensado neste mesmo inciso sobre "*possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado*", também não constitui um critério de "*verificação do rendimento escolar*", mas outra e nova possibilidade de reclassificação dos alunos, em função dos resultados obtidos pela aplicação da mesma forma de avaliação proposta neste inciso. Porém ao contrário de propostas do tipo Classe de Aceleração, essa nova possibilidade se aplica aos alunos que "*mediante verificação do aprendizado*" já adquiriram mais conhecimentos e em maior quantidade do que os ministrados nos cursos e/ou séries em que esses alunos se encontram, estando, portanto, mais avançados em relação aos cursos e/ou séries que frequentam.

No tocante ao "*aproveitamento de estudos concluídos com êxito*" este é um critério mais do que justo de "*verificação do rendimento escolar*".

Quando o autor comenta a respeito da "*obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos*", não se trata de um critério que envolve "*verificação do rendimento escolar*", mas trata-se de uma providência pedagógica ("*obrigatoriedade de estudos de recuperação*"), de preferência imediata ("*de preferência paralelos ao período letivo*"), em benefício dos alunos que apresentam "*baixo rendimento escolar*" resultante da "*avaliação contínua e cumulativa do desempenho*" (Brandão, 2010, p. 74).

O § 1º do art. 36 descreve em seus dois incisos (incisos específicos desse § 1º), os objetivos do ensino médio, na medida em que afirma que os "*conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre"*: "*domínio dos princípios científicos e tecnológicos que preside uma produção moderna*" (inciso I) e "*conhecimento das formas contemporâneas de linguagem"(*inciso II) (Brandão, 2010, p. 98).

O autor afirma não ter a menor dúvida de que, se os "*conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação*" do ensino médio forem "*organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre*" tudo que está disposto nesses dois incisos do § 1º do art. 36, estaremos formando, ao final, do ensino médio, um aluno altamente qualificado, seja

para o trabalho, seja para o prosseguimento dos estudos em nível superior, e, sobretudo, um cidadão crítico.

Portilho e Almeida (2008) avaliam a aprendizagem e o ensino com pesquisa realizada a partir de um estudo com alunos e professores do Ensino Médio, contendo um universo de pesquisados (rede pública e rede particular), na cidade de Curitiba. A análise comparativa dos dados confirmou a relevância do desenvolvimento de uma postura que prepara o jovem para a universidade e para a tarefa da pesquisa. As autoras ressaltam a decisiva importância do professor na formação dessa atitude em busca da produção legítima de conhecimento, vez que "o ensino com pesquisa é viável, sobretudo se o professor conseguir criar um ambiente favorável, em que haja envolvimento, participação e produção".

Quando se associa avaliação tão somente a prestação de uma prova, de um exame; quando esse processo avaliativo for subentendido pelo ato de atribuir notas, fazer com que o discente seja aprovado ou reprovado, o significado da educação será, fatalmente o de o professor transmitir o conhecimento e o aluno memorizá-lo. Esforçam-se os estudiosos na formulação de suas reflexões e, nas pesquisas que vêm desenvolvendo, buscam redesenhar uma concepção pedagógica orientadora e cooperativa mais moderna que compute a experiência de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do educando pensando-o um ser ativo, dinâmico e partícipe da construção de seu próprio conhecimento.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem é, seguindo essa direção, realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola, e como prevista na Lei 9.394/96, a LDB, ou Lei Darcy Ribeiro, que não prioriza o sistema rigoroso e opressivo de notas parciais e médias finais no processo de avaliação escolar. Tenta-se cumprir o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno relacionando-a a programação curricular de forma dialógica. Acrescente-se que essa dialogicidade traz imbricada a ideia de que toda resposta ao processo de aprendizagem é válida, pois permite diagnosticar os conhecimentos que já foram construídos e absorvidos (avaliação prognóstica/de entrada/*input*) e aponta por onde é viável tomar decisões para seguir em frente com o processo de ensino e aprendizagem contínua, cumulativa e sistematicamente (avaliação diagnóstica e reveladora das causas que impedem o aluno de aprender/*output*), (Hamze, 2007).

Rever o ponto de vista da avaliação é rever certamente as concepções de ensino aprendizagem, de educação e de escola, apoiado em princípios e valores comprometidos com a instituição de aluno cidadão. Quando isso for colocado em prática a avaliação será vista

como função diagnóstica, dialógica e transformadora da realidade escolar. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM – estas representam a base legal das novas propostas de ensino e, a despeito de seus esforços em torná-las próximas à realidade das escolas, não logram o êxito esperado, assim foi necessário que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM – fossem criadas com o intuito de suprir as necessidades pedagógicas não atendidas pelas DCNEM. O texto das OCEM expõe este fato e deixam claro que a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, (Brasil,1998) não bastaram para definir uma nova organização desse nível de ensino. Por outro lado, demonstrou distanciamento entre o Ensino Médio idealizado pelas DCNEM e o ensino praticado nas escolas, além do que, poucas se viram refletidas naquelas propostas, que terminaram por parecer inatingíveis e impraticáveis (Brasil, 2006)

As novas abordagens e metodologias de ensino contidas nas DCNEM foram difundidas pelo Ministério da Educação – MEC – no documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (Brasil, 1999). A diferença entre as DCNEM e os PCNEM é quase imperceptível, pois, enquanto a base legal corresponde às DCNEM como havíamos afirmado anteriormente, o aspecto metodológico é consubstanciado nos PCNEM. O texto dos PCNEM apresenta os princípios da LDBEN 9.394/96 e direciona a seleção e organização de conteúdos, as práticas didáticas e o significado da avaliação, a fim de que estados, municípios e escolas elaborassem seus próprios currículos. Por refletirem os ideais das DCNEM, os PCNEM necessitaram receber adequações que foram inseridas no documento Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também denominado de PCN+, assim, "Os PCN+, propostos como orientações complementares aos PCNEM, apresentam um diálogo direto com os professores e os educadores, tornando menor a distância entre a proposição de ideais e sua execução" (OCEM, 2006, p 17). Em resumo, as DCNEM foram complementadas pelas OCEM e os PCNEM pelos PCN+ (Brasil, 2002).

A propósito, nos PCN+, a avaliação é apresentada com as funções de julgar os resultados alcançados pelos alunos e de analisar seus processos de aprendizado, associando a avaliação aos objetivos da aprendizagem. Em consonância com os objetivos estabelecidos, ela também é capaz de revelar deficiências no aprendizado dos alunos para que sejam sanadas por meio de intervenções pedagógicas adequadas.

No campo dos documentos oficiais que versam sobre a avaliação da aprendizagem escolar, existem alguns produzidos pelo MEC, como já explicitamos, e outros, pela Secretaria

de Estado da Educação de Sergipe – SEED/SE. Dentre os elaborados pela SEED, há o *Referencial Curricular – Rede Estadual de Sergipe,* publicado no ano de 2011. Ele foi inspirado na LDBEN/96 e nos PCN com a finalidade de orientar os docentes da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe quanto às ações pedagógicas a serem desenvolvidas entre os educadores sob a perspectiva de competências e habilidades. (Referencial Curricular – Rede Estadual de Sergipe, 2011).

O Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe não concebe a avaliação como um instrumento de poder. No âmbito da Escola, a avaliação da aprendizagem deve ser balizadora, diagnóstica e contínua. Deve ainda contemplar todas as dimensões da formação humana, desde o conhecimento científico desenvolvido, sobretudo na escola, englobando os valores, atitudes e comportamentos pré-existentes, frisando que todos esses aspectos devem estar contemplados no processo de avaliação.

A avaliação precisa, portanto, ser considerada sob a perspectiva processual, enfatizando as seguintes dimensões: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. Segundo Libâneo (2005) apud. Referencial Curricular, a verificação consiste na "coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevista etc." (Referencial Curricular – Rede Estadual de Sergipe, 2011, p. 9).

O citado Referencial Curricular ao tratar de currículo e avaliação fundamenta-se nos tipos de avaliação abordados pelo MEC em suas publicações, que apresenta dois tipos de avaliação – a somativa (que ocorre no final do processo, com o objetivo de mensurar o resultado final) e a formativa (que ocorre durante todo o processo, com o objetivo de reorientá-lo, quando necessário). Neste último caso o referido documento foca nesta característica por entender que o aspecto processual se mostra necessário na medida em que o fundamental é o fornecimento de informações acerca do desenvolvimento da aprendizagem. Além do Referencial em questão, foi criada uma Portaria de Nº 8042/2009/GS de 30 de dezembro de 2009, (ver Anexo II) que estabelece diretrizes para a regulamentação da avaliação da aprendizagem nas escolas da Rede Pública Estadual. Entre outros termos, o documento se reporta a uma avaliação "comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem". E como reza o Art. 1º:

> "A avaliação da aprendizagem nas Escolas Públicas Estaduais será contínua, sistemática e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, presentes tanto no domínio cognitivo como no desenvolvimento de hábitos e atitudes, tendo por objetivo contribuir para a

> progressão dos discentes (grifo nosso)". (ver Anexo II: Portaria de Nº 8042/2009/GS de 30 de dezembro de 2009).

Na continuidade dos artigos e parágrafos da portaria em evidência frisadas estão outras perspectivas em torno de: planejamento, bimestres de estudo, atividades diferenciadas, aferição do conhecimento por componente curricular, instrumentos de acompanhamento da avaliação, etc.

A prática avaliativa da aprendizagem escolar das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado de Sergipe está, naturalmente, fundamentada em normas originárias das esferas Federal e Estadual numa perspectiva formativa da avaliação.

Assim descrita, a avaliação formativa contempla a individualidade e as diversas formas pelas quais os estudantes podem revelar suas habilidades, além do que permite o desenvolvimento da personalidade dos jovens preparando-a para a convivência social, o respeito à expressão de cada um e para o trabalho em equipe com o objetivo de construir mais conhecimento. Implica também uma formação especializada do docente no sentido de ampliar os seus fazeres e saberes de tal maneira a promover diversas experiências de ensino e de aprendizagem.

1.2.1. Os desafios da avaliação da aprendizagem escolar

A pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem nas Escolas de Ensino Médio – Tempo Integral, (Centros Experimentais de Ensino Médio), em especial no CEEM Atheneu Sergipense, constitui-se num grande desafio. Entretanto, quase que inexistem referências voltadas ao estudo sobre a avaliação escolar associada a esse Projeto desenvolvido em mais duas escolas pilotos na rede estadual, conforme revisão bibliográfica realizada.

Além dessa dificuldade específica, outras concernentes ao debate a respeito da avaliação escolar se referem aos distintos sentidos do termo, às preferências e crenças atribuídas à atividade de avaliar que esse fazer assume no contexto da educação formal. Assim, podemos pensar em avaliação do rendimento, de cursos, de programas, de projetos, de currículos, de sistemas educacionais, de políticas públicas, e, até da avaliação da avaliação, ou seja, uma meta-avaliação. (Saul, 1994).

O obstáculo para se discutir as práticas avaliativas na escola é ainda maior em virtude da disseminação do pensamento do educador norte-americano Ralph W. Tyler, na década de 40, e que se tornou um equívoco. O pensamento de Tyler era voltado para o aspecto funcional da avaliação que deveria desenvolver-se em função dos objetivos

planejados/previstos. Àquela época era esta a exigência que serviria para atender à qualificação da mão de obra. Tyler cunhou a expressão "avaliação da aprendizagem" que, inadequadamente, passou a ser aplicado para identificar quaisquer atividades de aferição do desenvolvimento da aprendizagem, dificultando, assim, uma definição mais criteriosa das práticas avaliativas (Luckesi, 2005, p.20).

Assim, seguindo ainda o pensamento de Luckesi, tem-se o ato de avaliar entendido como processo que precisa ser analisado sob diferentes dimensões. Em linhas gerais, avaliar é um processo relacionado a "mapear" e a diagnosticar como está acontecendo o processo de ensino e de aprendizagem, quais as dificuldades, obstáculos, avanços e que aspectos precisam ser aperfeiçoados. Assim a avaliação fornece dados e informações para que o professor realize intervenções pedagógicas. Nesse sentido, essas informações são essenciais para novos planejamentos e orientações, problemas e desafios para que os alunos estabeleçam relações e desenvolvam habilidades e condutas de valor. Ou seja, concebida desse ponto de vista, a avaliação integra o processo pedagógico como um movimento contínuo de diagnosticar dificuldades, obstáculos e concepções prévias dos alunos e como fonte de ressignificação da prática pedagógica.

Portanto, o comum é confundir avaliação com os procedimentos ou instrumentos utilizados para "medir" o desempenho dos alunos. Os instrumentos ou procedimentos são meios para obter informações (resultados de provas, por exemplo) sobre o andamento do processo de aprendizagem e sobre a eficiência do ambiente de aprendizagem programado. Em outras palavras, os instrumentos são meios para obter diagnóstico do processo de aprendizagem e de ensino.

Essa perspectiva de utilizar a avaliação enquanto instrumento de medida, levando-se em consideração o que será gerado ao final do processo educativo, visa apenas a um produto do ensino ministrado. Como o foco não é o aprender, basta um resultado colhido em um único momento e com o mesmo velho procedimento – a prova, considerada suficiente para julgar o aluno, ou melhor, sua capacidade de memorização, reprodução e aplicação do conhecimento transmitido. A avaliação, assim conduzida, serve ao avaliador em sua função de apreciar e medir o que se aprendeu e o valor deste aprendizado e o valor do próprio aluno, como observa Hadji (1994, p.77), ao esclarecer que o avaliador pode assumir três lugares distintos: o do especialista (que mede), o do juiz (que aprecia) e o do filósofo (que compreende e interpreta).

Um único resultado colhido num único momento basta na dinâmica institucional e na burocracia escolar para julgar o professor. Quantos alunos o professor deixou para

recuperação? Quantos o professor reprovou? Quantos alunos o professor conseguiu aprovar? De novo as palavras denunciam relações e intenções, de novo o poder de avaliar de forma arbitrária e unilateral, o ser e seu trabalho, seu valor e o valor do que produziu. (Trindade e Wachowicz, 1999; Hadji, 1994). Não se trata de execrar a prova em si, trata-se de denunciar uma avaliação que, voltada para si, espelha o jogo do "eu finjo que ensino e você finge que aprende" (Werneck,1993).

Tendo por base a argumentação até aqui exposta, aborda-se a prática da aferição do aproveitamento escolar, utilizando como matriz de abordagem os conceitos de *verificação* e *avaliação*, na perspectiva de, compreender o que de fato a escola realiza dentro da sua meta de avaliação do ensino e da aprendizagem.

O conceito é uma formulação abstrata que configura, no pensamento, as determinações de um objeto ou fenômeno. No contexto do pensamento marxista, o conceito equivale a uma categoria explicativa, que ordena, compreende e expressa uma realidade empírica concreta, como um "concreto pensado", "sínteses de Múltiplas determinações".

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim – *verum facere*– e significa "fazer verdadeiro". O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. Após a constatação ou não de determinado fato, o sujeito não retira dela consequências novas e significativas, não há ação mediante os resultados apresentados. Já o ato de *avaliar* implica também todos os processos elencados pela verificação, porém acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma tomada de decisão nova: mantê-lo como está ou atuar sobre ele (Luckesi, 2011).

As descrições apresentadas, segundo Luckesi (2011), demonstram que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O

uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando.

Tendo em vista tal contexto educacional de avaliação, talvez se justifique serem raros os casos de educadores que entendam a aferição da aprendizagem como um efetivo ato de avaliação. Para esses raros profissionais, a aferição da aprendizagem se manifesta como um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos propostos. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação.

1.2.2. Perspectiva histórica das mudanças de orientação da avaliação no Brasil

No Brasil, iniciamos a falar em avaliação da aprendizagem no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Portanto, de lá para cá, são cerca de quarenta anos tratando desse tema e dessa prática escolar. Antes somente falávamos em exames escolares. A LDB de 1961 contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei Nº 5.692/71, que reestruturou o sistema de ensino no país, deixou de utilizar a expressão "exames escolares" e passou a utilizar a nomenclatura "aferição do aproveitamento escolar", mas ainda não se serviu dos termos "avaliação da aprendizagem". Somente a LDB, de 1996, se serviu dessa expressão no corpo legislativo. Apesar de a nossa legislação educacional atual ter conseguido assimilar as novas proposições, a prática escolar está longe de conseguir inserir nos processos escolares o exercício de avaliar a aprendizagem e superar a utilização dos exames escolares, muito presentes nas nossas escolas quer da rede pública quer da rede particular. É necessário que os docentes revejam e redirecionem a prática avaliativa, pois o senso comum, na vida escolar, da maioria dos nossos educadores, é o do desenvolvimento de um comportamento de examinadores e não de avaliadores.

Para entender essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola – é necessário o entendimento de que o ato de examinar se caracteriza, em especial, pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. Segundo Luckesi (2011), o educando não vai para a escola ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista a efetividade da aprendizagem. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação esteja a serviço dessa tarefa. Os exames não têm essa perspectiva e, por ser classificatória a sua função, apenas

sustenta a aprovação ou reprovação do aluno. Tal função se mostra contrária à da avaliação, que visa investir significativamente no sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, qualquer mudança na avaliação da aprendizagem só pode ocorrer no dia a dia da sala de aula no confronto de interesses, nos momentos de negociação, no desafio cotidiano a que se lançam educadores e educadoras, quando conseguem ser reflexivos e críticos de sua prática pedagógica. O desafio torna-se então o de avaliar com rigor e amorosidade (Freire, 1998), com qualidade formal e política (Demo, 1987), num processo pautado na lógica da regulação da aprendizagem do aluno (Hadji, 1994); (Perrenoud, 1993) e na ética da solidariedade, da inclusão e da liberdade (Boff, 1997; Freire, 1998 e Adorno, 1995).

A mudança na avaliação da aprendizagem só pode ser vivida em seu interior, *no porquê e para quê se avalia*, à medida que professores e alunos se encontram como companheiros de aprendizado, como responsáveis pela transformação e/ou construção de representações e de saberes, despidos de preconceitos, de verdades absolutas, de lugares definidos e poderes sacralizados. Há vários caminhos para se chegar à avaliação da aprendizagem coerente com o paradigma inovador de Educação. Porém é certo que a formação continuada dos docentes, conforme assinala Behrens (1996), a compreensão de que os protagonistas deste processo são seres com histórias, culturas, valores e tempos de aprender diferentes, o desejo de ensinar e aprender com liberdade e amor, a competência profissional e o autoconhecimento são elementos fundamentais em qualquer um desses caminhos.

1.3. Avaliação como prática dialógica

A avaliação democrática inclui, em certa medida, as mesmas perspectivas. Os principais representantes dessa forma de pensar a avaliação são L. Stenhouse, Mc Donald, J. Elliot. Estes autores defendem que em qualquer situação de avaliação (não é só na escola, mas na empresa ou na avaliação de um projeto ou programa) esta deve adequar-se às necessidades dos usuários, o avaliador é, sobretudo, um informador à comunidade. Consideram ainda que a negociação e a participação fazem parte de qualquer processo avaliativo, exercendo o avaliador uma função de análise e de orientação. O conceito de "professor investigador na aula" e de "auto-avaliação" são reflexo destas posições. Ao mesmo tempo, consideram que a avaliação democrática presta um serviço à comunidade, quer através da construção do

processo democrático vivido na aula, quer nos efeitos sociais de uma prática avaliativa participada e democrática. Ela deve ser sempre partilhada.

A avaliação democrática abre espaço para a manifestação de todos, tanto os da escola em sua totalidade quanto à família dos alunos. Entretanto, todo processo que se quer democrático precisa ser entendido, planejado, dispor de uma conduta ética, ser acompanhado e avaliado de forma responsável. É necessário insistir na tecla de que democracia é sinônimo de compartilhamento de vontades, escolhas conscientes e amadurecidas e, principalmente, respeito à escolha da maioria. Constrói-se dessa maneira a dialogicidade e desenvolve-se o sentido de partilhamento que permite a melhoria de qualidade na construção do conhecimento.

1.3.1. Perspectiva pedagógica

Com base na *avaliação dialógica* devemos considerar, em primeiro lugar, a perspectiva pedagógica que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem e às relações professor-aluno(s) durante o processo avaliativo. Em segundo lugar, considerar a perspectiva sociológica da avaliação que se projeta nos efeitos individuais e sociais da formação cidadã.

De forma específica sobre a avaliação dialógica, Romão (2011) traça uma crítica acerca de todo um contexto em que cada estudioso rotula o processo avaliativo como se a educação também dispusesse de várias perspectivas. Nesse exame das posições sobre a avaliação, Romão se posiciona contra a visão que despreza a validade de aspectos da avaliação tradicionalista e classificatória. Olhando mais criteriosamente, pode-se constatar que esse pesquisador da avaliação considera que o processo apresenta dois significativos blocos: o positivista, baseado em computar erros e acertos adotando-se uma posição moralista e excludente; o dialético, centrado no estímulo à aprendizagem e que considera tanto os erros quanto os acertos, de forma inclusiva e cidadã, motivos para a construção e a reconstrução do conhecimento e o respeito às habilidades individuais e à capacidade criativa (Romão, 2011).

Considerando a inesgotabilidade do tema avaliação, o estudioso observa, finalmente, que, uma tomada de posição equilibrada é a recomendação primordial:

> "Do ponto de vista de uma pedagogia dialética, devemos escapar das dicotomias categóricas e buscar alternativas fora de seus polos. No caso da avaliação, tentamos demonstrar que a complementaridade entre a avaliação classificatória e a diagnóstica pode ser um melhor caminho, sem o radicalismo dos "construtivistas" da moda ou dos "quantitativistas"

> tradicionais e sem o ecletismo que se constitui numa espécie de fisiologismo bajulador das teorias da moda" (Romão, 2011, p. 135).

A respeito da avaliação e da ideologia, o mesmo pesquisador, em outras de suas obras, atesta:

> "Tudo leva a crer que, além das dificuldades resultantes da má formação, os problemas da avaliação da aprendizagem resultam também do tráfico ideológico das elites, que têm conseguido certos consensos mitológicos, favoráveis, evidentemente, à manutenção do status quo individualista, meritocrático, discriminatório e injusto" (Romão, 1994, p. 219-236).

A psicóloga educacional, Chueiri (2008, p. 54) refere-se também aos aspectos meritocráticos da avaliação, e relembra que a burguesia em ascensão, como não dispunha das características da aristocracia, era pelo trabalho e pelos estudos que se firmava socialmente. Acrescenta a estudiosa que, "a introdução generalizada do exame de admissão para o serviço público foi um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática".

Os estudos de Chueiri (2008) apresentam como resultado da reflexão que as concepções que entremeiam a avaliação escolar estão intrincadas às mudanças sobre tais concepções orientadoras das práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal sob os auspícios do pensamento liberal e do paradigma positivista, determinante de uma prática de avaliação por excelência classificatória. E, por tal razão, a estudiosa considera "que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação" (Chueiri, 2008, p. 62).

A reflexão de Barbosa (2008) sugere que na ideologia de uma concepção pedagógica voltada para uma prática contemporânea avaliativa, haverá de se aceitar que a educação compreende "a vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno". Nessas experimentações os conteúdos são traduzidos como instrumentos utilizados para fazer funcionar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Dessa forma e nessa ambiência, o aluno se mostra "ativo, dinâmico e sujeito, que participa da construção de seu próprio conhecimento" (Barbosa, 2008, p. 2).

A respeito da abrangência da avaliação, muito propriamente se pode afirmar que não se trata tão somente de um campo de teorias que se refere às especificidades de métodos e processos, mas que, por outro lado, engloba subáreas distintas, a exemplo de: "avaliação de

sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivos de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação", afora o que, admite enfoques teóricos diferenciados como: "avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc." (Gatti, 2009, p. 17).

1.3.2. Perspectiva sociológica

Há manifestações por todo contexto escolar no que tange ao processo avaliativo. Juntos, escola, família e comunidade se veem diante de uma questão que parece bem distante de um ponto de equilíbrio: o que, para que, como, quando e por que avaliar? De outro lado, como aqui se demonstra, especialistas em educação investigam à luz da ciência todo esse sistema criado com o objetivo de aferir a aprendizagem e o ensino. Outra crítica que demonstra inconformação é a de Fernandes (2009). Esse pesquisador se deteve nos aspectos do avaliar para aprender, seus fundamentos, práticas e políticas. Na palavra de Fernandes existe um sistema cujas arestas conduzem os indivíduos pelos caminhos do desinteresse sobre os destinos dos estudantes sem qualificação para se movimentar com sucesso pelo mundo moderno.

Na visão desse autor, que também critica o classificatório, a avaliação da aprendizagem é algo de muita complexidade e que tem estreita ligação com os conhecimentos e práticas de vários campos do saber humano, a exemplo da psicologia cognitiva e social, da didática e da pedagogia e, até mesmo, da sociologia, da antropologia e da ética. A proposta do estudioso prioriza o planejamento criterioso da avaliação formativa alternativa, traduzida em um movimento integrador e oposto à concepção da avaliação formativa de origem behaviorista e psicométrica.

> "A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (ver, por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje (ver, por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance &Prior, 2001). No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagem" (Fernandes, 2006, p. 2-3).

Afonso (2009) observa o contexto da avaliação escolar dentro de um enfoque sociológico na direção de alguns países europeus na ambiência do neoliberalismo. O posicionamento do estudioso envolve uma crítica problematizadora sobre as reformas educativas contemporâneas. Este pesquisador é mais um dos que propõem a avaliação formativa e de cunho sociológico (e que ele sugeriu chamar-se de sociologia da avaliação) no contraponto àquelas políticas reguladoras neoliberais. Preconiza, portanto, a regulação para a emancipação, o resgate dos direitos culturais e educacionais.

O despertar de uma conscientização mais crítica a respeito da prática da avaliação nas escolas se reporta às contribuições sociológicas de Bourdieu, Passeron (1982). Os citados autores fazem uma análise das transformações da relação pedagógica confirmando que toda transformação do sistema escolar se opera segundo uma lógica na qual se exprime ainda a estrutura e a função própria desse sistema, o que permite perceber como a organização da atual estrutura do sistema avaliativo do Brasil precisa transformar-se, superando as desigualdades simbólicas que apenas legitimam outras desigualdades.

Na argumentação da pesquisadora Hoffmann (1995), a avaliação é entendida como mediadora na medida em que se fundamentem princípios, muito mais do que metodologias. As metodologias são decorrentes da clareza de princípios avaliativos: O primeiro princípio é o de uma avaliação a serviço da ação, da aprendizagem do aluno, feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação, enfim, uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem. O segundo princípio é o da avaliação como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a não-aprendizagem, olha para o passado e não se preocupa com o futuro. Em uma cultura avaliativa mediadora, por exemplo, 20% (vinte por cento) do tempo em que os professores estiverem reunidos em conselho de classe, eles irão discutir o que vem acontecendo com seus alunos e, no restante do tempo, vão encaminhar propostas pedagógicas para auxiliar os alunos em suas necessidades. Essa é uma modalidade de avaliação como um projeto de futuro: o professor interpreta a prova não para verificar o que o aluno não sabe, mas para pensar quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno, de que forma ele poderá agir com o grupo ou com um aluno para resolver essas questões e dar continuidade ao planejamento visando os alunos sejam mais coerentes, mais precisos e demonstrem maior riqueza de ideias. O terceiro princípio que fundamenta essa metodologia é o ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno, é o reconhecimento desse aluno.

Luckesi (1994) enfatiza a cultura do examinar como sendo uma realidade ainda atual nas escolas. Suas ideias baseiam-se na herança psicológica (fomos examinados à exaustão) e em uma herança muito mais abrangente, aquela vinculada à história geral da educação. Herdou-se, dos séculos XVI e XVII, das pedagogias jesuítas e comênicas, a tendência dos exames como um modo adequado e satisfatório, pedagógica e disciplinarmente, de controlar a aprendizagem dos educandos. Os exames por serem seletivos, classificatórios e excludentes reproduzem o modelo burguês de sociedade que é seletivo e marginalizador.

Segundo Vasconcelos (2004), a avaliação tradicional influencia a organização coletiva em sala de aula no sentido dos relacionamentos entre alunos e professores, marcados por preconceitos alimentados pelos resultados obtidos nos exames. Outra questão pertinente é o fato de este tipo de situação não permitir a descoberta de falhas no processo ensino-aprendizagem, o que impede, obviamente, o desenvolvimento de uma prática de avaliação por competência, que tem como mérito contribuir para uma mudança na metodologia de trabalho em sala de aula.

Vasconcelos (2004, p. 175) ainda ressalta que "a avaliação, se bem compreendida como função crítica, é decisiva para o ser humano se constituir enquanto tal, bem como para se contrapor aos processos de imbecilização e embrutecimento atualmente em curso, e fazer avançar a humanização". Na concepção desse autor, deve-se evitar cair no modismo, nos equívocos por falta de aprofundamento, na facilidade de adequação do discurso contraposta à rigidez da prática. Adotar modelos avaliativos, como: tradicional, diagnóstica, formativa, emancipatória, construtivista, mediadora, dialógica, de quarta geração, dialética, cidadã, por competência ou de algum outro tipo, sem refletir a partir do contexto concreto e atual da escola é continuar no problema estrutural do processo avaliativo do contexto educacional contemporâneo.

Então, essencial e sinteticamente, para que serve a avaliação? Vasconcelos (2004) responde:

> "[...] o processo avaliativo serve para localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Então, que tenhamos coragem de enfrentar o grande nó: concretamente, os alunos não estão aprendendo! Diante disto, só cabe uma atitude: arregaçar as mangas e partir para a luta [...] a mudança de postura dos educadores diante dos resultados da avaliação: mudar o que tem de ser mudado, seja o conteúdo e a metodologia de trabalho, a instituição, o sistema de ensino, ou, no limite, a lógica social" (Vasconcelos, 2004, p. 178).

Uma das últimas formulações proposta para a avaliação é assim chamada: *avaliação para as competências*. Entende-se que, embora não seja novidade, o seu mérito é o de

> "[...] contribuir mais fortemente para uma mudança na metodologia de trabalho em sala de aula. A análise de mudanças educacionais tem demonstrado que o circuito histórico – caminho que efetivamente as instituições percorrem – nem sempre coincide com o circuito lógico: o que pesa mais comumente não são as propostas metodológicas, mas sim a avaliação [...]. Assim, ao se enfatizar a avaliação por competências, e tendo-se em vista que não é possível avaliá-las a não ser em situações complexas (resolução de problemas, projetos, tarefas complexas, estudo de caso), induz-se à mudança de metodologia de trabalho em sala de aula" (Vasconcelos, 2004, p. 179).

No entanto, as resistências de professores diante de tal perspectiva, segundo esse autor, são causadas por dificuldades objetivas de operacionalização, pelos vícios institucionais instalados ou mesmo pela dificuldade de o docente apostar numa nova forma de gestão de sala de aula, que lhe exige muito mais competência pedagógica do que o esquema exposição-exercício-prova.

Além dessas questões, a avaliação deve ter um sentido para o professor. Significa que as análises das produções dos alunos também devem instigá-lo. Para Hengemuhle (2004), o processo avaliativo deve ter um sentido, além de necessitar ser um processo coerente e um momento de construção para o aluno. No entanto, a avaliação não é tão somente um momento para replanejar e ressignificar a prática pedagógica. Deve ser um momento de sentido significativo que ao analisar as produções dos alunos deveria instigar o próprio docente.

Seguindo essa análise, o professor não tem apenas que cumprir a tarefa de corrigir os trabalhos dos alunos e distribuir nota. Esse fato é muito parecido com o que ocorre com o aluno que recebe conteúdo sem sentido, sem significado, decora, devolve e não se emociona com o conhecimento.

Hengemuhle (2004), inclusive, explicita haver professores que fazem de sua prática um momento de construção, possibilitando ao aluno fazer reconstruções a partir de contextos reais, de hipóteses e de argumentos convincentes. Essa perspectiva gera no íntimo dos docentes situações gratificantes e satisfatórias, pois permite um reconstruir da prática em sala de aula com criatividade e superação de paradigmas.

Percebe-se diante dessas reflexões que a função maior do professor para com os seus alunos é:

> "[...] indicar a eles o caminho, dar-lhes as condições para caminhar, mas estimulá-los que caminhem sozinhos, sejam capazes de descortinar novos caminhos. Assim, aquelas intermináveis leituras de trabalhos, provas sem significado, são substituídos, na prática do professor, por momentos de satisfação, de autoestima elevada, pelo sentimento de ter contribuído na construção de pessoas competentes" (Hengemuhle, 2004, p. 120).

Tendo em vista a reflexão sobre o trabalho pedagógico, Perrenoud (1999), por sua vez, aponta a possibilidade de abordagem da avaliação que perpasse da teoria à sala de aula: a pretensão é a de que os alunos, mesmo no contexto de um exame, possam apreender e ser instigados por intermédio de questões cujas respostas requeiram análise, compreensão e tomada de decisão. Isto é, questões que sejam bem formuladas e desafiantes.

Assim, faz-se necessário o educador elaborar um instrumento de avaliação que, para Hengemuhle (2004), contenha uma ou mais situações da realidade em forma de problema. Com os fundamentos teóricos (conteúdo) que o aluno aprendeu, o mesmo exercita as habilidades desenvolvidas durante a aprendizagem (identificar, analisar, comparar, argumentar, solucionar as situações-problemas, entre outras) e, por fim, será capaz de apresentar, de forma argumentativa e fundamentada na teoria, as hipóteses de solução, demonstrando a sua compreensão da realidade e possibilidades de reconstrução desta.

Por esse motivo, segundo Hoffman (2005), considerações pertinentes devem ser feitas à finalidade dos testes e tarefas propostos pelos professores em todos os graus de ensino e das implicações dessas finalidades quanto à ação avaliativa mediadora, por serem preliminares a qualquer discussão sobre métodos e técnicas de elaboração. Dar-se conta das incertezas e das múltiplas interpretações possíveis sobre a tarefa de um estudante é um ponto de partida importante para se analisar a finalidade dos testes e tarefas.

No que se refere à elaboração de instrumentos avaliativos, encontram-se algumas teorias ligadas à teoria de medidas educacionais. A primeira se refere à teoria dos testes numa concepção padronizada, vigente na grande maioria de nossas escolas e a segunda à teoria de medidas com referência a critério, datada dos anos 60.

2. MUDANÇAS NO PROCESSO AVALIATIVO

É a partir da mudança de paradigma educacional que uma nova cultura escolar é criada, o mesmo acontece com o processo avaliativo em seu desenvolvimento e aperfeiçoamento ao longo da formação do processo de ensino-aprendizagem.

A sociedade se comporta a partir da expectativa de que a complexidade do contexto educacional mantenha sempre o compromisso com a formação integral das gerações de

crianças, jovens e adultos. Essa responsabilidade é relacionada direta e continuadamente à qualidade do processo educativo cuja representação social equivale ao resultado objetivo que comprove o sucesso dos alunos: na vida pessoal e profissional, na produção do conhecimento de qualidade e na consequente aquisição de real cidadania.

Ao longo de toda a formação do sistema educacional brasileiro o que têm entendido as famílias e as instituições escolares é que aluno "bom" é aquele que obtém notas boas num esquema montado em prova/aprova/reprova. Ao lado desta compreensão funciona todo um aparato burocrático para que os alunos recebam informações consideradas importantes pelos gerenciadores da educação e também pela sociedade; para que deem conta dessas informações em provas preparadas com o objetivo de o aluno errar, fracassar, ser eliminado, excluído. A avaliação, tal como vem sendo apropriada e representada por gerações de professores e de alunos, não é analisada em seu comportamento cruel, mas valorizada e preservada. Este modo de ver a avaliação impõe resultados negativos, não apenas na qualidade da aprendizagem, mas na vida pessoal dos indivíduos.

Por outro lado, constata-se que, passado o chamado "período de provas", tudo o que foi "supostamente" aprendido é esquecido e tão somente porque foi memorizado de forma objetiva, não passou por etapas de análise, compreensão, interpretação e produção do conhecimento.

Para a maioria dos estudiosos da avaliação, ela é a parte mais significativa e relevante de todo o processo de ensino e aprendizagem e o que ela tem assegurado é a opressão daqueles alunos que, de acordo com os interesses de alguns, não são capazes de aprender e nem de evoluir. Esses não desfrutam da chance de se tornarem cidadãos conscientes, críticos, criativos, solidários e autônomos.

A mudança que precisa ser efetivada é uma mudança conjuntural e cultural, a que se assiste, especialmente nos meios acadêmicos, nas produções científicas de todo tipo, é a luta para reverter um quadro deprimente como este da avaliação seletiva, meritocrática, excludente, objetiva, um fim em si mesmo. Busca-se a valorização do aspecto qualitativo, essencial, humano em um processo de avaliação no bojo do qual os seus condutores estejam conscientes de tamanha responsabilidade. Essa mudança procurada ainda é muito tímida e de difícil convencimento para um mundo dividido em duas partes: a do que submete e a do que é submetido.

2.1. O desenvolvimento das teorias da aprendizagem

Segundo Piaget (1976, p. 367), o conhecimento "não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" e feitas coletivamente, isto é, em interação com os indivíduos. Assim foi que Piaget conceituou as estruturas lógicas do pensamento através das quais os sujeitos processam as informações no interior de sua complexidade e no interior dos fatos e dos conhecimentos das ciências e disciplinas. Portanto, o conhecimento não seria apenas uma mera cópia, pois advém de um relacionamento entre o objeto e o sujeito.

Piaget era biólogo e apesar de não ter produzido sua pesquisa direcionada à educação, o produto do seu esforço tornou-se relevante no sentido de se compreender a criança e como essa criança passa a conhecer, aprender e apresentar a resposta do apreendido. Piaget não tratou de método, a sua dedicação foi à observação científica rigorosa ao processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano. Estudou as concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade. Desenvolveu um campo de investigação que denominou epistemologia genética, ou seja, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Assim, entendeu que o pensamento infantil passa por quatro estágios, e se alarga desde o nascimento da criança, estendendo-se ao início da adolescência, momento em que a capacidade plena de raciocínio é atingida.

As bases de sua contribuição foram no sentido de estudar o raciocínio lógico-matemático. Inclusive propôs que a criança tem limites de aquisição/absorção do conhecimento de acordo com a fase do desenvolvimento em que se encontra. A aprendizagem, portanto, se processa dentro de um sistema de descobertas processadas pela criança. Isto quer dizer, quando se trata de escola e do processo de aprendizagem, que o aprendente constrói o próprio conhecimento (bases do construtivismo). Para tanto, o aprendente precisa ser provocado a uma ação/atividade e estímulo que o levará ao conhecimento. Dessa maneira é que o ser humano vai, passo a passo ampliando sua percepção e se adaptando às regras, aos valores e aos símbolos que o amadurecem psicologicamente pelos mecanismos da assimilação (incorporação dos objetos do mundo exterior a esquemas mentais preexistentes) e da acomodação (modificações dos sistemas de assimilação por influência do mundo externo).

Da apreciação do pensamento piagetiano se depreende que uma criança não pode ser educada no regime de transmissão de conteúdos, mas ao trabalho de incentivar-lhe a atividade mental e que isto seja feito, respeitando-se às fases do desenvolvimento. Por exemplo, durante

o período da Educação Infantil, as crianças na faixa etária de dois a três anos, é preciso saber e respeitar a fase em que se dá a descoberta da representação. E assim por diante. Entretanto, a proposta de Piaget também, como tantas, é posta em debate e recebe algumas críticas, como por exemplo, as formuladas por Vigotsky que considera uma diferença, alegando que o aprendizado de uma criança está relacionado e depende da influência ativa do meio social sobre ela, e não apenas tomando por interferência as estruturas lógicas e psicológicas do sujeito, como propunha Piaget. Este acreditava que as estruturas lógicas não são aprendidas, mas construídas espontaneamente, ou seja, independentemente da ação/função do ensino. Entretanto, isto não significa afirmar que este processo seja permanente, uma vez que a inteligência, em sua atividade organizadora funciona para o prolongamento da organização biológica, superando esse funcionamento, o que se deve à elaboração de novas estruturas que não se encontram pré-formadas no interior do indivíduo, mas que vão se construindo ao passo em que surgem as necessidades e as situações (Piaget, 1978).

Infere-se, daí, que o sujeito não é estático, mas se desenvolve entre representações, aquisições, organizações, reorganizações, construções contínuas do conhecimento, o que se dá pela experimentação e compartilhamento com os outros.

E o que isto teria a ver com o processo avaliativo é a questão que se levanta agora. Da mesma forma que se aprende dentro desses esquemas, é possível adiantar a ilogicidade em se cobrar de uma criança ou de um estudante algo que ele ainda não experienciou, compartilhou, absorveu e construiu dentro de seus processos mentais e sob a interferência do outro, ou mesmo como quer Vigotsky (2003), sem que tenha sido submetido à influência ativa do meio social. Em palavras mais diretas, se poderia dizer que muito se tem cobrado nas avaliações que não respeitou esse processo de desenvolvimento do ser humano. Isto aparece representado em depoimentos de estudantes que dizem, durante uma prova, que tal assunto não foi tratado ou se o foi, dele não têm a mínima memória.

Do ponto de vista científico, afirma Vigotsky (2003), que não se pode educar outros. O professor pode exercer sua influência sobre os educandos, sem, contudo produzir diretamente mudanças em seus alunos a despeito de que queiram ou não aprender. Nesse sentido, a educação sempre foi social, ou seja, sempre se deu numa condição relacional e interativa.

Do ponto de vista pedagógico o menosprezo pela experiência pessoal do aluno constitui-se o mais crasso erro, pois, no processo educativo a experiência do aluno é relevante, suas síncreses, ou seja, seus conhecimentos prévios. O que pode ser mais

interessante para aprender que algo que experimentei sem a devida compreensão dos processos científicos que lhes são inerentes? Vigotsky (2003, p.75) afirma: "A educação deve ser organizada de tal modo que não se eduque o aluno, mas que esse se eduque a si mesmo".

Deste modo, o conhecimento é um processo de construção do sujeito em interação com o meio. Como defendem *os construtivistas*, a aprendizagem é um processo ativo de assimilação e reconstrução dos novos conhecimentos, de tal modo que o aluno possa relacionar "*significativamente*" os novos conhecimentos com outros já conhecidos.

Para que se avalie a favor da aprendizagem é necessário conhecer, ou mesmo eleger, uma concepção que dê pistas de como acontece a apreensão de novos conhecimentos pelos alunos. Enfim como se aprende? Quais os ingredientes intelectuais, emocionais e sociais implícitos nesta relação que implica no desenvolvimento humano?

Toda e qualquer discussão sobre avaliação deve ser precedida por estas indagações. Não é possível discutir razoavelmente sobre avaliação a favor da aprendizagem se nada sabemos a respeito de como se aprende. Capacitações que não retomem as teorias explicativas do fenômeno não serão profícuas no sentido de mudar as concepções avaliativas dos professores, reduzindo-se a prescrição de normas e sugestões de instrumentos avaliativos. Mudando a forma e não a estrutura, concentrando-se na aparência sem, contudo, interferir na essência.

Segundo Vigotsky (2003) a base da ação educativa é composta de três componentes: percepção (estímulo), elaboração (processamento) e ação de resposta. Todo processo educativo que vise à emancipação deve primar por estes componentes. Os alunos não podem apenas ficar no nível da percepção, mas devem reagir ao que percebem criando novas formas de interação com o mundo e estabelecendo relações e prognósticos.

Nesse caso, a avaliação deve possibilitar ao próprio aluno e ao professor uma retomada do processo educativo, com vistas a que o educando supere a fase inicial de percepção da realidade, ou do fenômeno de estudo, e passe às elaborações mais complexas do pensamento humano. Os instrumentos avaliativos devem estar, no mínimo, coerentes com o que se pretende investigar. Apenas desta forma a avaliação pode ser considerada qualitativa, ou seja, quando reúne informações sobre o processo de aprendizagem do educando, constituindo-se fonte de informação sobre a aprendizagem e possibilidade concreta na retomada do trabalho pedagógico.

Para tanto é necessário que se analise a relação entre concepção de avaliação e visão de conhecimento do professor para que se investigue como esse profissional concebe a

relação sujeito e objeto na produção do conhecimento. Só assim será possível entender o processo de ensino e de aprendizagem para a garantia de uma avaliação diferenciada pautada na compreensão de que uma aprendizagem pressupõe experiências vividas pelos sujeitos, o que torna os elementos da ação educativa, únicos e individuais em seus entendimentos e desentendimentos apesar de sofrerem um mesmo processo educativo.

Retomando a concepção sócio-interacionista de Vigotsky, apesar da compreensão de que do aluno procede a sua própria aprendizagem, o educador é, também, muito importante no processo educativo. O professor não ensina ou repassa conhecimentos, mas tem um duplo papel: o de organizador e regulador das aprendizagens, assente num ambiente educativo que favoreça a aprendizagem numa perspectiva de vivência interacionista. "A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente educativo; a função do professor se reduz à organização e a regulação de tal ambiente". (Vigotsky, 2003, p. 77).

Educar para a vida exprime o sentido geral do pensamento do autor, pois a construção do conhecimento parte da vivência e deve retornar a ela enriquecendo-a. Logo a avaliação da aprendizagem inclui reflexão sobre o processo de aquisição dos conhecimentos, as intervenções avaliativas devem ser encaminhadas, num primeiro momento, com a função de diagnosticar o quanto o aluno já caminhou no processo de construção do conhecimento, qual seu centro de interesse, como vive, onde vive, suas expectativas, para em seguida, apenas subsidiar o processo de aquisição de novos conhecimentos, com intervenções planejadas e contextualizadas que colham informações significativas do desempenho individual e nos momentos de interação.

Um conceito importante para a compreensão do processo de apreensão do conhecimento é o da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. O aprendiz parte da sua realidade (conhecimento já estruturado – desenvolvimento real) numa trajetória mediada (ZDP) que o leve a um novo conhecimento numa perspectiva de desenvolvimento potencial. A ZDP pressupõe a ajuda de outros, num processo de interação entre conhecimento e indivíduos em cooperação mútua, quando se tem em vista que "o conhecimento é uma construção individual, resultante das experiências do sujeito cognoscente, em sua interação com o mundo físico e social que o rodeia, isto é, todo conhecimento é uma construção mediada pelo social" (Moretto, 2002, p.49).

As intervenções avaliativas devem, pois, contribuir para o processo de mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal. Através da avaliação pode-se perceber o

desenvolvimento do educando no sentido de reduzir as dificuldades e limitações impostas para que o aluno tenha sucesso na apreensão de um novo conhecimento. A avaliação contribui para o exercício da regulação da caminhada percorrida diferentemente por cada um dos alunos, no sentido da superação de dificuldades relativas à aprendizagem.

Já segundo a concepção behaviorista de aprendizagem o professor concebe a aprendizagem como algo externo ao sujeito, ação que o meio (objeto do conhecimento) exerce sobre o sujeito, independente de sua atividade, caberá então ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender, ou seja, há alguém que ensina e alguém que aprende. Dentro desta perspectiva o professor oferece explicações claras, utiliza textos consistentes e organiza o ambiente pedagógico, considerando essas condições como ideais para que o aluno aprenda. A hipótese anunciada por Hoffman (2009), evidencia que tal visão de conhecimento behaviorista é uma prática avaliativa de observação e registro de dados, imperativa no Ensino Médio e Superior.

Percebe-se que nesta concepção o acompanhamento da produção do conhecimento se dá a partir de dados absolutamente precisos e objetivos, através de instrumentos altamente fidedignos, o que acaba por negar o verdadeiro sentido da educação, que é a relação entre seres humanos, racionais e afetivos, o que implica essencialmente a subjetividade dessa aproximação. Uma relação que exige diálogo do professor e do aluno sobre suas maneiras de compreender o mundo.

Partindo de tal premissa é fundamental a reflexão nesta relação dialógica da avaliação, buscando alternativas para estabelecer sua aproximação e descoberta dos diferentes modos de pensar. Ao mesmo tempo, em que deixariam de buscar culpados para os fracassos e procurariam razões lógicas e científicas para os desentendimentos.

Para Hoffman (2009) só uma perspectiva de avaliação mediadora pretende opor-se ao modelo do "transmitir- verificar- registrar" e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. Tal prática sofre resistência por parte dos professores do Ensino Médio e Superior (Hoffman, 2011).

Muito se comentou nas outras teorias que abordam a apreensão do conhecimento, sobre a *aprendizagem significativa*. Segundo Ausubel (1982), entende-se por aprendizagem significativa o processo em que o educador considera os conhecimentos prévios dos alunos, contextualiza os conteúdos, além de exercer uma prática direcionada para um planejamento flexível, continuado, envolvendo a realidade do educando.

Sendo assim, para que a aprendizagem significativa ocorra, é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, ao invés da adoção de um comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As ideias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino em lugar de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem.

Isto quer dizer que, para haver aprendizagem significativa, são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ter lógica e ser psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Tendo em vista as considerações acerca da apreensão do conhecimento, a noção de apropriação permite pensar as diferenças na divisão, porque postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção. Permite uma abordagem que vê empregos diferenciados, nos usos contrastantes dos mesmos bens, dos mesmos textos, das mesmas ideias. Para Chartier (1990), as representações dos sujeitos, frutos de processos de apropriação, são tão importantes para a compreensão da história quanto às lutas políticas ou as crises econômicas, uma vez que englobam os conhecimentos dos indivíduos e suas práticas.

A *apropriação***,** por sua vez, tem por finalidade uma história social das interpretações remetidas para as suas determinações fundamentais (sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Dessa forma, as condições e os processos recebem atenção por serem considerados determinantes das operações de construção do sentido, seja na relação de leitura seja de qualquer outra. Apropriação é ainda, reconhecer,

contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas e, contra as correntes de pensamento que demandam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. O autor afirma que o conceito de apropriação pode ser útil na análise das práticas culturais, uma vez que se devem considerar as implicações relacionadas à questão e reconstruir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora Chartier (1990).

O *conceito de representações* proposto por Chartier (1990) é delineado com o acúmulo de contribuições de vários autores. De início, os trabalhos de Bourdieu aparecem como base na qual Chartier se referencia. As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes.

> "As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais" (Chartier, 1990, p. 17).

As representações permitem também avaliar o ser-percebido que um indivíduo ou grupo constrói e propõe para si e para os outros. A lógica de Chartier se aproxima do pensamento de Bourdieu, citando-o quando menciona as determinações da produção:

> "A *representação* que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social. Uma classe é definida tanto por seu *ser-percebido* quanto por seu *ser*, por seu consumo – que não precisa ser *ostentador* para ser simbólico – quanto por sua posição nas relações de produção (mesmo que seja verdade que esta comanda aquela)" (Bourdieu *Apud* Chartier, 2002, p. 177).

Tal representatividade assegura a noção de pertença a determinado contexto, independentemente de que seja considerada a posição social do indivíduo na escala social. Isto quer dizer que, esteja ele entre os pobres, os da classe média ou os ricos, a sua identificação com um grupo está resguardada e deve ser respeitada.

Na perspectiva da avaliação da aprendizagem, as apropriações e as representatividades têm demonstrado relevância. A postura social desenvolvida secularmente

volta-se para uma atitude de constante avaliação em todos os setores e circunstâncias do cotidiano quando: nasce uma criança; se escolhe um objeto qualquer (roupas, acessórios, carros); seleciona uma companhia de aviação; se escolhe alimentos; se prefere um ambiente de lazer a outro; se aceita um namorado/a, um templo para realizar o casamento. Por toda parte todos avaliam e são avaliados, todos os profissionais têm o seu comportamento avaliativo. Critérios e pontos de vista pessoais entram para a composição de um código avaliativo. Assim, o ambiente educacional é também responsável pela condução dos comportamentos avaliativos dos indivíduos e da sua formação integral. Portanto, enquanto são processados os esquemas avaliativos, vão também sendo apropriados conceitos, definições, modos de ver e de pensar. Tudo isto vai construindo uma cultura avaliativa educacional que vai se firmando e cristalizando. Essa apropriação gera a representatividade, algo passa a significar muito para os indivíduos e para a sociedade, a exemplo dos alunos que obtém boas notas nas escolas. Cria-se assim o estereótipo que ser bom aluno é que vale a pena. O outro bloco, o dos alunos fracassados, este absorve o não-ser-percebido. Torna-se, dessa forma, o lado negativo, o joio que precisa ser separado do loiro trigo, deste modo, o aluno acostuma-se de tal forma a apropriar-se e convencer-se de conceitos emblemáticos do fracasso. E disto passa a ser símbolo representativo, advindo dessa compreensão a imediata exclusão, o prêmio do repúdio social.

2.2 As funções da avaliação pedagógica

Interpõe-se entre professor e aluno o ato pedagógico e é nessa relação que a avaliação tem desempenhado uma de suas principais funções pelo prisma através do qual se verifica se ocorreu a aprendizagem, separando o "joio do trigo". O trigo representado pelo aluno que obtém notas excelentes e o joio pelo aluno proscrito, aquele que "só tira notas baixas".

A despeito dos estudos, de todas as mais elaboradas teorias, o que tem prevalecido do ponto de vista social, cultural e econômico é o senso comum, a crença enraizada de que o aluno tem que ser aprovado em um vestibular ao concluir o Ensino Médio e isto só acontecerá no esquema classificatório/desclassificatório imposto por uma sociedade preconceituosa e seletiva. Trata-se de conduzir o aluno à vitória entendida como essa aprovação para uma carreira acadêmica, mesmo que o jovem não tenha ainda a ideia do que pretende seguir, na maioria das vezes a família aponta qual o melhor dos cursos de nível superior sonhado para o

filho. Não se pensa a diversidade dos indivíduos, os seus anseios, angústias, medos. E, para que o sonho de sucesso aconteça, há todo um esquema montado sobre o currículo. Apesar das novas propostas de inclusão e de respeito à diversidade, o que se movimenta no âmago ainda é uma lista de conteúdos indispensáveis e que, como por milagre "pedagógico" tornam um aluno capaz ou incapaz, independentemente de este conjunto de conteúdos exigidos apresentar ou não algum significado real para os estudantes; quer estejam próximos ou distantes de suas realidades (Perrenoud 1999).

A proposta de avaliação defendida por Libâneo (1994) prioriza o cumprimento das funções didático-pedagógicas; *de diagnóstico*, fundamentada na análise da evolução da aprendizagem; e de *controle avaliativo* através do qual se analisa o processo de interação professor/aluno/professor. O estudioso relaciona os três requisitos básicos da avaliação pedagógica, que se interligam e se caracterizam pela perspectiva que valoriza o subjetivo: a) Verificação: constitui-se pela coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, ou candidatos através das provas; b) Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos; c) Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados, e apropriação ativa dos conteúdos.

Domingos Fernandes aponta três razões para a mudança no processo de avaliação:

1. As mudanças conceptuais da aprendizagem:

> "As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos e autorreguladas. (...)
> Sabe-se, ainda, que as competências metacognitivas e sócio afetivas desempenham um papel relevante no desenvolvimento das aprendizagens. É por isso que, muitas vezes, as diferenças entre alunos fracos e bons na resolução de problemas não residem tanto nos conhecimentos que ambos possuem mas, antes, na forma como geram e utilizam esses mesmos conhecimentos" (Fernandes, 2009, p. 33).

2. As transformações do Currículo:

> "O que interessa salientar sobretudo é que os currículos de hoje nos lançam desafios que vão muito além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. São muitíssimo mais exigentes do que há trinta anos, quer na diversidade e na profundidade de conhecimentos exigidos, quer na complexidade das tarefas propostas aos alunos, quer ainda na preocupação explícita com a integração, a relação e a mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, devem ser desenvolvidas em contextos com real significado para os alunos" (Fernandes, 2009, p. 36-37).

Fernandes se refere ao seu (dele) país, Portugal, mas o que afirma é válido igualmente para o Brasil que também passa pelo mesmo processo e que, a partir da LDB 9394/96, dos PCNs e outros instrumentos tem seguido o mesmo caminho.

3. As exigências de uma educação para a Democracia:

> "Quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educativos no sentido da sua integral democratização têm necessariamente que ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens" (Fernandes, 2009, p. 41).

2.2.1. A função ontológica

As origens da Ontologia estão na metafísica de Aristóteles e do pensamento de Platão. Este, preocupado com o mundo das ideias e o primeiro centrado nas coisas que nos rodeiam, no físico, no objetivo, no concreto. Por sua vez, a mitologia grega buscava explicar as relações entre o homem e os fenômenos naturais e psicológicos do cotidiano do existir e do humano na tentativa de compreender as origens do mundo e de sua ordenação nas relações entre homens (mortais) e deuses (imortais). Então, "compreendida em seu sentido mais radical, a mitologia grega expressa o fundamento ontológico desde o qual se forma a concepção de mundo que regia todos os atos daquela sociedade".

A mitologia grega se fundamenta no mundo e no homem e "os deuses e os seus nomes eram as expressões dos fundamentos da ontologia - mítica". Pensa-se, portanto, o Ser como a totalidade, como tudo o que é ou tudo o que não é, fazendo o mundo e por ele sendo influenciado, ordenando-o na indissociabilidade homem-mundo "E a gênese do mundo, representa essa busca pelo ser (princípio ordenador) e que mais tarde se transformará na ontologia".

Ontologia quer dizer o salto da ontologia intuída à ontologia filosoficamente fundamentada nas categorias mais essenciais que governam a vida do ser social, bem como nas estruturas da vida cotidiana desse ser.

> " Historicamente o termo ontologia tem origem no grego "*ontos",* ser, e "*logos*", palavra. O termo original é a palavra aristotélica "*categoria"*, que pode ser usada para classificar alguma coisa. Aristóteles apresenta categorias que servem de base para classificar qualquer entidade e introduz ainda o termo "*differentia"* para propriedades que distinguem diferentes espécies do mesmo gênero. A conhecida técnica de herança é o processo de mesclar *differentias* definindo categorias por gênero.
> Em seu sentido filosófico, trata-se de um termo relativamente novo, introduzido com o objetivo de distinguir o estudo do ser como tal. O *Dicionário Oxford de Filosofia* define ontologia como "[...] o termo derivado da palavra grega que significa 'ser', mas usado desde o século XVII para denominar o ramo da metafísica que diz respeito àquilo que existe". (Blackburn & Marcondes, 1997)

As bases ontológicas que envolvem o pensamento e a atividade do homem a conceito se mostram complexas. A obra de Lukács demonstrou à sociedade que a ideologia marxista estava enfrentando uma decadência, uma espécie de esvaziamento do seu sentido social. O que buscava Lukács era, através da percepção ontológica, o aprofundamento nos pontos cruciais de dissenso no pensamento marxista. Assim queria esclarecer os problemas essenciais do marxismo e dos fundamentos da própria evolução. Preparou uma espécie de introdução à Ética fundadora em torno de um renascimento do marxismo e analisa as categorias trabalho, reprodução, ideologia e alienação.

A reflexão de Zanardini (2011), a respeito da ontologia no ato de avaliar coloca em discussão os pressupostos ontológicos do processo de avaliação como constituintes do trabalho, e, de igual forma, a caracterização ontológica atribuída a estes processos pela classe dominante. Dessa forma, o estudioso considera que se trata de caracterizações de intencionalidades distintas que têm sua gênese em projetos sociais distintos voltados para a ideia de modelos de homem distintos.

> "A suposta avaliação que se faz da educação, por meio de instrumentos de testagem em larga escala, executa um forte papel de justificativa para a existência da pobreza, ou seja, enquanto persistirem os maus resultados escolares o enorme contingente que vive na pobreza não tem possibilidade de reverter essa condição. É este o movimento que tentamos compreender, isto é, o movimento que caracteriza a educação eficiente nos seus resultados como estratégia primordial para o alívio da pobreza. Afirmamos que subjacente a qualquer construção social há uma ontologia que a embasa e a formata; isso se aplica à construção estratégica do papel da educação frente à pobreza efetuada por organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial" (Zanardini, 2011, p. 116).

A avaliação nessa perspectiva deve entender-se a partir do seu caráter ontológico, isto é, deve ter em conta o aluno enquanto pessoa, permitindo a construção da sua dignidade humana, através do trabalho e para o trabalho. Daqui a importância da função ontológica ou constitutiva que tem um caráter de diagnóstico, parte da avaliação das aprendizagens adquiridas, dos conhecimentos prévios dos alunos, do domínio dos conteúdos e da identificação das capacidades e aptidões para o trabalho escolar e para as aprendizagens a realizar. A avaliação ontológica, vista por Zanardini (um dos poucos estudiosos a tratarem da ontologia da avaliação), assume-se como um projeto social onde todos estão "envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação escolar" (Zanardini, 2011, p. 101).

O eixo da construção da argumentação desse autor sobre a avaliação é conceito de sistema de trabalho, assim como a atividade que realizam, por exemplo, as abelhas. Nesse sentido, tem-se como produto final e recompensa, o mel. E, por ser, a avaliação uma atividade propriamente humana.

> "A análise ontológica do processo de avaliar se estabelece na medida em que – e por considerá-la nascente no e do trabalho, portanto, indissociável dele – se considera a primazia do trabalho como protoforma da práxis social. (...) A avaliação auxilia o processo de *hominização* como parte imprescindível do *fazer-se homem do homem*, posto que o processo de avaliação nasce com o trabalho, desde o salto que separa o gênero humano e o distingue dos demais animais, o que lhe confere de fato *hominidade*. Sendo assim, podemos afirmar que, a exemplo do trabalho, a avaliação também é uma atividade exclusivamente humana" (Zanardini, 2011, p. 104).

Dessa forma como explica Zanardini, entende-se que a avaliação está na essência do ser humano e que o ser social se manifesta por meio da atividade do trabalho. É a capacidade que o ser humano tem para os atos de avaliar e reavaliar que lhe permitem rever, repensar, redimensionar e aperfeiçoar-se. Através dessa capacidade natural é que o homem se afirma humano em sua condição única de ser que raciocina e que executa a sua atividade, o seu trabalho.

Quanto à ontologia do ato de avaliar, Zanardini esclarece ainda que, em detrimento de o processo avaliativo funcionar como construção social, embora este "tenha uma dimensão simbólica, o mesmo não deve ser reduzido à sua aparência", uma vez que dispõe de uma "*efetividade*, uma positividade desde o salto que inaugura o ser social e esta efetividade não pode ser reduzida, (...) à 'casca". Esse revestimento lhe atribui uma fisionomia e, além do que, sob "qualquer construção social existe uma ontologia" e ela é liberal, conservadora e mantenedora do poder político-econômico e, por que não dizer, avaliativo. Zanardini enuncia os três princípios ontológicos essenciais à visão de mundo conservadora do *status quo* regido pelo capital:

> "(1) o princípio da *naturalização do capital*, que significa o entendimento de que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis; (2) o princípio do *atomismo social*, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e (3) o princípio do *proferimento abstrato de valores emancipatórios*, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social.
> Ao veicular os resultados educacionais pelos relatórios dos programas avaliativos, como é o caso do SAEB, ENEM e PISA, e relacioná-los a um suposto fracasso da escola a ontologia conservadora que os regulamentou e implementou está justamente amparada no primeiro dos princípios expostos acima, ou seja, na suposta imutabilidade das estruturas sociais vigentes e na

> consequente naturalização do capital" (Medeiros apud. Zanardini, 2011, p. 106).

Essas considerações sobre a função ontológica da avaliação são da mais extrema importância tendo-se em vista o como seria possível conscientizar todo o complexo sistema educacional, a sociedade em geral e as famílias em particular sobre os meandros que envolvem os padrões avaliativos que pesam sobre as crianças, os jovens e os adultos. Trata-se de um modelo perverso que gera uma situação esdrúxula e perigosa na qual o ser humano é tomado a partir do ponto de vista dos interesses do capitalismo, tratados como autômato, coisa, máquina, pois "faz parte da ontologia do modo de produção capitalista manter parte substantiva dos seres humanos vivendo em condições de barbárie controlada" (Zanardini, 2011, p. 106).

A ideologia marxista entende que as classes dominantes usam a estrutura da educação como mecanismo controlador da sociedade, dividindo o social em classes e tratando de fazer com que o operariado não perceba o quanto se encontra distante do alcance dos seus interesses. O que Marx idealizava era uma educação igualitária, livre das imposições dos detentores do poder representado na instituição Estado burguês-capitalista. Essa consciência e conscientização conduz o indivíduo a fazer-se sujeito da própria história. Marx percebia no Currículo que distinguia classes sociais um instrumento de dominação preparado pelo Estado com o objetivo de oprimir e manter os indivíduos sem perspectiva de crescimento. Em lugar desse Currículo restrito, Marx defendia a educação técnica e industrial, o que viria a partir de uma revolução proletária.

> "Com base nas ideias de Marx pode-se inferir que educar é um desafio social. Assim sendo, esta prática pode tornar-se um instrumento mobilizador para com a situação atual em que vive a população. É preciso superar uma sociedade voltada à produção aos bens de consumo, que despreza a natureza humana e histórica. O ser humano precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, modo de expressão e de pensar, ter o direito a uma educação igualitária baseada em princípios democráticos e não de escravidão" (Giancaterino, 2009 p. 7).

O pensamento liberal, disseminado por pensadores franceses e ingleses, se afirma na industrialização da sociedade e se funda nos princípios da ética paternalista católica e do mercantilismo. Tem como características o individualismo, a liberdade, a propriedade, o egoísmo, a frieza do cálculo e a noção da independência do sujeito em relação ao outro. Entende o liberalismo que o trabalhador é sempre um preguiçoso e que os capitalistas, movidos pela ambição, estão destinados à vitória. Isto significa que:

> "Nas próprias tendências individuais encontrar-se-iam as tendências harmonizadoras do mercado. Movido por essas forças inerentes aos

> indivíduos, o mercado não necessitaria de nenhuma intervenção governamental. O livre jogo das forças agindo nos indivíduos, ainda que aparentemente desordenado, produziria uma harmonia em sua totalidade. Bastaria desatravancar a livre iniciativa e a livre concorrência para que tudo ocorresse de forma adequada à natureza das coisas" (Almeida, 2008, p. 6).

A educação liberal propõe um movimento inverso ao pensamento marxista, isto é, retira o foco das especializações ocupacionais para centrá-lo nas especializações intelectuais. Por essas vias o sujeito alcançaria o sucesso pessoal e profissional. Os ideais liberais buscam uma escola universal e gratuita. O individualismo se caracteriza pelo respeito ao sujeito e pelo reconhecimento de suas aptidões, talento e capacidade criativa. A partir desses atributos o indivíduo assumirá seu espaço social, sendo da competência e total responsabilidade dele o sucesso ou o fracasso. Daí se infere a aceitação por parte da doutrina liberal da formação de uma sociedade dividida em castas. A liberdade individual passa a ser uma consequência da liberdade intelectual, religiosa e política. A competitividade que rege o mercado rege também a luta do indivíduo em busca de alcançar seus propósitos. O pensamento liberal repudia o autoritarismo e quer a redução do poder do Estado e a garantia da propriedade como um direito natural do indivíduo. No pensamento liberal anunciado por Locke, a existência do Estado só encontra sua justificativa na proteção dos interesses do cidadão, um cidadão que cumpre os deveres e tem os seus direitos garantidos e é visto em pé de igualdade na relação com os outros, mas no sentido de cada um lutar dentro de suas diferenças, alcançando cada um de acordo com suas aptidões e sob a proteção da lei. É esse pensamento liberal que se propõe à democracia apesar das divergências entre teóricos do liberalismo, inclusive quando reconhecem a dificuldade em se instaurar o processo democrático, a exemplo do que afirmou Rousseau sobre a impossibilidade em se obter a plenitude democrática. A educação liberal, portanto, seria gratuita, livre, total, plena, competitiva, não exclusiva de classe alguma e, muito menos da aristocracia e do clero. Para Rousseau, o homem virtuoso é aquele que sabe dominar suas, manter-se dentro da ordem dela jamais se afastar. Sem isto não seria esse homem verdadeiramente livre e nem senhor de si: "manda em teu coração, Emílio, e serás virtuoso" (Rousseau, 1973, p. 525).

Diante das reflexões acerca das concepções abordadas, em especial ao marxismo e a ontologia, trazendo para a realidade pesquisada, surge à necessidade de repensar a totalidade do ser, do individuo. Unindo essas concepções no sentido de construir novas abordagens avaliativas preocupadas com o ser humano em sua essência, o indivíduo visto em sua totalidade, de um contexto. Cabendo a escola proporcionar ao aluno ir além daqueles

conteúdos pré-selecionados, respeitando seu ritmo e oportunizando situações de aprendizagem e de avaliação que respeitem o aluno enquanto sujeito que constrói conhecimento e não apenas o retém e reproduz em testes meramente transcritórios que avaliam o desempenho do aluno para atender ao mundo do trabalho, competitivo e individualista.

Há duas forças em luta, quando se observa a realidade da avaliação da aprendizagem: de um lado, a sociedade, especialmente a família, entendendo que avaliar é excluir, punir, selecionar, hierarquizar, cobrar, exigir e adestrar para que o jovem conclua os estudos e saia da escola diretamente para a aprovação no exame vestibular. Do outro, estão aqueles que fazem parte da sociedade que sofrem com as perdas dos filhos e as consequências de um sistema cruel e excludente, a escola e todo o contexto da Educação, representado pelos cientistas/pesquisadores empenhados em seus estudos teóricos e comprovações baseadas em evidências.

Apesar de todos os anos de reconhecimento por parte da literatura de que é preciso mudar e reconfigurar para melhor o perfil das práticas avaliativas da aprendizagem, ainda vigoram as "práticas de avaliação que, no essencial, visam à classificação e à certificação, em detrimento de práticas que também tenham em conta a necessidade de melhorar e de compreender o que se tem a aprender". (Fernandes, 2009, p. 29)

Os estudos na área da Educação, da Psicologia, da Psicopedagogia e da Pedagogia são desrespeitados e o sistema de ensino e aprendizagem continua exercendo, acreditando e realçando a avaliação para o fracasso.

> "Uns desenvolveram uma cultura assentada na concepção de que o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superar suas dificuldades, uma cultura que parte do elementar princípio de que todas as crianças e jovens podem aprender, A ênfase situa-se claramente na avaliação formativa, destinada a melhorar o ensino e a aprendizagem" (Fernandes, 2009, p. 29).

A vida prossegue seu curso normal, o tempo não retrocede, mas, quando se olha para o passado, quando se investiga sobre os motivos do fracasso escolar de tantos jovens e também dos adultos, os resultados das pesquisas, tanto qualitativas quanto quantitativas têm demonstrado que a evasão escolar encontra suas razões em muitos motivos, entre esses o trabalho infantil e o sistema avaliativo construído para eliminar (repetência) e não para incluir e formar alunos cujos sonhos de inserção ao mercado de trabalho, de realização pessoal e profissional foram tolhidos, destruídos.

2.2.2. A avaliação formativa e a regulação da aprendizagem

Para qualquer direção em que se olhe, para qualquer espaço de tempo, seja passado, presente ou futuro, seja qual for à circunstância, uma palavra se mostra em sua magnitude. Essa palavra é avaliação. O ser humano, tanto vive sob olhos e pensamentos avaliadores dos seus semelhantes, quanto age da mesma forma. Quando entra para uma escola, em tenra infância, ali estão à avaliação, os avaliadores e os avaliados. Forma-se no contexto da escola, por vezes um clima de competitividade e de exclusão em círculos que se cruzam e entrecruzam em busca de uma vitória e, em raras oportunidades, um contexto de compartilhamento e ajuda no sentido de que sejam aproveitados aqueles que foram etiquetados como imprestáveis, fracos, fracassados.

Os poucos vencedores nunca se mostram satisfeitos e almejam sempre o primeiro lugar, ficando o segundo e o terceiro funcionando como prêmios de consolação. Essas atitudes de competitividade ou de harmonização são, desde a infância, instauradas na personalidade do indivíduo que as carregará até o fim da vida, julgando, condenando, excluindo, selecionando. Quando se faz isto, na escola, raro é que se atente para os perigos e as funestas consequências para a vivência social desde que se incuta na mente das crianças que somente para os considerados melhores foi construído o mundo, a civilização, o sucesso. Quando se faz isto também talvez não se note que não ocorre a verdadeira aprendizagem, nem de conteúdo e nem de humanidade ou solidariedade.

Apesar de ser muito fácil compreender que os resultados objetivos de uma vivência de julgamentos constrangedores contribuem para o desenvolvimento de personalidades ególatras, egoístas, mesquinhas, perigosas, bastante difícil se torna o convencer famílias e escolas dos prejuízos que estarão gerando para si e para os outros.

> "A avaliação realizada pelos profissionais nas instituições está submetida a pressões de vários tipos. [...] a classificação obtida pelo avaliado converte-se um salvo-conduto cultural. A família do aluno praticamente só se interessa pelos resultados da avaliação obtidos pelos seus filhos..." (Guerra, 2003 p. 108).

A avaliação é um processo complexo e que tem o poder de detectar deficiências ao longo da aprendizagem. Os sintomas se mostram e são reveladores das causas que complicam o desenvolvimento do aluno, desde aquelas de ordem física até as de caráter emocional ou de origem sociocultural. Em virtude dessa multiplicidade de fatores que envolvem a formação da personalidade humana é que o pensamento moderno entendeu a relevância da

multidisciplinaridade. O professor sozinho não terá meios de conduzir a aprendizagem no momento em que, por exemplo, o seu aluno demonstra comportamento agressivo ou atitudes outras que o senso comum aponta que aquele indivíduo necessita de algo mais do que a ação docente, tornando-se imprescindível a colaboração de orientadores educacionais, psicólogos e médicos especialistas.

Pensar a avaliação a partir do *conceito de regulação* é pensar dentro de uma lógica que privilegie as múltiplas faces da avaliação e, especialmente, aquela na qual se conta com a participação do avaliado. Isto é, o avaliado avalia primeiro o seu próprio desempenho auto-avaliação, privilegiando o autocontrole e a metacognição, o que gerará um processo de auto-regulação. Perrenoud (1999) compreende o conceito de regulação a partir das suas variantes mais simples e que contribui para o ajuste da avaliação formativa.

O autocontrole permite uma atitude de avaliação contínua, desperta a consciência crítica ao longo do processo. Por sua vez, a metacognição dispara um processo mental no qual o indivíduo se conscientiza das atividades cognitivas que estão em desenvolvimento autocontrolado. Assim, a metacognição se perfila como atividade de autocontrole e capacidade de gerenciamento dos próprios projetos e objetivos; de seus avanços e direcionamento das atividades, inclusive aprendendo a contornar os obstáculos que porventura surjam. Entende-se, pois, como um fator e um fato inovador nas práticas pedagógicas. A partir dessa atitude mais ampla é que se abre o espaço para a transformação indispensável ao currículo. Esse diálogo consciente do discente consigo mesmo e também com o docente promove a auto-regulação da aprendizagem (Hadji, 2001).

Fernandes (2009) procurou identificar entraves e maneiras de contorná-los num ambiente onde o pensamento predominante em avaliação nas escolas bem conceituadas é aquele que funciona através da conferência de classificações e seletividade dentro de um contexto desencadeador do desinteresse dos estudantes que, após uma série de reprovações, tendem a evadir-se da escola. Pretende o estudioso oferecer uma concepção de avaliação e de políticas que introduzam no ambiente educacional o espírito da *avaliação formativa, reguladora, integradora e alternativa* enquanto forma diferenciada da avaliação formativa de raiz behaviorista e psicométrica. Essa proposição de Fernandes busca disseminar a ideia de uma mudança para um sistema de avaliação para a aprendizagem, isto é, uma avaliação capaz de acrescer conhecimento enquanto é processada e o que se espera, aconteça continuamente. Quanto às políticas, o autor critica "[...] a ausência de *políticas* de ensino e de avaliação nos

projetos educacionais das escolas parece ser uma importante dificuldade que merecia ser cuidadosamente enfrentada" (Fernandes, 2009, p. 109).

É relevante, portanto, o debate sobre o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, das teorias do currículo e a ideia de democratização das escolas públicas como motivos plausíveis que justificam as modernas práticas avaliativas planejadas, abertas, integradoras, plurais e construtivistas. Isto é, focada na regulação e na melhoria das aprendizagens, participativa, clara em seus objetivos e perfeitamente integrada aos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma partilha-se, compartilha-se e, também são divididos os compromissos e responsabilidades, tanto de professores quanto de alunos e sempre na direção que permite a regulação das aprendizagens significativas.

Observando-se as modalidades de avaliação, em algum momento, corre-se o risco de confundi-las entre si. Entretanto, seja qual for o tipo de sistema avaliativo, aquilo a que se propõe cada um deles é a aferição da qualidade da instituição, do desempenho docente refletido na aprendizagem do discente e na satisfação de todos. Da mesma forma que são mesclados métodos de ensino, métodos de avaliação também têm sido ajuntados em favor do alcance desses objetivos. Atualmente, as variedades da avaliação mais difundidas são a formativa e a somativa. Isto ocorre desde 1967, quando foram, inicialmente, aplicados no contexto da avaliação curricular e, ao longo dos anos seguintes, quando foram utilizados na descrição da atividade curricular e empregados na avaliação da aprendizagem conforme explicitam Bloom, Hastings e Madaus (1971). E ainda acrescentam, com Hadji (2001), sobre a avaliação formativa, vista como uma espécie boa de utopia, um modelo ideal enquanto tenha por objetivo correlacionar a atividade avaliativa à atividade pedagógica e sempre em favor das aprendizagens.

2.2.3. A avaliação somativa e a certificação da aprendizagem

A avaliação somativa se caracteriza pela possibilidade de uma decisão relacionada à progressão ou à retenção do aluno em um determinado ano escolar, uma vez que compara resultados gerais, o que permite a verificação da progressão de um aluno diante de uma seleção de objetivos previamente estabelecidos. Caracteriza-se pelo julgamento do aluno, do professor ou do programa "em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos." (Hastings e Madaus, 1971, p. 129). Além disto, oferece a possibilidade de ser utilizada como um instrumento de certificação, na medida em que permite seriar os alunos de

acordo com o seu mérito, constituindo a função social da avaliação. Segundo Viallet e Maisonnenuve (1990), ainda que seja classificatória, "assim como as demais formas de avaliação, a somativa pode e deve assumir expressão qualitativa e quantitativa". Esses dois tipos de avaliação (formativa e somativa) se complementam e interagem entre si e as duas são igualmente formadoras. Há ainda as concepções: 1. Avaliação como medida; 2. Avaliação como gestão; e, 3. Avaliação como problemática do sentido, todas se harmonizando entre si e cumprindo as funções somativa e formativa.

2.3. Quatro gerações de avaliação

De acordo com Fernandes (2009) a evolução do sistema avaliativo, dentro desse contexto de quatro gerações, passou por um processo de sofisticação e de complexidade, evoluindo quanto ao nível dos métodos utilizados, dos objetos de avaliação, considerando-se ou não os seus propósitos ou finalidades e atingiu um patamar sistêmico e abrangente. Portanto, cumpriu a etapa de mudança do seu aspecto de medida à Avaliação Formativa Alternativa (AFA), isto é, o desempenho de um aluno é observado em comparação com o dos seus colegas e analisado em termos relativos e não em termos absolutos.

A primeira fase *da avaliação como classificação*, ficou conhecida como *geração da medida* cujo intuito é o de fazer a correlação avaliação=medida, tomar medida, mensurar, uma avaliação de características eminentemente técnicas, inspirada nas teorias francesas defendidas por Alfred Binet e Théodore Simon, formulada em testes padronizados e muito bem elaborados que permitiam "medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos" (Fernandes, 2009, p. 44).

A *avaliação como descrição* é a segunda geração que "procurou superar algumas das limitações nas avaliações da primeira" e assume uma função descritiva dos resultados. Entretanto, conforme explica Fernandes (2009, p. 47-48), é possível

> "talvez falar de uma função reguladora da avaliação, embora sem a sofisticação teórica e prática que hoje lhe é atribuída, e na preocupação em conceitualizar o currículo de forma abrangente. Mas persistem todas as outras características da avaliação da geração anterior".

A terceira geração é a da *avaliação como juízo de valor* acerca da aprendizagem, associa à função de certificação a função de reflexão sobre os resultados alcançados; é a (*geração da avaliação como apreciação do mérito)* [1](p. 49-50).

Fernandes sintetiza, ainda, as três gerações da seguinte forma:

> "Em termos práticos, pode-se dizer que aquelas três gerações de avaliação, cujas concepções parecem continuar a prevalecer com maior ou menor expressão nos sistemas educacionais, estão dependentes de modelos teóricos que se adaptam com muita dificuldade aos currículos atuais, às novas visões sobre as aprendizagens e às exigências de democratização efetiva de sistemas complexos e cultural e socialmente tão diversos" (Fernandes, 2009, p. 52).

A quarta geração da *avaliação como negociação e como construção* é a de referência construtivista que tem por função a discussão aberta dos resultados escolares, com todos os intervenientes no processo avaliativo. Os estudos de Fernandes (2009) se relacionam com os de Guba e Lincoln (1989) e geram uma ruptura com as bases das gerações de avaliação anteriores, sugerindo uma proposta alternativa que atenda às necessidades de avaliação na atualidade, modelo no qual os autores assumem que a sua própria concepção poderá também oferecer dificuldades e limitações e, além disto, não se pretende salvadora. Entre as principais características deste tipo de avaliação, cite-se, por exemplo, a primeira de suas características elencadas por Fernandes (2009, p. 55) "os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação".

2.4. O modelo avaliativo e as mudanças nas práticas

As mudanças conceituais sobre o ato avaliativo da aprendizagem ocorrem mesmo em detrimento da construção tradicional do processo avaliativo que permanece muito sólido, dentro de um quadro de exclusão centrado em um esquema de notas atribuído a partir da aplicação de provas ou de outros mecanismos de avaliação. O contributo das teorias da avaliação pedagógica constitui-se como pequenos pontos que vão sendo pulverizados no quadro maior, que ainda prevalece, e que, de uma maneira ou de outra, todos vão desaguar em algo que significa um número numa escala de 0 a 10.

Como esse modelo tem contribuído decisivamente para que o aluno fracasse, não tenha preservada e respeitada a sua individualidade, a sua diversidade, busca-se um sistema

[1] Grifo do autor Fernandes (2009, p. 49-48)

através do qual todas as potencialidades dos estudantes sejam analisadas, reconhecidas, trabalhadas. De um lado, a sociedade exigindo e impondo modelos; de outro, os interesses políticos em geral ditando normas para a rotulação dos alunos, de mais outro, o próprio aluno cercado e sem que possa manifestar algo sobre o que e como gostaria de ser avaliado. Como exemplo, há o momento em que, diante de um instrumento formal de avaliação, o aluno demonstra insatisfação, pois, naquilo que exatamente sabe nada se lhe questiona. Não se procura demasiadas vezes o que o aluno não sabe? Esse mesmo aluno nunca é solicitado pela escola para se manifestar sobre o que exatamente sabe fazer ou em que gostaria de ser avaliado. Esse mesmo aluno não tem a chance de auto-avaliação, pois nem sequer saberia como ou por onde começaria a fazê-lo, uma vez que, desde a mais tenra idade é conduzido pela sociedade, pela família e por aqueles considerados gestores de um processo que lhes vai conferir a qualidade educacional e a formação integral de sua personalidade.

2.4.1. Da avaliação como medida à avaliação como reflexão

Importante observação sobre a avaliação da aprendizagem se encontra nos estudos de Silva, quando deixa claro que "não existe um consenso sobre a compreensão do conceito de avaliação educacional do ensino aprendizagem" em decorrência de ser uma área bastante disputada e o campo muito cheio de significados. Além disto, as concepções sobre avaliação estão relacionadas a inúmeros fatores, entre eles, "de conhecimento, de sociedade, de homem e de mulher, de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, que o (a) profissional da educação possui". (Silva, in Carvalho *et al* org. 2006, p. 33).

Os princípios da avaliação alinhados por Silva são *o formativo, o emancipador* e *o ético*. O formativo cuida de providenciar a retro-alimentação da atividade pedagógica e viabilizar o contínuo "desenvolvimento social, cognitivo, e afetivo do aprendente". O emancipador se encarrega do planejamento da prática avaliativa conduzida pelo projeto político-pedagógico contribuindo com situações didático-pedagógicas direcionadas à emancipação dos sujeitos. O ético propugna que a avaliação educativa "precisa ser justa e estar a serviço de quem aprende, de seu desenvolvimento integral" (Silva, in Carvalho *et al* org. 2006, p. 40 - 41).

A propósito de justiça e ética em educação, a reflexão de Estevão direciona o foco para a questão da democracia enquanto arena de luta e "inseparável da ética". Compreende, dessa forma que "qualquer concepção de escolaridade pública está necessariamente vinculada

a um conceito de serviço comprometido com considerações morais e políticas assentes em valores" (Estevão, 2002, p. 309).

Avaliação é um termo cujo conjunto de possíveis sentidos e significados remetem e também se confundem com noções de medida. Portanto, avaliar é medir, mensurar, seja de forma quantitativa (atribuição de notas em escala de 0 a 10, por exemplo); seja por conceitos simbólicos (A, B, C, D), ou, ainda, a avaliação qualitativa, de personalidade subjetiva e que trabalha conceituações, opiniões, julgamentos, pareceres, comentários, etc. Há, naturalmente, os que preferem a avaliação traduzida em escala numérica e os outros que privilegiam as opiniões, pareceres, juízos de valor. Entretanto, surge outro grupo que une esses dois aspectos da avaliação. O quarto grupo é aquele que pensa em tudo isto, mas com um objetivo mais nobre, o de formar o indivíduo democraticamente, proporcionando-lhe opções de retorno, de refazer aquilo em que não foi bem sucedido, de construir pacientemente o conhecimento e sem aquele gosto de procurar espaços nos quais possam encontrar o aluno desprevenido e apenas para condená-lo, excluí-lo, decidir-lhe ou impor-lhe um destino desprezível.

> "A concepção de avaliação como processo de medida teve sua origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike acerca dos testes educacionais. Tais estudos prosperaram muito e resultaram no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos. Paralelamente, há de se considerar, no início do século XX, a contribuição da Psicologia à avaliação educacional. Essa contribuição pode ser vista sob dois ângulos. O primeiro diz respeito aos testes psicológicos, com base nos estudos de Sperman (1904, 1907, 1913) sobre a Psicometria, e de Binet e Simon (1905), que criaram o primeiro teste de inteligência para crianças e adultos" (Chueiri, 2008, p. 55).

2.4.2. As mudanças nas práticas avaliativas dos professores

Não apenas Fernandes, mas todos os teóricos da avaliação para a atualidade, aqui consultados, a exemplo de Luckesi, Adorno, Azanha, Barbosa formam um consenso sobre a avaliação ser constituída como um processo de mudança e aperfeiçoamento contínuos, em que a postura de todo o contexto educacional e a mentalidade e ação do professor deve também mudar.

Essa mudança, basicamente, consiste na sua autoformação, que consiste na construção coletiva de novos saberes e fazeres pedagógicos voltados para a inclusão dos estudantes oferecendo-lhes diversas e distintas opções/formas para que sejam avaliados. Seria o caso de atender ao que expôs Fernandes a respeito da variedade, complexidade e riqueza dos currículos atuais. Frise-se, entretanto, que isto não funcionará de maneira muito simples

como pode parecer. Toda mudança, especialmente naquilo que interfere nas práticas cristalizadas há décadas e nas crenças desenvolvidas pelos docentes, começa pela formação desse profissional. Antes da formação está a revalorização da classe e o atendimento aos velhos anseios de salários dignos e de reconhecimento social.

A construção de novas e democráticas formas de avaliar depende também de que se permita ao aluno intercalar a sua voz, dialogar com o professor, com todos da escola e até com a família. Assim como o tema da sexualidade, antes era um tabu, a avaliação da aprendizagem não pode continuar no domínio exclusivo da escola, da burocracia escolar, da vontade do professor, etc. A negociação precisa ser exercitada, mesmo porque toda a vida de um indivíduo é alicerçada em negociações.

2.4.3. As mudanças nas práticas de aprendizagem

As mudanças nas práticas de aprendizagem são importantes para demonstrar que o sucesso depende delas, e para alcançá-lo é preciso tentar, de alguma forma dar a partida, o primeiro passo. E esse primeiro passo tem que ser ensaiado pela escola como um todo e com a concorrência das famílias dos alunos, pois são justamente elas que não negociam e preferem a avaliação seletiva, o professor "que puxa" e que "dá notas baixas", que "exige do aluno" a memorização pura e simples. Além do que, se cultiva no Ensino Médio, potencialmente, um ensino e aprendizagem fundado em dicas e estudo de provas de vestibulares dos anos anteriores, acreditando dessa forma que o jovem se torna uma espécie de super-aluno, infalível. Quando fica provado que o aluno, na verdade, não é um herói de filme de ficção, então sobrevém o fracasso, a frustração.

Retomando ao que assevera Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, funcionando em novo paradigma, se comporta, principalmente, como um processo mediador na construção reflexiva e coletiva de um currículo que satisfaça ao contexto atual e prepare os alunos para a realidade em que estão vivendo. É urgente retirar da avaliação o cunho da vingança, do terror, do medo e humanizá-la, como preconiza Luckesi (2005). Mas, ao mesmo tempo, isto implica mudanças nos processos de aprendizagem, nos modos de estudar e de aprender, e no modo de encarar a avaliação. Hoje o aluno, que recorre cada vez mais aos meios tecnológicos para desenvolver os seus conhecimentos, tem de aprender a avaliar as suas aprendizagens. É através da auto-avaliação que o aluno toma consciência do modo como aprende, do que aprendeu e do que é ainda necessário aprender.

2.5 Os instrumentos avaliativos

Quando se tem em mira os instrumentos avaliativos, o significado remete, de imediato, à visão das provas/testes, quer sejam orais ou escritos. Trata-se da parte mais física e objetiva entendida dentro do conceito geral de avaliação.

No exato momento da aplicação desses tipos de instrumentos ou meios de avaliação se desencadeia todo um processo que beira ao traumático-emocional. Aquele que vai ser provado/testado apresenta sintomas de fobias, tremores, preocupações as mais distintas. Esse estado de coisas aumenta a carga de pressão emocional que, por sua vez, pode acarretar inúmeros problemas de ordem psicológica ou psíquica.

A cultura de ser o momento da avaliação algo fora do comum e aterrador, uma espécie de Armagedon, tem criado problemas para educadores, técnicos, jovens e seus familiares. Perde-se uma oportunidade preciosa de contribuir para a construção do conhecimento do discente e simplesmente porque há em torno de tudo isto um clima vingativo. Essa cultura tem convencido gerações de crianças e jovens de que são incapazes de solucionar questões complexas que lhes são apresentadas. O resultado deste contexto de "caça às bruxas" vem inculcando nas mentes desses indivíduos a certeza de que são incapazes e, em virtude disto, também se tornam inseguros (Moretto, 2010).

Os estudos de Rabelo (1998) e Vasconcelos (1993) consideram a existência dos diversos tipos de avaliação. A relevância do ato avaliativo está intrinsecamente relacionada à coerência teórica e a prática pedagógica. Fora disto não se obterá sucesso. Essa coerência vem do fato de o docente estar preparado e conhecedor de estudos sobre a avaliação e, ser hábil em mesclar o que valoriza dentro dessas teorias à sua própria produção de conhecimento advindo da prática pedagógica. As teorias e práticas não se conflitam, mas se entrecruzam e propiciam o surgimento de novos saberes e fazeres. Entre os formatos mais praticados da avaliação da aprendizagem escolar estão:

- Entrevista (formal/informal, com ou sem roteiro orientador). Essa entrevista deve primar para não sacralizar a atitude punitiva da antiga arguição, mas desenvolver um diálogo com os alunos. Em alguns casos e circunstâncias, esse tipo de avaliação auxilia a compreender melhor o avaliado, tendo em vista que alguns sujeitos se expressam melhor oralmente do que escrevendo. Esse descompasso entre oralidade e escrita está relacionado às diversas etapas do desenvolvimento individual e do

processo de aprendizagem. Há alunos que apresentam sintomas de deficiências de ordem física ou psicológica que interferem no seu rendimento.

- Dinâmicas (peças teatrais, jogos, performances; jogos e dramatizações espontâneas; seminários e outros eventos).
- Portfólio (um arquivo individual, com informações sobre o aluno e a coleção de seus trabalhos).
- Instrumentos formais (exercícios, provas, testes, deveres de casa ou de classe, relatórios etc.).

2.6 As teorias sobre medidas educacionais

São inúmeras as dificuldades enfrentadas na área das medidas educacionais tendo em vista a complexidade do ato de mensurar, neste particular, o que se mostra bem diferente das mensurações de ordem física. Entre esses empecilhos estão: a dificuldade em definir as variáveis, a comum impossibilidade de construir adequados instrumentos de avaliação, algumas divergências entre as escalas de medidas.

As medidas educacionais, geralmente baseadas em estatísticas, se reportam aos diversos sistemas de mensuração dos resultados que representam o rendimento dos alunos. Quanto à avaliação do processo ensino e aprendizagem, estas últimas décadas têm sido notadamente pontuadas por teorias e experiências que buscam alterar o quadro de exclusão promovido pelo sistema de avaliação tradicional que se sustenta no amedrontamento e punição dos alunos. O pensamento predominante nas teorias atuais propõe o exercício de uma avaliação mais voltada para os aspectos qualitativos, tomando por direcionamento a adoção de critérios mais humanos, inclusivos e cuja técnica para a elaboração dos instrumentos se afaste de tantos problemas causadores de constrangimento e fracasso escolar, trocando tais problemas pela criação de oportunidades que façam do momento da avaliação também um momento de construção do conhecimento. Entre tais problemas se encontram a subjetividade, a pressa ou urgência na elaboração de instrumentos avaliativos, a ênfase no trivial e no detalhe irrelevante que desconsideram as capacidades dos alunos, a estruturação excessivamente formal e inadequada de muitos instrumentos de medida que inviabiliza a verificação das capacidades complexas, como a de análise; desconhecimento geral da influência perversa exercida pelo tamanho do erro; a não qualificação técnica do construtor dos instrumentos de medidas (Vianna,1984).

À guisa dessas reflexões, o processo de avaliação deve contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o participativo e autônomo, influenciando, assim, numa mudança social. Para a pesquisa, esses conceitos são extremamente relevantes. Mostra-se também importante investigar as representações e as apropriações dos professores e alunos acerca do processo avaliativo a fim de perceber o lugar da aprendizagem. Para tanto se faz primordial entender a avaliação enquanto reflexão sobre a prática.

3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Os primórdios da educação brasileira são marcados pela existência de uma escola elitista e excludente (destinada aos filhos dos latifundiários e dos aristocratas) e até o segundo império era pouco o espaço para a educação em um país profundamente escravocrata.

Somente em meio ao período da Primeira República, uma elite intelectual se movimentava em busca da valorização de uma cultura nacional. Seguiu-se um período de reformas educacionais e foi através da Reforma Benjamim Constant (1890-92) que o país começou a pensar nos destinos dos jovens brasileiros.

> " O foco dessa Reforma era o ensino secundário e propôs uma mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar, até 1911, Ginásio Nacional. A instrução deveria ter duração de sete anos. Trouxe como inovação a laicização do ensino público que, aliado à liberdade de culto, favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais, a exemplo das metodistas" (Santos, 2010, p.6).

À época do Estado Novo as transformações educacionais se voltavam para o ensino profissionalizante e os cursos técnicos.

No Brasil Imperial, da República Velha, da Era Vargas até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) recebeu a denominação de ensino médio, era um "ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior" (Org & Demo, p. 91, 2010).

A partir de 1930, o país vive a movimentação que, no contexto educacional, se traduziu no Escolanovismo que se antecipava em busca de uma remodelação do processo

educacional, das formas de ensinar e de aprender, nos novos conceitos de ler e entender o mundo.

Entre as experiências que tentam incluir as minorias, foi criado também o PREMEN (Programa de Reforma Nacional do Ensino Médio), foi a época das assim denominadas Escolas Polivalentes,

> "exemplo daquilo que era um novo modelo de educação e escola que nasceu de um contexto de relações políticas e econômicas internacionais para a formação da mão-de-obra trabalhadora no auge do Regime Militar, uma escola que nasceu dos acordos MEC/USAID, Conferências Internacionais e Nacionais que delinearam todo o projeto de educação implantado em um contexto político internacional na realidade política, social e cultural da educação brasileira" (Revista de Epistemología y Ciencias Humanas, p. 60).

Importante passo foi dado a partir da promulgação da Carta Constituinte de 1988, já carregando em seu texto os auspícios da consciência democrática, da garantia dos direitos de todos os cidadãos. A evolução das leis de Diretrizes e Bases alcança a atual Lei, a 9394/96, e aprofunda o conceito dessa noção de cidadania. Repousa no Ensino Médio a responsabilidade de apontar na "função formativa os ideais formativos da modernidade e da democracia" (Educação em revista,1998, p. 83).

> "O Ensino Médio, desde sua origem, sempre apresentou uma divisão entre aquele destinado a preparação para o ingresso no ensino superior, e aquele destinado ao mercado de trabalho, ou seja, o ensino constituía-se como um meio para alcançar uma dessas finalidades, não sendo visto como um fim, a formação básica. Contudo, ainda observa-se, principalmente na rede privada, a ocorrência da primeira função do Ensino Médio" (Evolução do Ensino Médio no Brasil, p. 04).

Atualmente, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica e a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Coordenação Geral do Ensino Médio (2009)/(Parecer CNE/CP Nº 11/2009; que trata da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio), são os condutores e os responsáveis pela ação contida no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador que informa às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes, permitindo que as instituições proponentes possam sistematizar seus projetos de forma coerente com os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação, em consonância com os interesses dos entes federados partícipes, reconhecendo as especificidades regionais e a diversidade de ideias já operacionalizadas pelas redes de ensino.

Inicialmente, os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes, com a oferta de ensino médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica, adequados às perspectivas da sociedade moderna, capazes de fomentar e fortalecer as experiências exitosas desenvolvidas pelos Sistemas de Ensino, consoante ao contexto de suas unidades escolares.

No corpo do documento, estão indicados os aspectos organizacionais do Programa, que contribuirão para a visão operacional e estratégica das propostas estaduais, instrumentalizando as instituições proponentes na sistematização e na elaboração dos Planos de Ação Pedagógica, com referência ao plano de metas e definição dos processos de acompanhamento e avaliação. Convém frisar que quase a totalidade da menção sobre a avaliação está relacionada diretamente ao sistema avaliativo dos Centros estudantis, vistos, conduzidos e monitorados como empresas. Portanto, o foco está no resultado e "lucro" dessas empresas. Imbricado a esse pensamento, naturalmente se encontra o da avaliação do desempenho escolar.

Nesse contexto, o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis: superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta fase da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

No Brasil, os principais instrumentos normativos da educação básica, além da referência maior, a Constituição da República Federativa do Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e o Plano Nacional de Educação - PNE preconizam a educação como direito a ser universalizado e salientam o dever do estado de garantir suas finalidades.

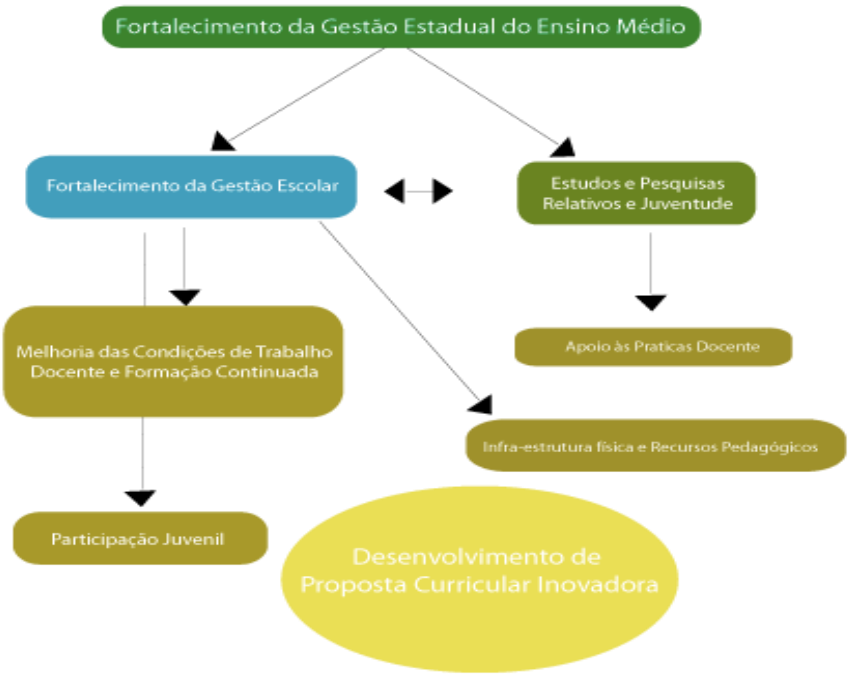
> "- Em 2007, estudos do IPEA apontavam que 608 mil adolescentes até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA;
> - Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam; e

> - A PNAD 2007, registra que 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar per capita menor que ¼ do salário mínimo não estão estudando e 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários mínimos" (PDE/ Orientações Ensino Médio Inovador, 2009, p. 06).

Os pressupostos para um currículo inovador de Ensino Médio pretendem estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da educação básica.

Essa perspectiva de organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos/saberes, competências, valores e práticas, levando-se em conta que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular.

Desenvolvimento de Proposta Curricluar Inovadora - Linhas de Ação



Fonte: PDE/ Orientações Ensino Médio Inovador, 2009, p. 06

Pensando dessa forma as dimensões de um currículo inovador, a avaliação da aprendizagem é entendida como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes. Além disto, a organização curricular encontra-

se fundamentada no ensino e aprendizagem, articulados aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM[2].

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE foi lançado oficialmente em 24 de Abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n.6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Esse é o carro-chefe do PDE. No entanto o PDE agregou de início outras 29 ações. E, em março de 2009 o PDE chega a 41 ações abragendo praticamente todos os programas do MEC. (inserir uma nota de rodapé sobre o que é o PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Tem por objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Criado em 1995, o PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas

[2]O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

Toda essa implantação seguiu um cronograma de regulamentação. Anteriormente à implantação do Ensino Médio Inovador, a escola pesquisada já funcionava com a proposta dos Centros Experimentais de Ensino Médio, seguindo o modelo do PROCENTRO/Recife. A chegada do referido Programa de Ensino Médio Inovador para o Estado de Sergipe também passou por várias etapas para sua institucionalização:

Quadro 1 – Processo de Institucionalização do Programa

Atividades	Responsabilidade	Período/Data
1. Envio de documento ao Conselho Nacional de Educação pelo Excelentíssimo Sr. Ministro da Educação, Ofício MEC Nº 18, contendo os aspectos essenciais da proposta.	MEC/SEB	11/02/09
2. Discussão no Fórum de Coordenadores Estaduais de Ensino Médio.	Fórum de Coordenadores Estaduais de Ensino Médio.	Mar/09
3. Reunião da Comissão Especial/CNE com apresentação do Documento atualizado junto ao Conselho Nacional de Educação/CNE pela Secretaria de Educação/CONSED	CNE e MEC/SEB	04/05/09
4. Audiência Pública no CNE	CNE	01/06/09
5. Apresentação dos fundamentos do Programa, pela Senhora Secretária de Educação Básica/MEC, junto ao Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED	SEB/MEC	01/06/09
6. Reunião Bicameral do CNE para análise das proposições encaminhadas pela sociedade.	CNE	02/06/09
7. Aprovação do Parecer CNE/CP Nº 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.	CNE	30/06/09
8. Homologação do Parecer CNE/CP Nº 11/2009, que trata do Programa Ensino Médio Inovador	MEC/Gabinete	25/08/09
9. Lançamento do Programa Ensino Médio Inovador	MEC/Gabinete	09/09/09
10. Assinatura da Portaria, que institui o Programa Ensino Médio Inovador.	MEC/Gabinete	09/09/09
11. Cadastramento da participação e apresentação dos Planos de Ações Pedagógicas pelas Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal.	Secretarias Estaduais de Educação e Distrito Federal.	14/09 a 20/11/09

Fonte: Documento PDE/ Ensino Médio Inovador

Atualmente a rede pública estadual, conta com 17 unidades escolares de Ensino Médio (Tempo Integral) inseridas no PROEMI, destas 03 foram instituídas como CEEM e

sua organização curricular é composta por 4.100h, verificar Anexo III. Para as demais há uma sugestão de Matriz Curricular de 3.000h, conforme Anexo IV.

3.1. O Projeto Pedagógico dos Centros Experimentais

Do ponto de vista gerencial, tanto o PROCENTRO quanto os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, mas que vêm se mostrando adequados ao funcionamento dos Centros. Cada Centro é dirigido por um gestor que responde a um Conselho Gestor integrado por representantes do PROCENTRO, prefeitura, empresas parceiras e representantes de instituições locais. No caso do CEEM Atheneu Sergipense a estrutura gerencial segue os padrões da rede estadual, ou seja, funciona com o diretor, a coordenação e comitê pedagógicos, e conta ainda com o assessoramento do Coordenador Geral dos Centros, cujas atividades são desenvolvidas na Secretaria Estadual de Educação.

Do ponto de vista pedagógico, as principais inovações propostas para os Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM incluem: a EPV – Educação para Valores, voltada para o aprimoramento do educando como pessoa humana, visando formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia; o Protagonismo Juvenil, visando formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária; a Cultura da Trabalhabilidade, visando capacitar o jovem a compreender, inserir-se e atuar no novo mundo do trabalho, elaborando o plano de vida, plano de carreira e programa de ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional; o Empreendedorismo Juvenil, visando desenvolver sua capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão de seu potencial, na transformação de suas visões em realidade; o Associativismo Juvenil, visando proporcionar o surgimento de múltiplas e variadas formas de auto-organização entre os jovens com finalidades sociais, esportivas, ambientais, etc.; a Presença Educativa, visando à ampliação e à qualificação das relações entre adultos e jovens na comunidade educativa e fora dela; a Educação Geral e Certificação Profissional, visando ao desenvolvimento de competências para continuar aprendendo, à preparação e à orientação básica para o mundo do trabalho; a Avaliação Sistemática como estratégia para adequar a prática pedagógica às reais necessidades do aluno; Práticas e Vivências que visam

desenvolver valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração do projeto individual ao projeto da sociedade em que atua.

O conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h30 às 17 horas), bem como pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo.

O Projeto Pedagógico parte das diretrizes curriculares, grades horárias, materiais didáticos, critérios de avaliação, fichas pedagógicas e demais orientações pedagógicas do PROCENTRO. Apresenta todos os pressupostos filosóficos e pedagógicos que caracterizam e orientam o trabalho escolar e deve ser elaborado de acordo com a realidade da escola.

3.2. Orientações para a avaliação dos alunos

As orientações para a avaliação dos alunos do Centro Experimental Atheneu Sergipense estão contidas nos documentos orientadores, tais como a Portaria de Nº 8042/2009/GS, de 30 de dezembro de 2009, sobre avaliação da Rede Estadual e o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino, que orientam o processo avaliativo das unidades de ensino. O Regimento escolar e a Proposta Político Pedagógica da instituição pesquisada e das demais escolas da rede seguem o que essa Portaria e o Referencial trazem em seu bojo, mas claro que existem especificidades a depender de cada unidade escolar. Entretanto, de uma forma geral os pressupostos elencados por esses documentos norteiam a forma de pensar a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos docentes. Pode-se constatar que os documentos orientadores do PROCENTRO e do Ensino Médio Inovador trazem a temática de forma abrangente, necessitando análise e construção por parte das escolas.

No espaço da escola percebe-se a ação por parte da coordenação pedagógica e professores, nos encontros pedagógicos, que ocorrem no início dos semestres letivos, buscando propor uma reflexão sobre a prática avaliativa, levando em consideração a realidade da comunidade escolar, para que esse processo seja o mais ético e justo possível. Não existe uma receita pronta a seguir, mas diretrizes que irão nortear essa prática cabendo aos sujeitos construírem de forma dialógica os instrumentos avaliativos, por exemplo, fichas de acompanhamento, diários de classe, cadernos de anotações, fichas de registro de observação em atividades extraclasse, entre outros instrumentos já citados nesta pesquisa, sendo todos esses materiais examinados pela pesquisadora, no texto da trajetória metodológica.

Há metas de desempenho para todos os colaboradores da escola, avaliação interna e externa com incentivos associados ao atendimento das metas preestabelecidas. Além disso, há consequências quando não se atende aos propósitos: professores e funcionários que não atinjam as metas de desempenho acertadas ou que não se adaptem à escola serão removidos para a diretoria de origem.

A avaliação é uma constante na vida de todos os educadores do Centro, inclusive dos professores. Assim, depois dos alunos, eles são os mais avaliados dentre todos os colaboradores do Centro. Os itens, abaixo, ilustram os indicadores pelos quais os professores são avaliados. Os resultados, dessas avaliações, determinam se o professor será mantido na escola e o valor de seu bônus financeiro.

Quanto aos indicadores dos processos avaliativos da instituição considera-se na avaliação dos docentes: índice de aprovação da comunidade em relação ao Centro; evolução do índice geral de aproveitamento dos alunos no Sistema de Avaliação; índice de aprovação dos alunos em relação ao desempenho da instituição; avaliação externa aplicada aos estudantes baseada em vestibulares anteriores; cumprimento do Programa; índice de aprovação dos alunos em relação ao desempenho do professor; cumprimento de tarefas específicas de sua área; participação em atividades com os alunos (por exemplo, feiras de Ciências).

3.3. A formação de professores para a avaliação

Se fizer uma comparação entre o que se sabe e que consta de estudos sobre a avaliação do processo ensino e aprendizagem, no Brasil, inclusive parâmetros e critérios válidos para o Estado de Sergipe, quer em escolas públicas ou da iniciativa privada, o saldo apontará para um mesmo quadro, aquele de um passado que instaurou bases muito sólidas de origem no ensino que prevaleceu na Colônia de Portugal e conduzido pelas mãos dos padres da Companhia de Jesus. Daí em diante, misturando-se Ciência e Religião, a sociedade caminha sobre um plano de exigências de erudição e de ilustração como sinônimo de qualidade de ensino e de aprendizagem, sendo que, a representatividade disto se dá em resultados contidos em notas altas, premiações e colocações em concursos, além do tradicional sonho dourado de seguir carreiras acadêmicas. A seguir vem todo um quadro de paisagem sócio-político-econômica de um mundo que se transforma e que, atualmente, se pauta pelos ditames da globalização inclusive cultural, pelo capitalismo em todas as suas

formas e pelo movimento popular em busca da democratização e da inclusão e do bem estar social tem promovido mudanças radicais nas formas de ser, de entender e de dialogar com o mundo. Esse comportamento social se entranha por todos os setores e, inclusive, altera o olhar sobre o avaliar e ser avaliado.

> "A construção de um novo conhecimento _ conhecimento emancipação _, na área da avaliação, faz-se como uma exigência ética, política e educacional, para a crítica radical aos mecanismos seletivos da escola e a tomada de decisão e respectivas ações em prol de uma práxis democrática: construtiva e inclusiva. Assim, precisava-se trazer não só a escola para o centro do debate, mas a aluna e o aluno _ como sujeito de direitos: o direito à aprendizagem, a um ensino de qualidade, à sua formação plena" (Albuquerque, 2004, p. 172).

De acordo com a LDBEN vigente, a educação básica – agora compreendida como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21, inciso I) – deve perder seu caráter primordialmente propedêutico e refletir uma visão mais rica de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, segundo a qual cada idade tem importância em si, como fases de constituição de sujeitos, de vivências e socialização, de processos de construção de valores e identidades.

Essa visão do texto legal está alicerçada na concepção de desenvolvimento e aprendizagem como processos, na ideia de que não se constroem conhecimentos significativos de forma cumulativa e no pressuposto de que os conhecimentos se produzem nas interações e vivências, em empreendimentos, na busca de respostas às perguntas que os educandos se fazem.

Logo, à medida que a reforma na educação básica se consolida, percebe-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem é extremamente complexa e exige, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação superior. Esse, aliás, parece ter sido o entendimento dos legisladores quando escreveram o art. 62 da LDB, apesar de este continuar admitindo a formação em nível médio, na modalidade Normal, como a exigência mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Se, por um lado, é possível admitir-se que a concepção de educação básica se tornou mais avançada na legislação atual, por outro, quanto à obrigatoriedade desse nível da educação escolar, os progressos ainda são pequenos, pois o Ensino Fundamental é o único assegurado pelo Estado (LDB, art. 32).

Segundo o art. 32 da LDB, a educação fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Esse nível de ensino escolar pode organizar-se de diferentes modos e, com isso, superar a clássica separação entre as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e seus quatro anos subsequentes (de 5ª a 8ª série). Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, essa garantia se faz mediante a matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental que agora vai do 1º ano ao 9º ano, separados em Séries Iniciais que vai do 1º ano ao 5º ano e séries finais que vão do 6º ano ao 9º ano, visando garantir um maior tempo de aprendizagem para as crianças e jovens respeitando seus tempos e espaços escolares.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) com os sistemas de ensino. Prevista na Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE), esta ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola (MEC, 2004).

A realidade, porém, apresenta enormes dificuldades para a articulação desses dois momentos, tanto pela estrutura diferenciada quanto pelo tipo de professor que atende a cada uma dessas etapas do Ensino Fundamental. Essa diferenciação, ainda carregada de características do antigo modelo do "primário" e do "ginásio", cria uma fragmentação muito significativa nas práticas escolares e nas vivências dos alunos que vai influenciar toda a trajetória estudantil.

Em relação aos profissionais educadores, por exemplo, lembre-se que as professoras das séries iniciais se caracterizam por um perfil mais generalista e os professores do segundo segmento, por uma formação mais específica. Além disso, as professoras das primeiras séries têm habilidades essenciais e específicas, o que cria descontinuidades não só no desenvolvimento das aprendizagens de conceitos essenciais, mas também no trato de processos mais globais. Nesse sentido, para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira e com as incumbências que são atribuídas aos docentes pela LDB (art. 13), torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica. Um profissional capaz de refletir sobre as seguintes indagações: Como um indivíduo se desenvolve e aprende na infância, na adolescência e na fase adulta? Como a biologia, a sociologia, a psicologia, a antropologia, enfim, as diversas

áreas do conhecimento vêm abordando essas fases de formação próprias da vida humana? Que interferência exercem as dimensões cognitivas, corporais, sociais, culturais e emocionais, bem como as múltiplas dimensões existenciais, na construção dos conhecimentos dos educandos?

É preciso, então, imaginar a formação de um profissional que tenha vivências na escola básica, desde a infância, com a adolescência e jovens/adultos, e conheça seu cotidiano, suas construções, sua realidade. Seria conceber e formar um profissional que, ao assumir seu trabalho com alunos adolescentes, por exemplo, possa compreender questões da infância e da fase adulta, pois, apesar de agir em um momento específico da escolarização, essa etapa faz parte de um conjunto maior: a educação básica. É importante, ainda, pensar a formação de um professor que compreenda os fundamentos das ciências e revele uma visão ampla dos saberes.

O profissional docente deve realizar estudos aprofundados em áreas específicas do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessas áreas do conhecimento humano. Em termos da atuação profissional, significa projetar alguém que trabalhe preferencialmente em uma determinada área do conhecimento escolar, a que se dedique mais, mas que, necessariamente, esteja em contato permanente com outros campos do saber. Além disso, é fundamental investir na formação de docentes que tenham vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenham formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se orientem pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa, participativa e de compartilhamento quanto à qualidade científica da formação docente.

A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula, em especial a forma de avaliar suas produções durante o processo escolar.

Há muito a refletir sobre cada momento de aprendizagem de um aluno: sobre suas concepções prévias, seu saber construído a partir de experiências de vida, sobre sua forma de expressar tais conhecimentos, sobre suas possibilidades cognitivas de entendimento das

questões formuladas, sobre desejos e expectativas em termos do conhecer. Refletir sobre essas diferentes e múltiplas dimensões do conhecimento é tarefa do avaliador (Hoffmann, 2005).

Quanto à formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional, este é, seguramente, um dos desafios atuais da educação. 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. Para a autora é urgente e essencial o repensar dessa prática na Universidade, pela sua condição de formadora dos professores que irão atuar nas escolas, principalmente a socialização de experiências de práticas de avaliação numa perspectiva mediadora que apresentaram sucesso em termos de melhoria do desempenho dos alunos a partir desse processo, conforme relatos dos próprios discentes envolvidos neste contexto avaliativo mediador (Hoffman, 2005).

Assim sendo, seguindo a trilha do pensamento de Hoffmann, entre os educadores, se faz necessário investir na "aprendizagem da avaliação". A habilidade de examinar foi herdada tanto do sistema de ensino estabelecido e praticado ao longo dos anos como da prática pessoal de cada educador, que como educandos foram sucessivamente submetidos às práticas examinativas dos educadores que tiveram na sua trajetória de estudantes. Infelizmente diante do processo histórico vivido na trajetória escolar, atualmente impera a reprodução desse modo de ser e agir, não por falta de ética e de conduta, em relação aos processos avaliativos, mas pela ação alicerçada no senso comum adquirido ao longo de suas vivências. Como estudantes foram examinados, agora examinam.

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 e perpetuam o *status quo* (Hoffmann, 2005).

A estudiosa em foco ainda propõe como alternativa de superação da situação abordada o redimensionamento da formação como uma das formas de superação da deficiência na formação docente no campo da avaliação, ou seja, uma proposta de formação que ultrapasse a análise histórica e crítica ao processo classificatório – importante em termos de compreensão da realidade e o aprofundamento de estudos sobre concepções teóricas e metodológicas de uma avaliação contínua e qualitativa nos cursos de formação docente.

Os conflitos que existem nas escolas e universidades entre professores que pensam e atuam diferentemente em avaliação, são altamente positivos e transformadores. Portanto, é preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras e temores de 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. O caminho para compreender o processo avaliativo e suas resistências por parte dos educadores é a discussão ampla e coletiva dos significados dessa prática.

Durante sua formação o professor precisa entender o significado do "aprender a avaliar", ou seja, apreender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Para Luckesi (2011), não basta apreender conceitos, o importante é passar da compreensão para a prática, pois segundo o autor, os conceitos podem ser aprendidos nos livros e nos artigos de revistas especializadas, assim como em conferências e debates, a prática terá que ser aprendida no dia a dia da vida escolar, experimentando, investigando, buscando novas possibilidades, ultrapassando os impasses e incômodos, sempre alicerçados sobre conhecimentos significativos e válidos.

Depresbiteris (1999), em estudo elaborado a partir de uma narrativa original, coloca a avaliação no banco dos réus. A acusação faz o discurso relatando o passado de crueldades pelo qual o sistema foi a julgamento. O discurso inflamado da promotoria tenta convencer ao júri de que a avaliação é culpada de históricos fracassos impingidos aos estudantes de todos os níveis de ensino e, também, causadora do abandono escolar, além de ser responsável por traumas de ordem psicológica para gerações de estudantes.

Por sua vez, a defensoria, alicerça a sua fala tentando demonstrar que o trabalho de avaliar é inerente ao ser humano e à sociedade. E que é através desse processo avaliativo que é possível organizar e fazer valer o processo ensino e aprendizagem. A peça em três atos evoluiu para um texto que argumenta como mediador da contenda. Assim, a autora, juíza do caso, conduz o caso na direção de um espaço de segurança no qual se pondera sobre as culpas e as virtudes da avaliação. O parecer final evolui para um exame sobre como um avaliador deve fazer uso da avaliação dela aproveitando a melhor parte. Para tanto é preciso conhecê-la mais de perto em suas facetas, percebê-la não como uma criminosa, mas um processo utilizado por avaliadores com outras intenções. Nesse sentido, pode-se até inferir que a avaliação foi posta injustamente no banco dos réus e, o verdadeiro culpado seria o avaliador,

pelo menos quando se omite de estudar, de refletir e de produzir conhecimento sobre a avaliação.

O avaliador está, pois, convocado para a avaliação numa pesquisa construtivista que una a teoria à prática, como destacado pela autora ao abordar algumas direções para a reflexão de avaliadores: a motivação, o controle da conduta impulsiva de alunos, a observação de falta de perseverança de alunos para realizar tarefas, a percepção de utilização equivocada das habilidades, entre outras. Para aprender a agir com avaliação da aprendizagem o educador precisa trabalhar na perspectiva da ação- reflexão- ação presentes no processo de avaliar, ou seja, fazer diferente do que já foi, em compatibilidade com o que efetivamente significa avaliar, é preciso que se invista cotidianamente nessa atividade. Além de que aprender a avaliar a aprendizagem dos educandos, inclui a auto-avaliação dos educadores enquanto avaliadores, ou seja, precisa estar aberto a aprender essa prática, pois de nada adianta se apropriar dos conceitos sobre avaliação, como foi descrito anteriormente pelo mesmo autor, sem trazê-los para a prática cotidiana, sem transformá-los em modo de ser. De fato, aprender depende de desejar afetiva e efetivamente a aprender.

Pensar sobre avaliação da aprendizagem requer observação acerca dos resultados de aprendizagem dos educandos decorrentes das ações pedagógicas docentes, pois muitos fatores estão presentes e um deles é a prática avaliativa. A utilização de instrumentos inadequados para coletar dados sobre o desempenho dos estudantes, fator que pode conduzir a enganos que muitas vezes retira a atenção do professor das necessidades reais dos alunos que podem estar com mais dificuldade do que o esperado. Olhar para prática avaliativa pode ser uma grande oportunidade de aprender, pois as transformações decorrem da prática exercida de forma crítica sobre a ação.

Por tanto, "aprender a avaliar a aprendizagem", segundo Luckesi (2011), é uma tarefa que está posta diante de todos os educadores. Na passagem dos muitos anos de vida escolar na história da modernidade o que se viveu foram exames escolares. Para mudar isso, há que se aprender um novo modo ser e de agir, abrindo mãos de conceitos e modos de agir que estão impregnados em crenças conscientes e inconscientes, no senso comum, em estados emocionais, que tem base na história biográfica de cada educador. As crenças são modos de agir que estão fortemente cimentadas no corpo e na psique, por isso mudá-las, necessita atenção e investimentos conscientes e efetivamente desejados.

3.4. Estudos sobre a temática da avaliação no Ensino Médio

Os estudos sobre o tema avaliação da aprendizagem, no Brasil, são os mais diversificados como os exemplos dos de Luckesi, Pedro Demo, Hoffman, Gadotti e outros como os que foram consultados para a efetivação do presente estudo. Devem ser levadas em conta as diversas Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado e os artigos científicos publicados em periódicos especializados. A elaboração dessas pesquisas procede ao levantamento bibliográfico e também apresenta a discussão e resultados dos dados trabalhados em detalhados estudos de caso. Esses estudos continuam a trajetória da construção paulatina de uma cultura avaliativa de significado e de significações enquanto ação pedagógica prática dentro de um contexto político que, recentemente, vem perseguindo a emancipação dos sujeitos.

A primeira influência sobre a educação brasileira é europeia, via colonizador. O modelo europeu foi copiado e era fundado nessa ideia de que há crianças e jovens diferentes e que para cada caso há um tratamento, uma postura. Por exemplo, filhos de escravos não tinham acesso aos bancos escolares. Uma influência mais moderna e bastante considerável, noBrasil, é a do modelo norte americano que foi disseminado por todos os ambientes de debate. Europeu ou norte americano, a medida, o metro, a nota, a educação por alcance de objetivos e metas se fez presente.

A partir do estudo da avaliação é que se tem conseguido controlar e manter os estudantes atentos às aulas e temerosos quanto às provas que o farão alguém bem ou mal sucedido, que construirão o perfil do estudante ideal. Pensar a escola sem a avaliação e a divulgação dos seus resultados é pensar uma maneira de desmotivar todo o alunado, de fazer sucumbir o professor e de fechar as portas das escolas. A cultura da competitividade se instalou de tal forma que se imagina praticamente impossível detê-la. Isto é, para muitos, a escola sem a avaliação representada em uma escala numérica seria algo inviável, impraticável. Mas e como praticar a aprendizagem significativa? Como preparar a cidadania sem democracia? Como trabalhar o currículo pleno e complexo que se propõe para esta época? Como sobreviver construtivamente em uma sociedade altamente capitalista focada no produto acabado, pronto para o consumo? Como treinar a subjetividade e a individualidade quando o clima é de indústria, de fábrica?

Os Centros experimentais correspondem a uma proposta de melhoria de qualidade do Ensino Médio e, dessa experiência, se espera a instauração de um processo avaliativo de negociação e de construção. Todos os Centros existentes em Sergipe tentam timidamente

iniciar uma ação nesse sentido, de forma bem semelhante ao que se faz no Atheneu e atendendo à proposta da criação desses centros. Entretanto, como já foi dito, há uma cultura de segura descendência jesuítica, voltada para os privilegiados, quer ricos ou indivíduos de classe média considerados inteligentes porque "tiram boas notas". Por parte do professorado, sente-se a fissura que divide o terreno em blocos bem destacados: o mais volumoso, cuja formação foi para o ensino das elites e que acredita na seletividade, na exclusão e demonstra uma certa impaciência com o aluno que "não aprende". Na outra ponta, um grupo menor e representativo das novas reflexões e tendências na seara da avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4. PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A prática avaliativa que se realiza no dia a dia da instituição escolar, local onde se demonstra que a forma como é praticada a avaliação pode contribuir para a conservação ou a transformação social, seja ela utilizada para classificar ou para excluir o indivíduo, seja para favorecer a permanência e o progresso do aluno. Por tal compreensão, Luckesi considera indispensável a abordagem do conceito de democratização da educação escolar, "como meio de desenvolvimento do educando, do ponto de vista coletivo e individual, que se sustenta em três elementos básicos: acesso universal ao ensino, permanência na escola, qualidade satisfatória de instrução" (Luckesi, 1990, p.11).

Essa recomendação de Luckesi pressupõe a democracia e a cidadania. Porém, observa-se que o processo de democratização contrapõe-se ao modelo de sociedade capitalista que não favorece condições de vida satisfatórias para uma grande parcela da população, principalmente das camadas populares. Além de não facilitar o acesso à escola, o Estado vem impondo condições precárias de qualificação e de trabalho ao educador, que, diante dessa situação, adota uma postura de acomodação e resistência.

Para evitar esse conflito é fundamental que a escola desempenhe sua função de elemento mediador entre indivíduo e sociedade. Para tanto se faz necessário que nela se desenvolva um clima democrático entre alunos e professores, a fim de que estes criem situações desafiadoras para o aluno apropriar-se dos conhecimentos e desenvolver suas capacidades cognitivas.

Quanto ao papel do Estado, esta seria uma reflexão mais profunda no sentido de se perceber que, simultaneamente,

> "(...) o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais. O debate em curso acerca do Acordo Internacional de Tarifas e Comércio no âmbito da Organização

> Mundial do Comércio (GATT-OMC) é uma expressão do primeiro aspecto, a generalização dos sistemas de avaliação em larga escala, do segundo" (Souza e Oliveira, 2003, p. 874).

Essa afirmação de Souza e Oliveira está intimamente ligada à noção que perpassa a sociedade e que conduz o inconsciente coletivo social e global para a apreensão de um significado para a avaliação educacional com as características de um "quase-mercado" que vem sendo pautada desde a década de 90 e que vem sendo disseminada no setor público educacional direcionando-o para uma lógica de reconfiguração do papel do Estado e da própria educação em função da produção de qualidade. Perde-se, portanto, algo substancial na perspectiva do indivíduo e de sua subjetividade. Isto reflete no processo avaliativo que apenas vê sujeitos iguais, automatizados. E o que, na lógica do mercado não produz qualidade em tempo hábil é descartável.

Durante o desenvolvimento da prática pedagógica num ambiente que estimule a mediação da aprendizagem de forma dialética e democrática, a avaliação deverá assumir, mediante Luckesi (1990), um papel fundamental, ao propiciar o acompanhamento e a reorientação do processo de construção dos resultados esperados, através das decisões tomadas frente às informações obtidas. No entanto, a avaliação não deve visar só à aprendizagem dos alunos, mas favorecer o trabalho do professor, já que ele tem a ver com a democratização e a qualidade do ensino.

4.1. Questão de partida

Na questão de partida se relaciona o campo teórico com a realidade empírica. No âmbito da presente pesquisa, parte-se das teorias sobre a avaliação da aprendizagem para analisar os resultados obtidos, através de um estudo qualitativo e descritivo, realizado sobre as práticas avaliativas implementadas num Centro Experimental de Ensino Médio. Assim, buscando construir um conhecimento sobre a avaliação posta em prática, faz-se uma reflexão sobre as teorias e suas inferências, sobre resultados, tentando traduzir o panorama do sistema avaliativo brasileiro, tanto no olhar de quem o aplica (o docente) quanto daquele que recebe (o discente) a sua ação. Para tanto, foi consultada, apreciada e cotejada literatura sobre o assunto, e foram aplicadas diferentes entrevistas entre os envolvidos na pesquisa: docentes, discentes e coordenação estadual dos Centros na Secretaria de Estado da Educação. Busca-se examinar como está sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem e que efeitos causam sobre os discentes, e que implicações políticas, sociais e culturais têm as práticas avaliativas

implementadas no CEEM Atheneu Sergipense. Quanto à perspectiva política serão colocados em discussão a legislação e o mecanismo das políticas públicas que transformaram a instituição em Centro Experimental de Ensino Médio. Do ponto de vista social, examina-se a condição de um colégio tradicional, orgulho da rede pública estadual de ensino e da própria história cultural do Estado de Sergipe, no momento em que é escolhido para ser contemplado com um projeto que visa a garantia da qualidade do Ensino Médio.

Por consequência, a presente pesquisa ambiciona responder à seguinte questão de partida

Que efeitos sobre a aprendizagem dos discentes e que implicações políticas, sociais e culturais têm as práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense?

4.2. Objetivos

O presente estudo pretende responder ao problema enunciado e à questão de partida formulada, partindo da análise dos documentos oficiais orientadores das práticas de avaliação no Ensino Médio, no Brasil, mas tendo como foco a análise da aplicação prática dessas orientações num contexto particular. Assim, procura-se analisar a partir do conhecimento acerca das práticas avaliativas utilizadas pelos professores, no CEEM Atheneu Sergipense, a fim de demonstrar objetivamente qual vem sendo o resultado dessas práticas e qual o ponto de vista dos alunos e dos professores sobre os resultados da avaliação processada. Pretende-se, ainda, verificar se este tipo de avaliação viabiliza, de fato, um ensino e aprendizagem de qualidade que prepare os estudantes para a vida, a convivência social e o mundo do trabalho.

4.2.1. Objetivo geral

- Analisar as implicações pedagógicas, políticas, sociais e culturais das práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, em Aracaju/Sergipe.

4.2.2. Objetivos específicos

- Analisar as orientações oficiais para a avaliação, os desafios e os redirecionamentos propostos para a avaliação da aprendizagem escolar no Ensino Médio, no Brasil, e as suas implicações, dentro do contexto educacional;

- Acompanhar as mudanças ocorridas no processo avaliativo a partir do desenvolvimento das teorias da aprendizagem e da apreciação das funções da avaliação na teoria e na prática;

- Acompanhar as mudanças ocorridas nas práticas avaliativas e os seus efeitos, de acordo com a opinião de professores e de alunos, no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense;

- Identificar as mudanças ocorridas no processo de formação dos professores, no sentido da avaliação;

- Recolher a opinião dos professores sobre as práticas Avaliativas, e sobre as implicações políticas, sociais e culturais que lhes atribuem;

- Recolher a opinião dos alunos sobre as práticas avaliativas a que estão sujeitos na escola, e sobre implicações pessoais, sociais e culturais dessas práticas;

- Refletir sobre as práticas de avaliação dos professores;

- Refletir sobre as mudanças necessárias: tendo por base as orientações políticas e a realidade das práticas avaliativas aplicadas na escola.

4.3. Valor teórico e prático do problema

O estudo do tema se justifica por fazer uma abordagem fundamentada em importantes teorias acerca da avaliação educacional e da sua evolução histórica, focando, especificamente, as práticas avaliativas que vêm sendo desenvolvidas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, em Aracaju/Sergipe.

Segundo Fernandes (1992), é necessário o reconhecimento da relevância teórica e das práticas e experiências pessoais das pessoas que participam dos processos avaliativos. Assim, far-se-á necessária à análise das diferentes definições e concepções de avaliação por constituir um meio indispensável para se compreenderem e se produzirem reflexões de natureza teórica e prática.

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

5.1. Natureza e Tipo de Pesquisa

O positivismo de Auguste Comte vem conduzindo gerações de pesquisadores e, ao longo de décadas, o processo de evolução viu surgir o conflito paradigmático entre a corrente positivista e as modernas tendências da pesquisa qualitativa e de função social, especialmente no campo educacional. Entretanto, pode-se afirmar que não há contradição nem continuidade entre os paradigmas quantitativo e qualitativo, já que são de natureza diferente Minayo & Sanches (1993). A investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo revelar dados, indicadores e tendências observáveis, enquanto, a metodologia qualitativa, pelo contrário, trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Serapioni (2000).

Portanto, quanto à natureza da investigação, cabe explicitar que esta é uma pesquisa bibliográfica, descritiva, quali/quantitativa e cujo método é indutivo, pois, além da indispensável fundamentação teórica, desenvolve e apresenta os resultados de pesquisa descritiva e interpretativa (investigação empírica), exploratório realizado na unidade escolar selecionada para estudo.

> "Estudo de caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou mesmo um país. Tem caráter de profundidade e detalhamento. Pode ou não ser realizado no campo.
> Os tipos de pesquisa não são mutuamente exclusivos. Por exemplo: uma pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, bibliográfica, documental, de campo e estudo de caso" (Moresi, 2003, p. 11).

5.1.1. Um estudo qualitativo: descritivo e interpretativo

O processo metodológico desenvolvido parte de uma apreciação histórica, apoiada na legislação e nos textos oficiais que ensejam a compreensão da formalidade da avaliação da aprendizagem. Delineou-se o contexto da evolução do sistema da avaliação da aprendizagem no Brasil e, dessa forma foi possível centrar o foco na compreensão das práticas avaliativas e das políticas educativas e curriculares atuais que formalizem a construção de um sistema avaliativo igualitário e democrático e que privilegie a diversidade cultural. Tal estratégia permitiu o aprofundamento das interpretações, dos significados e das representações relativas ao processo avaliativo da aprendizagem praticado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

As facetas específicas do presente estudo exigiram a combinação de uma metodologia da observação, cujo foco se posiciona na análise particular de uma organização/instituição, com uma metodologia descritiva. Assim, a observação e análise de um contexto de vida real no qual uma intervenção ocorreu procura compreender as situações e interpretar o conjunto de resultados face à realidade vivida. Estas escolhas imprimiram mais funcionalidade às etapas da investigação. Seja qual for o método ou a combinação deles, importa a clareza descritiva e a interpretação de cada passo metodológico face às situações observadas.

Estando a investigadora implicada com a temática e fazendo parte do processo de avaliação, em setor especializado na Secretaria de Estado da Educação, e por ter feito parte da equipe pedagógica do Centro de Excelência Manoel Messias Feitosa, situado no município de Nossa Senhora da Glória/SE, entre os anos de 2005 a 2007, que trabalhava numa perspectiva de integralidade com foco no Ensino Médio, surge o interesse em conhecer a proposta de avaliação desenvolvida atualmente no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

O fato da pesquisadora trabalhar como Técnica do Departamento de Educação e de estar presente junto às escolas em vários momentos, facilitou todo o desenvolvimento do trabalho no Centro em análise na presente pesquisa. O conhecimento de toda a proposta desenvolvida permitiu realizar inferências e compreender todo o processo. O motivo de não estar lecionando no Centro garantiu a imparcialidade da pesquisadora diante dos dados recolhidos e interpretados.

5.1.2. Um estudo centrado na análise das representações dos professores e dos alunos

Como já referido na subseção 2.1, e levando-se em consideração que a natureza qualitativa da pesquisa tem como base a análise das representações das opiniões emitidas por professores e alunos entrevistados, elaborou-se assim uma leitura interpretativa dos dados qualitativos no sentido de apreender/apropriar-se dos sentidos e significados que perpassam as opiniões acerca dos temas contidos no roteiro das entrevistas. As perguntas formuladas aos envolvidos incidiram sobre temas como: instrumentos de avaliação; percepções dos alunos ao serem avaliados; tratamento dos resultados dessas avaliações; prática avaliativa docente

refletindo na aprendizagem dos alunos; apropriações e representações que os educadores e educandos têm sobre avaliação.

Para Roger Chartier a História Cultural se relaciona com a elaboração de três noções teóricas, complementares das "práticas" e das "representações", e que correspondem aos modos de "*fazer*" e de "*viver*", e a de "*apropriação*". O conceito de "apropriação" remete à forma como o indivíduo interpreta o texto e todas as suas possibilidades, considerando também o contexto social e as expectativas desse leitor.

A proposta de Chartier se volta para as possibilidades metodológicas de leitura de textos e isto vai além da leitura dos dados quantitativos. Chartier considerou importantes todas as abordagens para a descoberta e construção dos sentidos e deles apropriarem-se os sujeitos, deixando, porém, clarificado que essa apropriação é múltipla, isto é, permite diferentes leituras. Dessa forma, uma pesquisa se enriquece com a dupla abordagem de leitura de dados quantitativos e outros qualitativos. Enfim, é o entendimento de que o uso dos escritos, portanto, auxilia na construção da história social.

Referindo-se às abordagens quantitativas, adiantou que estas dominaram a história cultural francesa e visavam, primordialmente,

> "[...] medir a desigual divisão social de objetos, de discursos, de atos colocados em séries não poderia, portanto, ser suficiente. Supondo correspondências demasiado simples entre níveis sociais e horizontes culturais, apreendendo os pensamentos e as condutas em suas expressões mais repetitivas e mais redutoras, semelhante abordagem perde o essencial, que é a maneira contrastada como os grupos e os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que compartilham com outros" (Chartier, 2003, p. 13).

É válido mencionar, ainda, que a investigação das apropriações e representações dos envolvidos com a prática da avaliação no Centro Experimental pesquisado encontra-se fundada nos termos em que explica Chartier (2003).

Chartier colocou em pauta a questão dos historiadores que buscavam uma forma de saber controlado, apoiado sobre técnicas de investigação, de medidas estatísticas, conceitos teóricos dentre outros. Era uma tentativa de fazer a história trabalhar para além da narrativa, daquilo que tendia a ser interpretado como ficção. A historiografia atual propõe uma nova forma de interrogar a realidade e toma como base temas do domínio da cultura e salienta o papel das representações. Na opinião de Chartier, a História Cultural deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como "[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o

presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (Chartier, 1990, p.17). A obra de Chartier se destaca por impor o trato de problemas conceituais como representação, prática e apropriação.

Para Roger Chartier, o entendimento de um autor passa pelo conhecer o contexto no qual o seu trabalho foi produzido, aos interesses que atendeu e que produzem uma realidade fragmentada. O estudioso estabelece premissas em busca de critérios de cientificidade. Por isto, o autor recomenda que se proceda à leitura de documentos, à organização das fontes, ao manejo das técnicas de análise, à utilização de critérios de prova, através do que se restabelece a verdade entre o relato e o que é o objeto deste relato e assim apropriando-se dos discursos na tentativa da compreensão de si próprio e do mundo (Amaral e Faria, 2007).

No campo da investigação em ciências da educação a "análise das representações" constitui uma modalidade de conhecimento da realidade vivida e interpretada, realizada através da significação e das explicações dadas pelos atores envolvidos na ação. Os dados recolhidos junto dos professores e dos alunos recorrem evidentemente às suas representações sobre o modo de "*fazer*" e de "*viver*" as práticas da avaliação, e sobre a "*apropriação*" dessas práticas, o que nos remete para as explicações dadas.

5.2. Locus da Pesquisa

O local escolhido é o Colégio Estadual Atheneu Sergipense, atualmente envolvido com os Programas do Ensino Médio Inovador e dos Centros Experimentais de Ensino Médio, situado no município de Aracaju, capital do estado de Sergipe.

Nunes (1984) aborda os aspectos que se estendem da Colônia até o final da República Velha, em 1930. Considerou currículos escolares estudando-os meticulosamente, mencionou a carência de profissionais e a problemática salarial. Na percepção da historiadora o contexto das classes poderosas do estado de Sergipe influíram na instituição do ensino superior sergipano, no sentido de atender aos interesses dos herdeiros da burguesia mercantil-latifundiária proporcionando-lhes uma formação que lhe garantisse, continuadamente, ocupar as destacadas cadeiras do cargo no Poder Legislativo e no Poder Judiciário.

A professora Thetis Nunes, de formação ideológica marxista, aponta esta situação como um forte motivo que impediu a disseminação de movimentos classistas em favor da democratização do ensino de caráter profissionalizante.

Os estudos da historiadora em foco trilharam a historiografia da educação sergipana até alcançarem as mudanças, quando da adoção dos exames de habilitação para o magistério que garantiriam assegurar a vitaliciedade na carreira magisterial e o fortalecimento e disciplinamento da inspeção escolar, como previstos no Regulamento de 24 de outubro de 1870, baixado pelo Presidente Tenente Coronel Francisco José Cardoso Júnior. Então, encontra-se registrado o nome do Atheneu e que este colégio, pelo motivo de oferecer o curso de Humanidades, passou a sofrer com a concorrência estabelecida pelos cursos Preparatórios existentes nas cidades vizinhas da capital.

O Atheneu, instituição de pensamento humanista e inspirado no Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, seguia como método o mesmo válido para todo o Ensino Público de Sergipe, na época em que foi fundado, era "o método intuitivo e prático, marchando sempre do simples para o composto, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, do definido para o indefinido" conforme previa o Art. 3, Decreto de 14 de março de 1890. Portanto, eram os legisladores que determinava "como os professores desenvolveriam suas aulas, atentos sempre à prática, mas delegando poderes ao corpo docente para elaborar o programa de suas cadeiras, de modo a efetivar os estudos secundários em Sergipe". (Alves, 2005, p.88).

5.2.1. Rede Estadual de Ensino

A rede estadual de ensino de Sergipe é composta por 368 escolas, distribuídas em 09 Diretorias Regionais de Educação (DRE) e a Diretoria de educação de Aracaju (DEA). O CEEM Atheneu Sergipense é uma das 86 escolas circunscritas a DEA. A matrícula da rede esta distribuída conforme o quadro abaixo:

Figura 2 – Mapa das Regionais de Educação

O Ensino Médio na rede estadual é oferecido em xxxxxx escolas, assim distribuídas:

DRE 01 -

Convém enfatizar a Diretoria de Educação de Aracaju – DEA, pelo fato da escola pesquisada fazer parte da mesma, esta engloba xxxxxxx escolas, totalizando xxxxx alunos. A escola pesquisada teve sua matrícula contabilizando XXXXX alunos.

A rede estadual participa do SAEB, com as turmas de 3º ano do Ensino Médilizada a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, onde é realizada de forma amostral que gera um indicador de desempenho do Ensino Médio do estado, conforme série histórica abaixo:

ENSINO MÉDIO REGULAR – SÉRIE HISTÓRICA DO IDEB

Unidade da Federação	Rede	IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)
Sergipe	Estadual	2,8	2,6	2,9	2,9

Fonte: MEC/INEP

5.2.2. Os Centros Experimentais de Ensino Médio em Sergipe

Quanto ao Estado de Sergipe, três Centros Experimentais de Ensino Médio foram implantados em Aracaju: 1. Colégio Estadual Atheneu Sergipense; 2. Colégio Estadual Ministro Marco Maciel; 3. Colégio Estadual Vitória de Santa Maria.

Durante o ano de 2009, ainda vigorava a lei que regia os Centros de Excelência, mesmo havendo sofrido alterações e modificações em função dos CEEM. Em dezembro de 2009, a lei que regulamentava os Centros de Excelência, foi revogada, passando, então a ter validade a Lei Complementar Nº179/2009, com o objetivo de reger os atuais CEEM. Também no ano de 2009 foi suspenso o processo de seleção para ingresso de novos alunos.

Além das mudanças institucionais impostas pela Lei, houve mudanças no Currículo das escolas, ou seja, os Centros de Excelência funcionavam também com a integralidade de horário. A proposta dos CEEM, apresenta mais avanços, pois preconiza a inclusão da Educação para os valores, orienta a perspectiva de oficinas pedagógicas nas áreas de leitura e matemática, entre outros. Já os Centros de Excelência funcionavam numa perspectiva de reforço. Pela manhã eram ministradas as aulas teóricas e no turno da tarde eram desenvolvidas as aulas práticas como complementação e experenciação da teoria. A ideia da transição dos Centros de Excelência para os CEEM, além de atender às mudanças políticas sofridas, nesta época, com a oposição assumindo o controle do estado, e por a gestão estadual acreditar na ampliação da proposta do governo anterior como forma de garantir melhorias para a educação pública estadual. Claro que esta realidade deveria ser vivenciada por todas as escolas da rede, porém apenas 03 escolas funcionam como CEEM, duas delas já funcionavam como Centros de Excelência: a escola pesquisada e o CEEM Ministro Marco Maciel; já o CEEM Vitória de Santa Maria ingressou já como Centro Experimental. Uma escola no município de Nossa Senhora da Glória, o Centro de Excelência Manoel Messias Feitosa, não foi transformado em Centro Experimental, mas funciona na integralidade como Ensino Médio Inovador.

No tocante ao processo avaliativo nos Centros de Excelência, essa prática se desenvolvia de forma processual, sendo dividida entre os momentos de teoria e prática, ou seja, eram elaborados instrumentos avaliativos que permitissem aos docentes avaliar o desempenho dos alunos nas aulas teóricas com instrumentos específicos a esse momento, e as aulas práticas também com instrumentos construídos para tal fim. Na prática os docentes utilizavam uma escala de 0 a 10, na qual a prova escrita não poderia valer o total de 10

pontos, cabendo aos professores utilizarem variados instrumentos tanto nas aulas práticas como nas teóricas, permanecendo essa estrutura para os Centros Experimentais e demais escolas da rede, mediante Portaria de Nº 8042/2009/GS, de 30 de dezembro de 2009, conforme Anexo II. Claro que se pode perceber que mesmo com os avanços propostos pelos vários autores citados na pesquisa, e as transformações ocorridas em programas voltados para a qualidade do ensino, ainda as melhorias necessárias aos processos avaliativos são discretas, mesmo porque todas as mudanças que ocorrem no processo avaliativo precedem alterações estruturais nos sistemas de ensino. Por exemplo, como acompanhar o processo de ensino aprendizagem com turmas de 45 alunos, sendo este quantitativo multiplicado por seis ou mais vezes, pois um mesmo docente leciona em várias turmas, ou mesmo quando se identifica os problemas pouco se faz para superá-los, principalmente quando sua solução depende de vários agentes do processo, incluindo a esfera da Secretaria de Estado da Educação. É necessário que se façam mudanças nas estruturas das instituições, pelo fato de que não adianta implantar programas inovadores sem dotar as escolas de estrutura para funcionamento em tempo integral, e também em termos de profissionalização dos profissionais que desenvolvem suas funções, tanto docentes como a própria gestão, além da contrapartida da própria Secretaria de Estado em acompanhar o desenvolvimento desse programas e dar todo o apoio necessário para as unidades onde eles são desenvolvidos.

Desde o início de 2010, a matriz que rege os CEEM sofre mais uma alteração, com a inserção do assim denominado Ensino Médio Inovador (EMI), o que originou uma reformulação na grade curricular, ou seja, passam a coexistir as orientações curriculares dos PROCENTROS em consonância com as orientações do EMI, programa este vinculado ao Ministério da Educação. Quando da aprovação da referida Lei Complementar Nº 179/2009., foi, então, realizado, no mesmo ano de 2010, o processo seletivo para professores que atuariam nos CEEM.

5.2.3. O Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense

O Colégio Estadual Atheneu Sergipense, foi criado em 24 de outubro de 1870, no governo do Dr. Francisco Cardoso Júnior, então presidente da Província, quando da regulamentação do ensino secundário. Inicialmente denominado Atheneu Sergipense, o primeiro estabelecimento de Instrução Pública da Província de Sergipe, teve como primeiro diretor o Dr. Manoel Luiz Azevedo d'Araújo, que também era diretor da Instrução Pública da

Província. A primeira sessão da congregação dos lentes do "Atheneu Sergipense" ocorreu no dia 5 de novembro de 1870, quando foi organizada uma comissão cujo objetivo foi o de tratar da confecção dos seus estatutos.

O Colégio oferecia dois cursos: o de humanidades e o de escola normal. O curso de humanidades era realizado em quatro anos e compreendia as seguintes aulas: Grammática Philosófica da língua Nacional e análise de clássicos; Grammática e tradução da língua latina; Grammática e tradução da língua francesa; Grammática e tradução da língua inglesa; Arithmética, álgebra e geometria; geografia e história; Philosofia racional e moral; Rhetórica, poética e análise de clássicos. O curso de escola normal era realizado em dois anos. O primeiro ano compreendia: "Aula de Pedagogia e Grammática Philosóphica da Língua Nacional com Análise de Clássicos". No segundo ano "aula de Arithimética, Geometria e História". Posteriormente, o curso de escola normal foi desmembrado, constituindo-se no Instituto de Educação Ruy Barbosa, como é atualmente denominado, situado na Rua de Laranjeiras, nas imediações do centro de Aracaju.

No período de 3 de dezembro de 1925 a 16 de fevereiro de 1938 recebeu a denominação de "Atheneu Pedro II". Em 1942, por força da Reforma Capanema, foi quando passou a se chamar Colégio Estadual de Sergipe, pelo Decreto nº 32, de 06 de maio de 1942. O governador de Sergipe, João de Andrade Garcez, em 31 de outubro de 1970, assinou o Decreto nº 1977 que dá nova denominação ao Colégio Estadual de Sergipe, o qual passou a chamar-se Colégio Estadual "Atheneu Sergipense", vigorando até os dias atuais. Segundo as pesquisas de Alves (2005),

> "Ao longo dos anos o Atheneu Sergipense sofreu variadas denominações: Atheneu Sergipense (1870), Lyceu Secundário de Sergipe (1881), Escola Normal de Dois Graus (1882), Atheneu Sergipense (1890), Atheneu Pedro II (1925), Atheneu Sergipense (1938), Colégio de Sergipe (1942), Colégio Estadual de Sergipe (1943),Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1970), e atualmente Centro de Excelência Colégio Atheneu Sergipense (desde 2005)".

A sociedade sergipana sente orgulho da instituição onde estudaram João Ribeiro, Jackson Figueiredo, Manuel Bomfim, Felisbelo Freire, Laudelino Freire, Gumercindo Bessa, Clodoaldo Alencar, os ex-governadores Luiz Garcia e Antônio Carlos Valadares, o ex-secretário de Educação Marcos Aurélio Prado Dias, o ex-governador do Estado João Alves Filho e o atual governador Marcelo Déda Chagas. Entre seus diretores, Maria Thetis Nunes, Joaquim Sobral, Maria Augusta Lobão Moreira, Maria da Glória Portugal, Rosália Bispo dos Santos e Leão Magno Brasil, dentre outros.

Figura 4 – Foto do Centro Experimental Atheneu Sergipense

Fonte: Foto tirada pela pesquisadora no dia 31 de janeiro de 2013.

O atual corpo diretivo do Colégio é formado pelo professor Genaldo Freitas Lima, diretor; Ana Célia Silva Almeida de Azevedo, Maria de Lourdes dos Santos Machado e Marcus Vinicius, coordenadores pedagógicos; Reginaldo Oliveira Rodrigues, secretário. Como suporte temos os Comitês Pedagógico e Comunitário, compostos por 9 e 7 membros respectivamente. São 37 professores, todos graduados. Sua matrícula inicial, no ano de 2010, foi de 1 052 alunos.

Com o objetivo de assegurar que a escola cumpra sua missão que é transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida nos contextos produtivo e pessoal (na dimensão produtiva, essa formação deverá levá-los a ser um jovem autônomo e competente, e na dimensão pessoal, um jovem solidário), o governo do Estado implantou, em 2010, os Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM, como explicitado no Projeto Político Pedagógico do Colégio Atheneu:

> "[...] oferecidas, além das aulas acadêmicas, oficinas pedagógicas que funcionarão em turno contrário. Essas oficinas terão como base o projeto elaborado por cada disciplina, a fim de consolidar, aprofundar e ampliar o conhecimento dos alunos e promover meios para o seu desenvolvimento numa perspectiva humanista, ética e tecnológica. Ao final do curso o aluno deverá ser capaz de continuar aprendendo; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; desenvolver o relacionamento humano integrado na prática social; desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico" (Projeto Político Pedagógico do Colégio Atheneu Sergipense, 2010, p. 04).

Essa experiência exitosa, já desenvolvida em Pernambuco, inicialmente denominada PROCENTRO, hoje Programa de Educação Integral, que adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial que adequados ao projeto escolar passou a chamar-se Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE). Essa tecnologia objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, que busca garantir a excelência do Ensino Médio Público. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. A TESE foi modelada de acordo com a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), tomando-se como base seus princípios, conceitos e critérios. Estes foram agregados às quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório Jacques Delors e denominadas de pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Em 2010 não houve alunos suficientes para o turno noturno, o que fez com que a direção da escola os redistribuíssem para outras escolas pertencentes ao bairro onde o colégio está inserido, bem como os seus funcionários e professores. Em 2011 a escola junto com a Secretaria de Educação, a fim de retomar o ensino noturno elaborou uma proposta do ensino médio com a educação profissional, na modalidade PROEJA (Projeto Político Pedagógico do Colégio Atheneu Sergipense, 2010, p. 05).

Atualmente o Centro Experimental funciona com a seguinte estrutura, conforme Tabela abaixo:

TABELA 1- Dados do número de docentes, discentes e turmas/2012

Número de docentes	Número de discentes	Número de turmas
Língua Portuguesa – 04	1º ano - 540	1º ano – 12
Matemática – 04	2º ano – 298	2º ano – 07
Geografia – 02	3º ano – 231	3º ano – 06

História- 03 Biologia – 04 Química – 03 Física – 03 Educação Física – 04 Artes – 01 Filosofia- 01 Sociologia - 01 Espanhol – 01 Inglês – 03 Informática - 02 Total de docentes: 36	Total de discentes - 1.069 - 	Total de turmas - 25

Fonte: Cruz, J.C.M. (2012) – Elaborado a partir dos estudos da Pesquisa (2012)

5.2.4. Sujeitos da pesquisa

A respeito da seleção de sujeitos em abordagens quantitativas, em geral, a exigência é a de se realizar

> "(...) entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentada" (Duarte, 2002, p. 141).

Essas narrativas são consideradas documentos que consistem em depoimentos qualificados, obtidos através do contato com pessoas que, de forma direta vivenciam o processo de avaliação na escola, razão pela qual o trabalho de cotejo e a interpretação também são efetuados como documentos orais.

No âmbito da presente pesquisa realizaram-se entrevistas a docentes, discentes e a coordenação estadual do CEEM Atheneu Sergipense. O momento da entrevista foi muito rico para a pesquisa, os entrevistados se mostraram muito receptivos e interessados pelo tema da avaliação, o que facilitou o desenvolvimento do instrumento. Nos momentos em que a

pesquisadora pode estar com os professores percebeu a necessidade dos mesmos em relatar sua prática avaliativa e de também ouvi-los desabafar suas angústias e frustrações. Foi identificado neste momento um pouco de receio por parte dos professores, ou melhor uma insegurança em falar tudo que pensavam em relação a críticas ao próprio sistema. Já os alunos fizeram uso desse momento para relatar suas inquietações e anseios diante das práticas avaliativas realizadas pelos docentes. Foram realizadas entrevistas a 04 docentes, a 06 alunos e à Coordenadora Estadual do programa dos Centros.

Foram, ainda distribuídos e recolhidos questionários. Responderam aos questionários: 378 (trezentos e setenta e oito) discentes e 30 (trinta) docentes, o que perfaz um total de 408 (quatrocentos e oito) indivíduos inquiridos.

5.3. Os instrumentos de coleta de dados

As entrevistas (pesquisa qualitativa) e os questionários (pesquisa quantitativa) aplicados neste estudo foram destinados a professores e a alunos, feitas as devidas adaptações, permitindo, dessa forma, pesquisar acerca das representações e apropriações dos envolvidos a respeito da avaliação das aprendizagens. O quadro, abaixo, condensa os dados referentes às fases de aplicação e análise dos instrumentos, acompanhados da descrição de coleta de dados.

Quadro 2 - Coleta e Análise de Dados

INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS		
Nº	**Fases**	**Descrição**
1	Observação e contatos	Administração das anotações relativas ao primeiro momento presencial. Estas anotações se referem às primeiras visitas as instalações do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense quando foram mantidos contatos com: • direção da Escola; • equipe pedagógica(pedagogas) e administrativa; • coordenação do Centro; • docentes envolvidos; • representações dos discentes de cada ano escolar.
2	Realização de entrevistas narrativas	Foram efetivadas as entrevistas orais (gravadas), utilizando gravador portátil, com os professores que representaram as quatro áreas avaliadas pelo ENEM (Matemática, Língua Portuguesa, Química e Geografia), com os alunos do Ensino Médio e com a Coordenadora dos Centros Experimentais da Secretaria de Estado da Educação.

3	Aplicação dos questionários Análise estatística dos dados coletados	Foram aplicados os questionários estruturados em duas etapas: Na primeira etapa realizou-se o pré-teste, aplicação parcial com: • 02 docentes; • 09 discentes. Na segunda etapa, a aplicação definitiva com: • 30 docentes; • 378 discentes. Na terceira etapa referente a análise estatística foi utilizada a metodologia base processada através dos programas SPSS e Excel. Os dados foram transformados em gráficos contendo os percentuais representativos das respostas dos sujeitos pesquisados.
4	Análise de conteúdo das entrevistas e das interações	Foram feitas anotações de depoimentos orais e sobre o material gravado, através de transcrições, no momento pré-pesquisa e durante o cumprimento das fases subsequentes.

Fonte: Cruz, J.C.M. (2012) – Elaborado a partir dos estudos da Pesquisa (2012)

A entrevista é uma técnica de pesquisa que se presta a coletar dados que servirão para a compreensão dos significados atribuídos pelos entrevistados às questões e situações que lhes são apresentadas e "em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador". (Martins, 2008, p. 27).

A entrevista desta pesquisa é exploratória e semi-estruturada. Dispõe de um roteiro de perguntas preestabelecidas (ver Apêndices II e III) a serem formuladas ao respondente, mas há também um espaço para a discussão livre e informal de determinado tema do interesse do pesquisador. Foi planejada tendo em vista a manutenção de contato com os professores da escola que pudessem contribuir na ampliação das informações. Para as entrevistas, foram selecionados dois alunos de cada ano do Ensino Médio, seguindo os critérios de desempenho desses alunos (bom e ruim). A seleção foi procedida pela coordenação pedagógica da escola pesquisada, tomando como critério para a classificação dos alunos as notas expressas nos diários de classe relativas ao 2º bimestre/2012. O aluno considerado bom é aquele que obtém média de 7,0 a 10,0; o aluno considerado ruim é o que obtém média inferior a 7,0.

Este estudo utilizou o recurso das entrevistas narrativas, abordando uma população pesquisada composta por 04 (quatro) professores, representando as quatro áreas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou seja: um professor de Português (Área de Linguagem), um professor de Matemática (Área de Matemática), um professor de Química (Área de Ciências da Natureza) e um professor de Geografia (Área de Ciências Humanas).

O trabalho de desenvolvimento dessa etapa iniciou-se após a localização dos entrevistados, demandando, no curso da pesquisa, o uso da metodologia da história oral[3], para o que se faz necessário todo o aparato de elaboração e validação de um instrumento de coleta de dados ademais, via entrevista semi-estruturada, os entrevistados (discentes/docentes/) discorreram sobre suas apropriações e representações em relação às práticas avaliativas desenvolvidas na instituição de ensino, autorizando a transcrição da entrevista gravada e cedendo direitos para uso das narrativas concedidas para o presente estudo através de Termo de Livre Consentimento assinado para tal fim (ver Apêndices I, II e III).

Para este estudo partiu-se de uma amostragem interna em que, segundo Bogdan & Biklen (1994), as decisões são tomadas a partir de uma ideia geral daquilo que se pretende estudar, as pessoas com quem o investigador quer falar, qual a hora do dia em que o fará e de quantos documentos necessitará. O ponto de partida são as práticas e representações dos sujeitos que se encontram identificados na apuração dos dados da pesquisa.

No tocante à recolha de dados sobre as apropriações e representações dos docentes e discentes envolvidos na investigação, foi utilizado como instrumento de pesquisa o questionário impresso, do tipo estruturado não disfarçado: o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas e algumas questões abertas para justificação das opções escolhidas.

Quanto ao tipo de questões fechadas dos questionários, foram elaboradas questões dicotômicas e questões alternativas qualitativas. As questões são dicotômicas, quando a pessoa escolhe a reposta num conjunto de duas opções, por exemplo, "sim" ou "não". Segundo Mattar (1996) elas são de rápido preenchimento, fácil tabulação e análise dos dados. Entretanto, como desvantagem pode ser citada a ocorrência de erros sistemáticos, caso o respondente não concorde com as duas opções de respostas, ele pode optar por uma das alternativas, mesmo não sendo a sua opinião ou não responde a questão.

As questões alternativas qualitativas apresentam um conjunto de alternativas qualitativamente diferenciadas. Utilizaram-se as seguintes alternativas de resposta: (Sempre, Quase Sempre, Nunca); (Concordo Totalmente/ Concordo em certos aspectos/ Discordo em certos aspectos/ Discordo Totalmente); (Fáceis/ Difíceis/ Dificuldade Média).

[3]O trabalho com História oral foi organizado a partir de um conjunto de procedimentos que teve início com a elaboração de plano de trabalho, seguindo-se a etapa da definição dos selecionados para a entrevista sob planejamento da condução das gravações. Na sequência foi feita a transcrição, e a conferência do depoimento que foi autorizado para uso, arquivamento e para eventualidades como a publicação dos resultados. BOM MEIHY, Carlos S. (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola.

Mas, apesar destes tipos de questões apresentarem a vantagem de permitir uma análise estatística, pode verificar-se que a informação recolhida conduz a respostas simples e pouco ricas, na medida em que estão fechadas numa escala de respostas possíveis.

Hill, M. M., e Hill, A. (2012) orientam a investigação em Ciências Sociais. Essa orientação auxiliou na construção da hipótese, na elaboração do questionário, na análise dos dados e na elaboração do relatório. A maneira clara, objetiva e prática como esses autores expõem os procedimentos foram providenciais, no caso deste estudo, e contribuíram para clarificar as estratégias para a abordagem dos aspectos mais importantes escolhidos para esta investigação sobre o processo avaliativo no CEEM Atheneu Sergipense.

A investigação por questionário é considerada confiável para a investigação em ciências sociais, mas desde que o instrumento seja bem elaborado e aplicado corretamente. As questões passam por um processo de seleção e as respostas devem ser tratadas com rigor interpretativo. Enquanto todo o processo é preparado, observa-se cada detalhe atenciosamente e, inclusive, se testa o instrumento para evitar desvios e envasamentos. Como técnica de investigação, questionário pode conter um número de questões menor ou maior, a depender do tema, da necessidade e da avaliação da relevância pelo pesquisador. O questionário se apresenta impresso e tem como objetivo obter um conhecimento esperado pelo inquiridor. Trata-se de um processo de etapas tratadas rigorosamente, pois é desse momento que poderão ser medidas as variáveis da investigação.

O questionário também objetiva descrever as populações isoladas para a pesquisa e que são representadas em amostras. As vantagens da aplicação de questionários envolvem adequação dos instrumentos de recolha de dados ao tipo de investigação e da população; garantem o anonimato, condição que oferece segurança quanto à autenticidade do questionário; viabilizam atingir grande número de pessoas de diversas localizações geográficas com baixo custo; permitem que as pessoas o respondam no momento que considerem mais propício; evitam a exposição dos pesquisados à influência do pesquisador. Além disto, há limites e problemas e algumas desvantagens:

Os dados coletados nos questionários foram analisados a partir de um procedimento estatístico mas, abrangendo aspectos qualitativos que permitem a inferência de conhecimento do objeto estudado nas questões abertas. Já os dados coletados através das entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo. Para Bardin (1997), a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas que aprecia as comunicações visando obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção.

5.3.1. Procedimentos para a preparação/aplicação dos instrumento

A instrumentação foi validada pela orientação desta dissertação para que, em seguida, fossem feitos os primeiros contatos e se conseguisse a anuência dos envolvidos quanto à participação nesta pesquisa.

Essa representatividade relativa ao pré-teste foi escolhida tendo como critério a similaridade das características com os que participaram da pesquisa propriamente dita, o que, segundo (Marconi; Lakatos, 1999, p. 102), minimizará possíveis falhas e permitirá a reformulação desses instrumentos, quando necessário, ou seja, estarão cientificamente validados.

A aplicação do pré-teste aconteceu na manhã do dia 14/01/2013, na sede do Centro Experimental, a partir das 10h da manhã, após o intervalo do lanche, se estendendo até às 11h. Todo o trabalho foi realizado com a participação da Coordenadora e da Pedagoga da instituição, que auxiliaram na etapa de seleção dos alunos. Estes alunos foram incluídos na análise estatística fazendo parte do total de respondentes da aplicação definitiva. Os alunos foram selecionados seguindo os mesmos critérios da entrevista dessa pesquisa.

Quanto à seleção dos professores, houve uma reunião no dia 13/01/2013, na sala dos professores, organizada em parceria com a coordenação onde foi possível estabelecer o diálogo entre a pesquisadora e alguns docentes, havendo 02 (dois) desses docentes demonstrado interesse em participar do pré-teste.

Os docentes foram os primeiros a responder e, para eles, foi utilizado o tempo do intervalo entre as aulas, momento em que a pesquisadora, a coordenadora e os professores se reuniram no ambiente da sala dos professores, onde foram respondidos os questionários. Os participantes precisaram de cerca de 20 minutos para cumprir esta etapa e, logo após, seguiram para as suas respectivas salas de aula. Antes houve o agradecimento pelo apoio à pesquisa e ratificada a relevância da mesma para os estudos acerca da temática relacionada à Avaliação da Aprendizagem.

Para responder ao instrumental distribuído, os alunos precisaram de uma média de 10 a 12 minutos. Eles declararam não haver sentido algum tipo de dificuldade, pois consideraram as perguntas claras e diretas. Para que a etapa fosse efetivada, a direção e a coordenação do

colégio organizaram o espaço do auditório e, ao passo em que concluíram todas as respostas, os alunos se dirigiam para as suas salas de aula.

Após o cumprimento de toda a sistemática de aplicação do pré-teste, foi feito o agradecimento formal à direção, à coordenação e ao comitê pedagógico que acompanharam e interagiram durante todo o processo. Ainda lhes foi informado quanto ao retorno, em outra data, para a aplicação final dos questionários definitivos e a realização das entrevistas.

Diante das informações acima relatadas concluiu-se que o pré-teste serviu para avaliar o instrumento aplicado, pois após a aplicação e a análise das respostas dos sujeitos foi observada a necessidade de alterações no instrumental que facilitassem a leitura estatística do documento definitivo, bem como outras pequenas alterações no corpo do texto. O retorno da pesquisadora para a aplicação definitiva ficou marcado para o dia 30/01/13, no período da tarde, com os docentes e discentes, e a entrevista para o dia 31/01/13, no mesmo turno.

A realização da pesquisa propriamente dita, subsequente à aplicação do pré-teste, procedeu à análise dos dados e cumpriu um processo habilmente organizado em uma sequência com etapas conceituais, metodológicas e empíricas para contribuir com a produção do conhecimento acerca da prática avaliativa e suas implicações nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral da rede estadual de ensino, nesta investigação representada pelo Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, em Aracaju/Sergipe.

A abordagem metodológica qualitativa consiste:

> "[…] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos" (Flick, 2009, p. 23).

Além da análise quantitativa dos dados, foram feitas as análises qualitativas, por ser este o momento no qual o pesquisador ultrapassa os dados, tentando possíveis explicações através de uma atividade intelectual que tenta compreender como a prática avaliativa de fato acontece na instituição em foco e suas implicações na aprendizagem dos educandos, buscando responder aos seguintes questionamentos: *1. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados com frequência por seus professores? 2. Como os alunos se sentem ao serem avaliados? 3. O que se faz com os resultados dessas avaliações? Como a prática avaliativa docente reflete na aprendizagem dos alunos? 4. Quais as apropriações e representações que os educadores e educandos têm sobre avaliação?*

5.3.2. A entrevista com a Coordenação Estadual dos Centros Experimentais

O roteiro da entrevista realizada com a Coordenação Estadual dos Centros Experimentais da Secretaria Estadual de Educação (ver Apêndice X) constou de 06 (seis) questões sobre as quais a coordenadora pode manifestar suas opiniões.

A entrevista aconteceu na Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, precisamente na sala da direção do Departamento de Educação. Teve início às 8:00h da manhã, com duração de aproximadamente 40min. Antes de iniciar a entrevista foi entregue para a coordenadora o roteiro da entrevista e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, (Apêndice II) e explicado todo o contexto da pesquisa. Ao término da entrevista foi feito o agradecimento, e a coordenadora se colocou à disposição para quaisquer informações que se fizessem necessárias. Toda essa coleta de dados foi facilitada pelo fato de a pesquisadora, autora do presente estudo, trabalhar de forma conjunta, no mesmo setor e em várias ações da própria SEED, com a Coordenadora.

5.3.3. A entrevista aos Professores

Os procedimentos para a realização da entrevista (ver roteiro no Apêndice IV) com os professores aconteceram no dia 31/01, pela tarde, iniciando-se às 14h. As informações necessárias para o momento (todo o processo e o objetivo da entrevista) foram prestadas anteriormente. Inclusive, fornecido aos docentes o roteiro com as perguntas que seriam realizadas. Iniciou-se a entrevista com o professor de matemática representando a área de Matemática e suas tecnologias. A entrevista ocorreu no *hall* de entrada da sala da direção. O professor se mostrou muito disposto a participar e colaborar com a pesquisa, a entrevista teve duração de 27min e 54seg. Ao término da entrevista o professor mostrou interesse na temática e sugeriu a possibilidade da escola proporcionar espaços de discussão para a reflexão sobre o tema.

No dia 01/02, às 08h iniciou-se a entrevista com a professora de Química sendo utilizada a sala da coordenação para a realização da atividade. A entrevista teve duração de 25min27s. A referida professora demonstrou domínio sobre o objeto de estudo e relatou detalhadamente sua prática pedagógica e avaliativa.

As 10h iniciou-se a entrevista com a professora da disciplina Língua Portuguesa. Foi formulado o convite na sala dos professores e lá mesmo realizou-se o processo que teve

duração de 15min30s. Observou-se o interesse da docente pelo tema e sua preocupação com a aprendizagem dos discentes.

A entrevista com o professor de Geografia teve às 11h. O referido professor, desde o início, mostrou-se interessado em participar e demonstrou total conhecimento acerca da realidade dos alunos e da escola como um todo. A aplicação do instrumental teve duração de 23min38s.

Ao finalizar a etapa destas entrevistas (gravadas e, posteriormente, transcritas), agradeceu-se aos docentes pela participação durante o processo de pesquisa de campo, por ser este o momento crucial para que o estudo se completasse. Além dos entrevistados, o agradecimento foi estendido aos demais presentes na sala dos professores já que os mesmos participaram como sujeitos da pesquisa ao responderem o questionário.

Todos se colocaram à disposição e solicitaram que esta investigadora retornasse para lhes apresentar o resultado da pesquisa, desejaram sucesso e fizeram um convite para proferir uma palestra sobre o tema avaliação, programada para o período de planejamento, de 18/02 a 22/02, ano letivo de 2013, visando contribuir para as reflexões e discussões sobre a prática avaliativa e suas implicações. Eles se mostraram prestativos e interessados pela temática. O interesse foi tanto que recebi um e-mail convite para retornar na semana de planejamento que ocorre no período de 18/02 a 22/02, em especial no dia 04/04, quando esta pesquisadora proferiu uma palestra para os docentes sobre Avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos. Vale, portanto, fazer constar da felicidade em poder contribuir com as discussões na escola sobre meu objeto de estudo. Além do que, houve a solicitação dos docentes quanto ao retorno da pesquisa, ou seja, todo o estudo realizado (a própria dissertação) para possíveis reflexões pela comunidade escolar. A pesquisadora retornou no sábado dia 20/04, pela manhã, onde complementou o encontro anterior com uma oficina sobre os diversos instrumentos avaliativos e as metodologias ativas. Verificar, nos Anexos I e IV as listas de presença dos dois momentos e fotos.

5.3.4. A entrevista aos Alunos

Foram entrevistados 02 (dois) alunos de cada ano do Ensino Médio, totalizando 06 (seis) alunos.

O tipo de entrevista utilizada foi idêntica à aplicada aos docentes (semi-estruturada), na qual o entrevistador quer ter certeza de que ele faz as mesmas perguntas para cada informante. O roteiro de entrevista (Apêndice V) constou de 20 (vinte) questões.

Os procedimentos para a realização da entrevista foram iniciados no dia 31/01, às 11h30min, após a aplicação dos questionários entre todos os alunos. Na oportunidade foram selecionados, com o auxílio da coordenação, apenas 02 (dois) alunos do 3º ano. A entrevista foi realizada na sala da coordenação. Antes de começar a gravação e fazer as perguntas, foi entregue para os discentes o roteiro da entrevista, com a explicação sobre a importância do que se estava realizando e quais seriam os procedimentos a serem seguidos. Assim, os entrevistados puderam formular suas respostas de forma segura.

A entrevista foi feita de forma simultânea com os dois alunos e, a cada pergunta formulada, os alunos respondiam e a pesquisadora identificava a cada momento quem era o sujeito respondente, sendo os mesmos denominados de Aluno A e Aluno B, do 3º ano. A sessão durou 21min58seg. Ao término foi feito o agradecimento aos entrevistados que se sentiram bem à vontade para responder os questionamentos e aproveitaram para desabafar suas queixas acerca dos processos avaliativos a que são submetidos, principalmente nas disciplinas consideradas críticas, como Física e Matemática.

No dia 05/02, às 08h, iniciou-se a entrevista com os 02 (dois) alunos do 2º ano, seguiram-se os mesmos procedimentos anteriormente citados. A entrevista teve duração de 21min51s. Logo em seguida foram entrevistados os 02 (dois) alunos do 1º ano que já haviam sido avisados e estavam aguardando o término para serem convidados. Nessa sequência, a entrevista teve duração de 21min57s. Ao final das entrevistas com os alunos, surgiram as queixas concernentes à dificuldade dos mesmos nas disciplinas Matemática e Física. Os estudantes observaram que, muitas vezes, essa dificuldade tem muita a ver com a prática pedagógica desses docentes e seus processos avaliativos, a maioria dos entrevistados apontou essas disciplinas como críticas.

Ao final de cada grupo de entrevistas foi feito o agradecimento e o registro através de fotos (Anexo I), no momento da aplicação do instrumento.

5.3.5. O questionário aos Professores

Quanto à fase de aplicação dos questionários definitivos aos docentes inclua-se que teve início no dia 31/01 pela manhã, a partir das 8h. A sistemática de aplicação se diferenciou

da que foi aplicada aos alunos em virtude dos horários e dias de trabalho dos professores na escola, por isso foi necessário adequar a aplicação aos horários dos docentes, o que fez com que a etapa se estendesse até o dia 08/02, para contemplar o maior número de docentes participantes: de 36 (trinta e seis) professores, 28 (vinte e oito) responderam ao questionário.

A aplicação foi feita mediante abordagem dos professores na sala da coordenação e na sala dos professores, sempre de forma polida solicitando a participação dos mesmos, nos dias 31/01 e 01/02. Na oportunidade eram prestadas as informações sobre o preenchimento e a pesquisadora se colocava à disposição para sanar as dúvidas. Enquanto isso, concluía a aplicação com os alunos. Nos demais dias do período acima citado fiquei à disposição em tempo integral para os docentes, mas, de fato, as dúvidas que sugiram foram mínimas e logo resolvidas.

Antes de responder ao questionário os docentes preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido de forma individual. Durante esse período permaneci na escola nos turnos da manhã e da tarde. Assim pude ter um contato maior com os alunos e os professores, já que almocei com eles no refeitório durante alguns dias, pois o Centros Experimentais de Ensino Médio fornecem almoço para todos.

Ao final de cada dia de aplicação, os questionários eram contabilizados e arrumados com os respectivos termos em envelopes identificados. Foi feito o agradecimento individual a cada professor assim que faziam a devolução do instrumental já respondido. Eles se mostraram prestativos e interessados pela temática.

5.3.6. O questionário aos Alunos

Nos dias 31/01 e 01/02/2013 foram aplicados os questionários definitivos da pesquisa. Cheguei à instituição às 7h30min, dirigi-me a sala da coordenação pedagógica para a organização da logística de aplicação. A coordenação sugeriu a organização da aplicação por blocos, iniciando com as turmas de 1º ano, num total de 12 (doze). Em seguida, foi selecionado, de cada turma, um representante para preencher o Termo de Livre Consentimento em nome dos demais alunos participantes. O primeiro bloco de aplicação deu início às atividades às 8h e encerrou às 9h. Após isto, foram aplicados os do 2º ano, que totalizaram 07 turmas de aplicação, terminando às 10h10min, às 10h20min iniciou-se a aplicação das 06 turmas de 3º ano, encerrando-se às 11h, nas salas onde os alunos estão sediados.

Com o término da etapa de aplicação dos questionários, estes foram contabilizados e organizados em envelopes identificados por turma e quantitativos aplicados. Alguns alunos se negaram a participar, principalmente na turma do 3º ano C, onde só um aluno se dispôs a responder, em virtude de muita insistência da nossa parte, pois alegaram muitas atribuições e estavam muito ocupados com atividades a realizar. Nas demais turmas a representatividade foi variada, umas com mais alunos e outras, em número menor de participantes.

No dia seguinte, 01/02, retornou-se à escola para aplicar o questionário com os alunos que não haviam participado no dia anterior por motivo de ausência e outros; buscar obter maior número de participantes. A aplicação teve início às 08h e a conclusão se verificou às 11h. Em novo contato com as turmas e, com o acompanhamento da coordenação questionando quem não havia preenchido o questionário no dia anterior e teria o interesse em colaborar com a pesquisa, aproveitou-se o momento para renovar o agradecimento a todos pela participação.

5.4. Discussão da validade dos instrumentos e fidelidade dos dados

A discussão da validade dos instrumentos e comprovação de fidelidade dos dados é processada na rota que se forma a partir das respostas às seguintes questões: *1. Quais são os instrumentos de avaliação utilizados com frequência por seus professores? 2. Como os alunos se sentem ao serem avaliados? 3. O que se faz com os resultados dessas avaliações? Como a prática avaliativa docente reflete na aprendizagem dos alunos? 4. Quais as apropriações e representações que os educadores e educandos têm sobre avaliação?*

Após a obtenção e registro dos dados coletados da entrevista e dos questionários, estes foram organizados e classificados de forma sistemática, passando pelas fases de seleção, codificação e tabulação, procurando mesclar harmoniosamente os aspectos qualitativos e quantitativos da pesquisa, pois, "(...) a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa" (Duarte, 2002, p. 152).

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os diferentes procedimentos que foram utilizados para a análise dos dados recolhidos durante a pesquisa, são apresentados de seguida. Assim, em primeiro lugar, procede-se à análise do Projeto Político-Pedagógico do CEEM Atheneu Sergipense, no que se refere às orientações expressas para a avaliação das aprendizagens. A análise documental realizada teve como objetivos especificar as normas estabelecidas para a avaliação no Centro, e identificar as orientações expressas quer para o processo de aprendizagem quer para o processo de verificação do rendimento escolar.

Em segundo lugar, mostra-se como foram efetuadas as análises de conteúdo das entrevistas aos docentes, discentes e à coordenadora estadual dos CEEM. A análise de conteúdo (qualitativa) agrupa técnicas de análise das mensagens/comunicações, manipulando-as rigorosamente dentro de um método que pode sofrer alterações, como qualquer método, para tornar o trajeto metodológico adequado à pesquisa.

Entre as definições de análise de conteúdo e de suas aplicações, Richardson (1999, p. 222) aponta que esse tipo de estudo pode ser feito "na base de regras explicitamente formuladas". Além disto, cita Bardin (1979, p. 31) que, textualmente afirma que os indicadores podem ser quantitativos ou não. Adianta Richardson que, sintetizando, a análise de conteúdo "é um conjunto de instrumentos metodológicos cada dia mais aperfeiçoados que

se aplicam a discursos diversos (idem, p. 223). Deve, portanto, dispor de três princípios científicos básicos: objetividade, sistematização e inferência.

> "Pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa. Trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características (gramaticais, fonológicas, cognitivas, ideológicas etc.) e extrair os momentos mais importantes. Portanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador" (Richardson, 1999, p.224).

A análise do conteúdo das entrevistas para este estudo atende aos objetivos definidos que tratam de acompanhar as mudanças ocorridas nas práticas avaliativas e os seus efeitos, de acordo com a opinião de professores e de alunos, no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense; identificar as mudanças ocorridas no processo de formação dos professores, no sentido da avaliação; recolher a opinião dos professores sobre as práticas avaliativas, e sobre as implicações políticas, sociais e culturais que lhes atribuem; recolher a opinião dos alunos sobre as práticas avaliativas a que estão sujeitos na escola, e sobre implicações pessoais, sociais e culturais dessas práticas; refletir sobre as práticas de avaliação dos professores; refletir sobre as mudanças necessárias: tendo por base as orientações políticas e a realidade das práticas avaliativas aplicadas na escola.

O exercício da análise de conteúdo exige a administração das técnicas e o sistema de categorização cujo objetivo é o núcleo, o foco do texto da entrevista e requer o panejamento de procedimentos distintos e sob regras bem definidas que simplificam o trabalho de uma análise de conteúdo. Esses procedimentos e regras, devidamente reorganizados, também foram efetivados.

Finalmente, com a análise estatística dos questionários distribuídos considera-se na presente dissertação tanto a pesquisa quantitativa quanto a pesquisa qualitativa dos dados recolhidos. Para os dois tipos de pesquisa foram adotadas simbologias facilitadoras da visualização e da leitura do texto, como é possível conferir nas subseções pertinentes.

As análises estão assim caracterizadas:

a) Qualitativa

Com o objetivo de atender ao tratamento dos dados e à subsequente apresentação dos resultados obtidos pela realização das entrevistas (oral, gravada), tomou-se por norte e inspiração, a teoria da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Entretanto, tendo em vista o volume do universo da pesquisa, alguns pontos foram adaptados, optando por formulação de quadros gerais, abrangentes, apresentando a análise por grupos e não por

indivíduos. Decidimos por simplificar os quadros referentes à leitura dos conteúdos das falas colhidas através das entrevistas, evitando, dessa forma um trabalho de isolar palavras e apresentá-las em frequências. Esse procedimento permite uma leitura mais fluente da apuração dos dados da pesquisa qualitativa, com a qual se complementa e se entrelaça em dados qualitativos e outros quantitativos, constantes na repetição das opiniões dos entrevistados. Na utilização da análise de conteúdo categorial o que se busca no texto é um agrupamento de "significações que o codificador detecta por meio dos indicadores que lhe estão ligados", conforme preleciona o próprio Bardin.

Foi providenciada uma releitura e adaptação do método da análise do conteúdo por Bardin. Essas falas se encontram categorizadas e subcategorizadas no interior do tecido textual, expressas na escolha das palavras e frases, mas não necessariamente expostas em tabelas muito específicas e marcadoras de frequências. Um montante de tabelas, junto a outros inúmeros quadros e gráficos estatísticos ao longo de toda a Dissertação criaria empecilhos à compreensão da fluência do texto como um todo e inviabilizaria a atração de outros pesquisadores para a leitura da temática estudada e, inclusive, agregaria um volume de informações mínimas e sem singular relevância para o amadurecimento das inferências. Portanto, foram reunidas as concepções de ordem geral e alguns aspectos de especificidades que envolvem os significados das opiniões dos envolvidos. Sendo pensado assim, formulou-se toda a exemplificação constante do estudo dos dados.

Bardin (1977, p. 30-31) afirma que:

> "(...) Não existe o **pronto-a-vestir** em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas".

b) Quantitativa

Quanto à pesquisa quantitativa, considerando-se todo o aparato de gráficos e percentuais apresentados a partir da análise dos questionários impressos formulados unicamente por questões do tipo objetivas, preenchendo as expectativas de análise e atendendo às mesmas categorias e subcategorias elencadas para as entrevistas.

A abordagem quantitativa dos questionários fez uso da descrição estatística de diversos indicadores resultantes da análise das diferentes questões, o que é possível constatar

na representatividade dos percentuais relativos a cada resposta contida nos questionários impressos.

A apresentação e análise dos resultados oferecidos a partir dos dados apurados dentro do rigor e objetividade dos métodos estatísticos retomam os objetivos elencados e representados nas questões dos instrumentos impressos. A discussão dos resultados dos questionários com os dados retirados da análise de conteúdo das entrevistas recombina, compatibiliza, cruza informações e inferências, ensejando apontar algumas conclusões.

Frise-se que esta conjunção de estratégias possibilitou uma visão de conjunto mais centrada em aspectos gerais e relevantes no âmbito da pesquisa, mas sem desprezar aspectos específicos.

Convém frisar que o estudo tomou como direção normativa as perguntas fundamentais sobre o *como* e o *por quê*? segundo ensinam teóricos do porte de Yin e de Flick. Dessa forma, foi possível perguntar: a) Como os docentes escolhidos para esta pesquisa estão percebendo e desenvolvendo o processo avaliativo em um Centro Experimental de Ensino Médio?; b) Por que é necessário pensar novas maneiras de avaliar que se caracterizem por formar e construir um processo avaliativo de qualidade e inclusivo ao invés de meritocrático e excludente?

As fontes de evidência são a documentação, os registros em arquivos do Centro pesquisado, para além dos questionários impressos aplicados à população alvo e das entrevistas gravadas aos docentes, também, se considerou nesta pesquisa todos os passos das observações diretas, a observação participante e a análise dos artefatos físicos (considerados, neste caso, os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores) que tiveram por objetivo observar a ação docente no sentido de apreender a condução do processo avaliativo.

c) Documental

A análise documental considerou documentos, fontes significativas e complementares de pesquisa porque viabilizam um panorama claro e objetivo das circunstâncias e contextos, como foi o caso dos documentos do Centro que foram estudados, analisados e resenhados nas devidas subseções do presente texto. Para tanto, foram utilizados documentos referentes à legislação (Leis; Decretos; Portarias; Resoluções; Referencial Curricular da Rede Estadual de Sergipe; Matriz Curricular dos CEEM e documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador; Proposta do PROCENTRO/Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental do Estado de Pernambuco; Exame

Nacional do Ensino Médio/Fundamentação Teórico-Metodológica/INEP, 2009). A documentação interna do Centro pesquisado engloba o Regimento Escolar, 2012; Proposta Político-Pedagógica, 2012; Quadros relacionados ao fluxo escolar fornecidos pelo SIGA (Sistema Integrado de Gerenciamento Acadêmico da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe) e pelo EDUCACENSO, 2012; Instrumentos de Avaliação diversos, a exemplo das fichas de acompanhamento elaboradas pela Coordenação Pedagógica da escola; e diários de classe.

Tomando por direção a construção de uma estrutura metodológica objetiva e clara disposta em um texto coerente e coeso, foram adotados critérios e regras no sentido de uma análise rigorosa e fiel aos documentos consultados.

6.1 Análise do Projeto Político-Pedagógico do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense

Acerca da avaliação no CEEM Atheneu Sergipense, o PPP considera que: avaliar é comparar os objetivos propostos aos resultados alcançados, a fim de adotar procedimentos para correções e melhorias no processo, planejando e redirecionando os trabalhos; o Projeto Político Pedagógico deve envolver todos os profissionais da escola e unir esforços para executar as ações previstas, tornando realidade o que se planejou; a avaliação é um processo de delinear, obter e proporcionar informações para a tomada de decisões quanto a manter, reforçar, modificar ou cancelar programações educativas realizadas ou em realização. Implica numa comparação de um Padrão (objetivos) com os Resultados Atingidos após a efetivação de operações planejadas (Somativa) ou ao se passar de uma etapa de trabalho para outra (Formativa); deve permitir o julgamento da qualidade desse processo tanto na dimensão de eficácia quanto na de eficiência, revelando a produtividade do mesmo; todos os segmentos da escola terão papéis definidos como executores e controladores das ações estratégicas e, para tal, cada setor terá cópias do projeto, a fim de acompanhar a sua execução na sua totalidade e a avaliação deverá ser dividida em três etapas:

> a) Ex-Ante ou Avaliação de Diagnóstico onde é analisado o contexto na sua dinâmica, demanda e expectativas do público alvo, viabilidade da proposta, coerência entre os objetivos, estratégias e resultados pretendidos, grau de prioridade e importância relativa do projeto para o público que pretende beneficiar, realizado através da aplicação e análise de questionário e discussão com a comunidade.

> b) Monitoramento e/ou Acompanhamento Avaliativo que compreende os processos de implantação e execução do programa, com indicadores para aferir o desempenho e os produtos da ação. Objetiva também realizar modificações, quando necessárias, para a obtenção dos resultados pretendidos. Foi realizado com a elaboração do projeto baseado nos pontos críticos para a consecução dos objetivos, metas e estratégias.
>
> c) Pós-Facto ou Final exige a comparação entre o antes e o depois.
>
> (Colégio Estadual Atheneu Sergipense, 2009)

O PPP, documento da instituição em apreço, prioriza o processo de aprendizagem como objeto de avaliação não apenas em termos de resultados imediatos mas, principalmente, como processo de microanálise da produtividade da escola. Avalia o rendimento do aluno com o objetivo não só o de dar-lhe nota e classificá-lo para promoção, mas, sobretudo, para diagnosticar o nível de produtividade dos desempenhos e quando os resultados não são os esperados, controlar e corrigir as variáveis que estiverem interferindo a fim de garantir a eficiência e a eficácia da ação educativa. Observa ainda que a avaliação não é função exclusiva do professor e envolve a participação dos técnicos e de todos os responsáveis pelo sucesso da escola.

A avaliação da aprendizagem no Centro Experimental Atheneu Sergipense acontece de forma diagnóstica (aplicada no início do período letivo ou ao longo deste, conforme a necessidade do professor em subsidiar sua prática pedagógica, definir ou redefinir o trabalho escolar); formativa (avaliará o aluno quanto às competências, explicando e debatendo os objetivos e os critérios, favorecendo a avaliação mútua, os balanços de conhecimentos e a autoavaliação); contínua (permite ao professor acompanhar o aluno ao longo do processo, verificando assim, o que não foi aprendido e redimensionando ações e procedimentos, se necessário).

A definição de formas e instrumentos de avaliação deverá corresponder à Portaria nº 8042/2009 de 30 de dezembro de 2009 e ao regimento escolar.

Em princípio serão utilizados os seguintes meios: observação, análise das produções discentes, provas subjetivas e objetivas.

Em relação ao registro dos dados é fundamental organizar a programação mensal e os eventos previstos como: reuniões, entrevistas, palestras, cursos, atendimentos, etc. que poderão, depois de plenamente definidos, ajudar a replanejar como também a registrar os

imprevistos. Serão elaborados cronogramas, quadros, fichas, programação de reuniões, e ao final serão representados em forma de quadros, tabelas e gráficos, tanto para a análise dos quantitativos como para a elaboração de relatórios finais qualitativos.

No tocante ao Regimento Escolar, este, em seu Capítulo V, que trata da avaliação, fixação e verificação do rendimento escolar, traz em seus artigos orientações com base na LDBEN em vigor, e nas Portarias estaduais, elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação, e claro realizando todas as adequações necessárias à realidade do Centro. Ao observar o Art. 87, do referido Regimento Escolar, deixa explícita a ideia de uma avaliação formativa, onde em seu Parágrafo único refere que o processo de fixação de aprendizagem, deve ser precedido pelo da verificação de rendimento escolar, e abrange todos os momentos e ações cujos objetivos visem à compreensão, memorização e correlação dos conteúdos informados com demais saberes.

No Art. 89, especifica-se a forma como a sistemática da avaliação será desenvolvida: em quatro bimestres de estudo, ao longo do ano letivo, sendo que nestes, os alunos serão avaliados através de atividades diferenciadas e sequenciais de aferição do conhecimento, por componente curricular. Essa sistemática é confirmada através do instrumental utilizado pela escola, ou seja, o diário de classe. Este sofreu alteração para atender à realidade do Centro, já que as escolas estaduais podem funcionar com quatro ou seis bimestres de estudo, observar modelo no Anexo X ou XI.

O referido artigo aborda em seu § 1º a utilização de diversos instrumentos avaliativos que podem ser utilizados para verificar o rendimento escolar dos alunos, tais como provas orais e/ou escritas, atividades orais e/ou escritas, individuais e/ou em grupo, trabalhos em sala de aula e/ou em domicílio, pesquisas orientadas, entrevistas, gincanas culturais ou outras formas quando definidas pelos professores e equipe diretiva. Todas essas possibilidades têm o respaldo quando analisamos o § 2º que veta a verificação da aprendizagem feita por meio de uma única atividade, ao longo de toda a unidade trabalhada, qualquer que seja a forma utilizada. Esse aspecto é reforçado através da Portaria de Nº 8042/2009/GS, de 30 de dezembro de 2009, que faz referência a esses aspectos, e deve ser a partir dessa Portaria que os documentos regimentais das unidades escolares precisam estar respaldados.

Em relação ao registro por parte dos docentes dos resultados obtidos pelos alunos, quando observadas as respostas dos questionários respondidos por eles, identifica-se a utilização do regimento escolar como documento orientador para tal ação, onde em seu Art. 92 regulamenta o registro sistemático através de observações anotadas e registradas pelo

professor, sem emendas e/ou rasuras, nos documentos destinados a tal fim, no prazo máximo de quinze (15) dias após sua realização, tendo por base o calendário de verificação periódica do rendimento escolar.

Como já foi mencionado no Capítulo 1, explicite-se agora sobre o Referencial Curricular da Rede Estadual no que concerne à avaliação da aprendizagem deve ser considerada sob a perspectiva processual, enfatizando as seguintes dimensões: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. Segundo Libâneo (1994, p.196) a verificação consiste na "*coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevista etc."*. A qualificação se refere à "comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos". O terceiro objetivo diz respeito à "avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados".

Este mesmo documento também aborda os instrumentos de avaliação, ou seja o uso de uma série de atividades/instrumentos que podem ser trabalhados extra classe ou de campo, provas e testes, relatórios, seminários, questionários e outros já citados no Capítulo 1 da presente pesquisa.

Deve-se levar também em consideração sua elaboração, que deve partir dos Programas de Ensino e com o propósito de atingir objetivos específicos presentes nos referidos Programas. Estes devem estar coerentes com as finalidades do ensino, explorando a capacidade de leitura e escrita, assim como o raciocínio. Portanto, a avaliação é parte integrante dos procedimentos metodológicos das disciplinas. Sua coerente utilização possibilitará ao professor redimensionar sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem, conforme tratado no presente Referencial Curricular da Rede Estadual (2011), no Tópico 3, página 15.

6.2. Análise (qualitativa) de conteúdo das entrevistas (gravadas/transcritas)

No momento da pré-análise das entrevistas se organizou o material, que constitui o *Corpus* da pesquisa. São três as etapas na exploração do material: a) a escolha das unidades de contagem, b) a seleção das regras de contagem e c) a escolha de categorias. O tratamento dos resultados compreende a inferência e a interpretação, acompanhadas das conclusões para o presente estudo. As interfaces da análise interagiram com a linguística, a lógica, a

comunicação e a semiótica em busca de um texto na profundidade do texto que se lê, dos significados nas entrelinhas.

O material foi organizado, catalogado em pastas individualizadas com os materiais assim dispostos: a) pasta/docentes; b) pasta/discentes etc. Após o processo de leitura flutuante, seguiram-se a escolha dos documentos mais importantes, a preparação do material; a referenciação de índices e a elaboração de indicadores. Os documentos foram organizados sob os critérios da pertinência com os objetivos previstos. Foram exaustivamente lidos em função de sua representatividade e organizados homogeneamente pelo tema ao qual se referem em suas partes constitutivas em categorias e subcategorias.

> "A análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo, e, em seu desenvolvimento, desmembra o discurso em categorias. Os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (BARDIN *apud* VALENTIM, 2005). Um conjunto de categorias cuidadosamente selecionadas pode gerar indicações produtivas para o processo de inferência, contribuindo para que as interpretações possam espelhar resultados validados pelo método" (Meireles e Cendón, 2011, p. 79).

Além das categorias (conceitos gerais), o pesquisador deve identificar as subcategorias (unidades específicas e atributos inerentes às categorias) que correspondem a uma ordem hierarquicamente inferior, mas apoiadas nas unidades de registro (recorte), isto é, o segmento mínimo de conteúdo considerado indispensável ao procedimento da análise, e que o posiciona numa dada categoria expressa em 'palavras', 'expressões' ou 'frases' a partir das quais seja viável a inferência do atributo a que essa unidade de registro se encontre associada. As unidades de registro são a parte mínima do conteúdo necessária para se situar uma categoria, mas, a unidade de contexto é o segmento mais longo de conteúdo considerado pelo pesquisador no momento em que faz a caracterização de uma unidade de registro (Carmo & Ferreira, 1998, p. 257). As unidades de registro, de contexto e a caracterização de cada um desses itens são claramente perceptíveis e indicadas no correr do texto das análises interpretativas.

Os entrevistados apresentados em grupos são: a) os docentes; b) a coordenadora estadual dos centros experimentais; c) os discentes.

6.2.1 Análise de conteúdo das entrevistas com os professores

As entrevistas com os docentes envolvem as opiniões contidas nos quadros das transcrições (Apêndice IX) e nos quais a apreciação do discurso e do conteúdo busca entendimentos sobre o tema proposto para a investigação, cotejando as opiniões para delas apreender possíveis sentidos e significados e delas inferindo como se processa a avaliação no CEEM Atheneu Sergipense.

Para melhor visualização e compactação do texto, evitando-lhe repetições desnecessárias, formulamos a seguinte legenda:

Quadro 3 - Codificação dos Docentes

Disciplina	Código
Geografia	**G**
Química	**Q**
Matemática	**M**
Língua Portuguesa	**LP**

A análise de conteúdo das entrevistas aos docentes está sistematizada de acordo com a sequência das questões organizadas no roteiro, Apêndice IV. No entanto, a apresentação dos depoimentos segue as Categorias e Subcategorias da análise que, sobre os mesmos, foi efetuada, e cujos quadros são apresentadas no Apêndice IX.

1ª Questão: Você conhece as propostas de avaliação da aprendizagem na rede estadual?

As Categorias selecionadas para a primeira questão foram Propostas de Avaliação da Aprendizagem e Rede Estadual. As Subcategorias são: Representação, Colegas, Conhecer, Centro Experimental, Regimento Escolar.

Acerca de como o docente da disciplina **G** se posicionaram a respeito da questão referente ao conhecimento das propostas de avaliação da aprendizagem na rede estadual percebeu-se que eles reconhecem o modelo de avaliação que privilegia vários aspectos da aprendizagem do aluno. Entretanto, observa-se que a afirmação de que "a gente" procura trabalhar de tal forma sugere (da parte dos docentes) um desconforto do tipo *já-que-tem-que-ser*, então se faz. Note-se que o depoimento começa na primeira pessoa do singular (eu),

alterada, em seguida, para a terceira do singular: *a gente*, dessa forma saindo da perspectiva da primeira pessoa e se posicionando coletivamente. E, se nesse momento, assim o faz, perpassa a representação do que pensam os outros colegas de trabalho. A informação sobre interdisciplinaridade ficou solta, sem relacionar-se com outros dados. Depois, o docente retoma a primeira pessoa e insere outra afirmação cujo nexo está comprometido, primeiro porque se trata de "achar" e, em seguida, porque o restante do enunciado não consegue esclarecer sobre o que pensa da avaliação escrita. Se o advérbio "só" está sendo usado com o sentido de "apenas", então tem-se algum significado que será o de que apenas uma prova escrita tradicional não é o suficiente para avaliar o aluno, pois, conforme afirma o entrevistado: "*a avaliação é um todo*". O professor de **Q** ofereceu uma resposta lacônica: "*Sim conheço*". A resposta foi breve, mas no decorrer de toda a entrevista, o docente demonstrou compromisso para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade. Quanto ao professor **M**, asseverou desconhecer a proposta e completou afirmando: *"Não, eu só utilizo o regimento da instituição, nem sabia que existia essa proposta da Secretaria de Educação".* O fato de o professor desconhecer o projeto é relevante, pois, se o colégio foi transformado em um centro experimental, todo o corpo docente disto tomaria conhecimento, como é de se supor**.** **LP** admitiu trabalhar com algumas experiências novas e, referindo-se à avaliação, disse seguir o regimento da escola e ressaltou os 30% de atividades curriculares para serem somados à nota da prova que equivale a 70 %".

2ª Questão: Qual a sua opinião sobre estas propostas para as escolas de Ensino Médio, em especial, as de Tempo Integral?

As Categorias para a segunda questão são Propostas para o Ensino Médio e Tempo Integral. As Subcategorias são: Cultura, Prevenção, Integralidade, Oportunidades, Notas.

Quando o entrevistado, professor de **G,** respondeu à questão que investiga sobre qual opinião tem a respeito das propostas para as escolas de Ensino Médio, em especial, as de Tempo Integral, colocou uma posição de dúvida e uma comparação, apontando um suposto despreparo do discente, além de condenar a *"Nossa cultura (que) não está preparada como a cultura japonesa e a cultura coreana".* Nota-se uma prevenção contra a condição do aluno brasileiro e impõe os fatores causadores do insucesso dos jovens à família. O depoimento não é explícito quanto ao sistema educacional do Brasil, mas nas entrelinhas, isto fica muito claro: "*Eles trabalham essa integralidade, e os alunos aqui se sentem cansados, isso se dá por um*

fator de cultura doméstica, mas a gente trabalha". Para finalizar, livre está o lado docente que "trabalha", isto é, considera que faz a sua parte. O parecer do professor de **Q** revela a atitude formativa, considera a proposta de avaliação "até interessante", entretanto, critica a rede estadual que *"só vê a avaliação como um meio fim e não um processo, então isso dificulta muitas vezes o processo de aprendizagem".* **M** não respondeu a esta questão, mesmo porque declarou anteriormente desconhecer tais propostas. Por sua vez, **LP** crê que algo melhorou" *porque oportunizou o aluno a não ficar preso somente à nota da prova e abriu outras oportunidades para que ele some atividades desenvolvidas durante o bimestre para se somar à nota da prova*". Tive a curiosidade de contar, durante a revisão do texto desta leitura das respostas dos docentes, e constatei que a palavra nota aparece, nos excertos das falas, por 29 (vinte e nove) vezes.

3ª Questão: Pode descrever a escola e o seu ambiente socioeducativo?

Como Categorias, temos Descrição da escola e Ambiente Sócio-Educativo. As Subcategorias estão em: Interação, Leitura, Ética e cidadania, Cansaço, Desinteresse, Empecilhos, Descompassos, Educação brasileira e Receptividade.

O professor de **G** considerou que se sente bem em interação com os colegas de docência e os alunos. Imediatamente incluiu a falta do hábito de leitura por parte dos estudantes, disse sobre a falta que faz não disporem esses alunos da disciplina Ética e cidadania, matéria desvalorizada; menciona a relação da disciplina Ética e cidadania com os temas explorados no exame do ENEM. Em determinado momento, o professor demonstra cansaço quanto a essa situação de desinteresse e desiste de lutar diante dos empecilhos em sala de aula e diante da indiferença dos alunos: *"se não quiser, as portas estão abertas, mas eu procuro estimular a participação deles, principalmente sobre a vivência e a solidariedade".* Esse momento de impaciência é muito comum no ambiente escolar e em virtude de diversos e distintos motivos, a motivação do professor não alcança mais resultados diante das novas gerações e o descompasso da realidade do mundo perante a realidade que se cria nas escolas. A representação da disciplina **Q** levou em conta o fato de trabalhar *"na melhor escola do mundo"* porque ali se tem compromisso, mas também *"existem os problemas" gerados pela (...) Secretaria de Educação que "coloca uma proposta aqui dentro e não consegue ouvir as pessoas que aqui trabalham".* Na opinião do professor **M,** o aluno da rede pública não tem ambições como os da rede privada. Essa cultura equivocada faz parte do momento atual da educação brasileira. Acredita-se que o aluno da rede particular tem um

interesse diferenciado pelos estudos, quando, o que se observa é a família pressionando os filhos e a escola, movida por interesses como o de manter tal cultura, criam estratégias que levam as pessoas a perceber no aluno da rede particular alguém especial, privilegiado, escolhido, assim como se procede na avaliação seletiva. Considera ainda o docente **M**, quanto à gestão do Centro, que esta "dá todo o apoio" e que não vê "pressão para aprovar aluno de qualquer jeito, com relação a isso o Ateneu tá tranquilo". Sobre o mesmo tema, **LP** reconhece a receptividade dos alunos, pois veem no Atheneu "uma oportunidade para melhorar socialmente, crescer profissionalmente".

4ª Questão: Como caracteriza as suas turmas em termos de sucesso e de insucesso?

Categorias: Sucesso, Insucesso. Subcategorias: Heterogeneidade, Imaturidade, Mentalidade, Limpeza, Nota, Provas.

Na tentativa de caracterizar as suas turmas em termos de sucesso e de insucesso, o docente de **G** adiantou diversos entraves como: a heterogeneidade das turmas, a imaturidade e a faixa etária dos alunos: "*eles chegam aqui com quatorze anos, muitos com mentalidade ainda de dez anos, então eu acredito que é mais insucesso do que sucesso*". Frise-se que, a questão do sucesso e insucesso escolar não se relaciona diretamente com a faixa etária. O professor, frente à realidade social dos alunos, quase lhes deseja o fracasso "*no mercado de trabalho, deixe eles sofrerem primeiro uma decepção*". O professor ainda demonstra o desconhecimento sobre as possibilidades educativas em Rede, acusa os alunos porque "*passam 24 horas na internet. – Eu digo a alguns pais que eles não dão comida estragada, mas deixam eles diante da internet, eles não sabem fazer uso da internet, isso afasta as pessoas da sensibilidade, do toque, do abraço, do parar para conversar. – Saiu dali, continua o mesmo vazio, eu ainda acredito que a leitura é muito importante, eu costumo dizer pra eles que eles começam a absorver desde quando nasce a comunicação, como é que a mãe vai saber que ele tá com dor de barriga? Gesticulando, chorando, e que eles têm milhões de palavras dentro deles, eu imagino o professor de história vai falar sobre as pirâmides do Egito, viajar pelo Egito antigo, não é lindo! Com a leitura você transporta isso sem sair do lugar, eu posso colocar eles no fundo do mar falando da plataforma continental, falando dos biomas. – Ainda hoje eu estava falando sobre a estrutura geológica, ai comecei a falar dos Alpes, do Himalaia, os Andes, você se transporta na sua imaginação".* E, como se pode claramente depreender, o professor é bem intencionado, mas não está fazendo a formação

continuada, não está sendo avaliado em seus saberes e fazeres e não consegue discernir que o mundo digital tem como lhe oferecer tudo isto com maior motivação e aprendizagem. O professor de **Q** caracterizou as turmas como de "bom desempenho", exceto as turmas dos primeiros nas quais percebe "*certa imaturidade", (...),* o que gera *"alguns conflitos" (...) e,* logo, *"boa parte desses alunos não consegue se adequar ao sistema proposto, mas de uma forma geral eles tem sim um bom desempenho".* Neste depoimento está a confirmação de ser exercitado no Centro um sistema avaliativo excludente. **M** se refere à época áurea do Atheneu, quando, para ser matriculado, o aluno pretendente passava por uma prova de seleção, refere-se aos alunos de agora mencionando a diversidade e acrescentando que deveria ser feita uma *"limpeza".* Uma colocação deste tipo confirma a mentalidade excludente e seletiva da escola. Essa mentalidade também existe entre os jovens que são presos à nota. Assim vai se consolidando e se cristalizando uma mentalidade baseada na seletividade que elege alunos capazes e alunos incapazes. Para **LP** os alunos não deveriam se preocupar apenas com as notas das provas, mas "*também observar a melhoria na escrita e se o aluno se sente estimulado a também buscar melhorar, a gente precisa tá sempre incentivando*".

5ª Questão: Normalmente que tipo de instrumentos avaliativos você utiliza?

Para esta quinta questão, as Categorias são: Utilização e Instrumentos avaliativos. As Subcategorias são: Provas, Questionários. Pesquisas, Avaliação, Etapas, Exercícios, Atividades, Dupla, Somativa, Formativa, Instrumentos.

A respeito de que tipos de instrumentos avaliativos o docente de **G** utiliza, incluiu que, *"além da prova, questionários e pesquisa, **eu** coloco a fonte de pesquisa para diversificar, **eu** pouco uso os livros porque eu acredito na diversificação das fontes, e, como eu falei a respeito da fragmentação, **eu** utilizo muito questionário".* Neste item, apesar de apresentar uma diversificada forma de avaliar e acertadamente conduzir a produção do conhecimento, o professor não apontou outros dos tipos que foram investigados no questionário impresso. O discurso do professor é, inclusive, predominantemente emotivo e apenas neste excerto o pronome pessoal da primeira do singular (**eu**) surge por três vezes. Para o professor de **Q,** a avaliação deve se comportar como uma *"checagem do que foi aprendido" (...).* O trabalho do professor, assim descrito/detalhado, parece bem estruturado e formativo*: "no inicio do ano algumas regras básicas de como vai ocorrer o processo de avaliação, (...) "de forma processual, acontece em três etapas, a primeira o aluno tem a*

oportunidade de fazer um trabalho em grupo onde ele procura desenvolver as habilidades de liderança, de relacionamento, de busca, então eles tem que desenvolver uma etapa de pesquisa que será apresentado em forma seminário, eles tem uma coisa que eu chamo de módulo, uma atividade modular, eles recebem umas questões de forma geral sobre aquele determinado assunto e eles têm a oportunidade de consultar o próprio colega, outras pessoas, livros, internet para que ele possa ir em busca do conhecimento de forma autônoma, e uma terceira avaliação que é nos moldes tradicionais que é a prova escrita, que pode ser verdadeiro ou falso pode ser mista onde ele vai fazer um apanhado geral de tudo que ele fez ao longo daquele bimestre ". **M** demonstra variar os instrumentos avaliativos entre exercícios, atividades no caderno, exercícios em dupla. Assim explica que *"tudo vai somando e depois tem uma prova ".* **LP** lamenta não ser da área da informática, "*mas com relação a buscar novas linguagens através de variados tipos de leitura, a gente consegue fazer isso em sala de aula porque realmente a gente tem o recurso aqui, a escola oportuniza o material impresso e aí o aluno tem acesso a esse material, nesse ponto a leitura é bem favorável*". As afirmações de **LP** não demonstram substancial significado quanto à diversificação na utilização de tipos de instrumentos avaliativos.

6ª Questão: Como você estabelece os critérios de avaliação?

As Categorias são: Critérios e Avaliação. Como Subcategorias surgem: Eu, Minha, Meu; Referências bibliográficas, Pesquisa, Entrevistas, Exercícios, Prazo, Provas, Atividade, Ética, Excludente, Copiar, Seletivo.

E sobre como são estabelecidos os critérios de avaliação, o professor de **G** asseverou, enfaticamente e outra vez utilizando o discurso emotivo, centrado no ***eu/minha*** "***Eu*** *apresento tipo uma ementa, utilizo a fragmentação de atividades e vários tipos de questionário, que atribuo três pontos e a* ***minha*** *avaliação vale sete, sem contar que quando* ***eu*** *estou dando aula* ***eu*** *paro para estimular a participação deles, ainda hoje* ***eu*** *fiz.* ***Eu*** *digo quem acertar isso aqui vai ganhar meio ponto um ponto, porque* ***eu*** *acredito que só a avaliação escrita não dá o feedback, e outra a postura, a assiduidade, é tudo*". Outra vez também considera que a avaliação apenas escrita não satisfaz. O professor de **Q,** referiu-se aos critérios de forma tão bem estruturada e didática que optamos por ser fieis e reproduzir na íntegra sua manifestação *"estabelecidos antes do inicio do ano letivo, no primeiro dia de aula eu apresento ao meu aluno o meu planejamento e como a gente vai proceder ao longo do ano*

inclusive dando a eles uma semana para sugerir alterações, se dentro de uma semana essas propostas não surgirem permanece a proposta e ai a gente trabalha nesse conjunto, os critérios são previamente estabelecidos, por exemplo, se eu peço que eles elaborem um seminário então eu passo a eles as regras de como elaborar esse seminário, até eu falo para eles: é proibido cópia de internet". Acrescentou ainda que informa aos alunos *"que não é pecado* copiar *alguma coisa desde que se deem os devidos créditos às pessoas, então eu peço sempre referências bibliográficas, a localização da pesquisa, se for internet a data o horário, o site que foi pesquisado, porque às vezes o site sai do ar, se for de livros se fazer as citações, se entrevista dá os créditos as pessoas a quem fizeram a entrevista, na questão de responder os exercícios eu dou um prazo previamente estabelecido não proíbo que eles consultem desde que eles façam citação com ajuda de pessoas e peço que eles identifiquem quais questões eles fizeram sozinhos, todas as minhas provas eu faço a prova respondo a prova e o tempo que eu gasto eu multiplico por quatro, eu aprendi isso na faculdade com uma professora e eu achei isso muito interessante, então o tempo que eu gasto como professora corrigindo a prova dá quatro vezes mais ao aluno, lógico nem sempre eu sou perfeita e talvez essa seja minha maior angústia é sempre tá buscando onde eu errei".* A exposição em apreço revela a responsabilidade, o sentido de formar, a atitude científica e metodológica. Ao mencionar os critérios de avaliação, **M** coloca que procedeu à avaliação/2012 *"toda baseada nos meus exercícios, porque aluno só faz exercício por causa da nota, eu tento mostrar para o aluno que o exercício é para ele aprender, alguns entendem outros não, (...) nesse ano de 2013 não vou mais trabalhar com atividade, porque eu percebi que eles estavam fazendo atividade de forma mecânica, é tanto que eu peguei as questões que eles tinham feito e coloquei na prova e eles não conseguiram fazer, as minhas notas da avaliação eram baixas e as da atividade eram altas, percebi que eles estavam copiando um do outro (...)".* Isto permite inferir a falta que fazem as matérias optativas, o trato das questões relativas à ética. A situação exposta leva à lógica da perpetuação de um *status quo* que evolui para a formação equivocada de gerações de pensamento seletivo e excludente. Os critérios de **LP** são os 30% recomendados pelo regimento e mais outras atividades em apostilas que são respondidas em casa; "também é usado o livro didático que a escola adota".

7ª Questão: Como você elabora suas provas?

Para esta sétima questão as Categorias são: Elaboração e Provas. Nas Subcategorias: Prova, Conteúdo, Contexto, Somatória, Objetivos, Subjetividade, Terceiro ano, Enem, Sistema, Livro Didático, Padrão, Questões dissertativas.

Sobre a elaboração das provas, diz o professor de **G** que se utiliza de *"meia hora a uma hora para elaborar **minha** prova, porque **eu** vou analisando certinho o conteúdo, pronto hoje mesmo **eu** fiz revisão de cinco itens, e já **tenho** quatro questões para colocar, e as questões **eu** elaboro dentro do contexto. **Minhas** provas **eu** coloco questões somatórias, objetivas e questões subjetivas, não é só o padrão, **eu** observo muito a subjetividade para não limitar eles".* Marcamos a propósito o discurso centrado no ***eu.*** A única vez em que se referiu aos alunos foi neste final de depoimento. E se não fosse por tal menção, a ideia seria a de que para si mesmo formula a prova. Para o professor de **Q,** outra vez vale destacar a mesma atitude da resposta à questão anterior. Considerou seu tempo de magistério (experiência) de *"dezoito anos em sala de aula, (...) gosto de tudo muito planejado nem sempre eu consigo, (...). – Para elaborar minhas provas eu dou uma checada no meu planejamento para ver se eu consegui contemplar aquilo que eu programei porque se eu não conseguir contemplar eu tenho que redimensionar isso para o novo bimestre e isso vai acarretando problemas nos próximos bimestres e no final do ano eu estou com uma bola de neve, às vezes os alunos reclamam um pouco porque eu estou correndo, e eu sei que eu estou, mas como eu trabalho com o terceiro ano isso me complica um pouco porque eu fico pensando vai para o Enem sem os conteúdos (...) às vezes eu tento usar todas as psicologias, mas quando não dá tempo eu uso a psicointuição para ver se funciona, mas que às vezes o próprio processo dinâmico da escola faz com que a gente utilize um pouco da intuição e da lógica do sistema".* Apesar do discurso do eu, demonstra que o faz com o objetivo no desempenho do aluno, mas com o foco no ENEM. É possível que alcance uma avaliação equilibrada em aspectos formativos e na preparação para o exame. Acerca da elaboração das provas, **M** declara uma posição que foca o livro didático e cada tópico da unidade de estudo em função de *"montar a questão de acordo com o que eles estudaram com o livro deles, não tenho essa pretensão de usar outros livros, e como eles são do terceiro ano eu procuro questões contextualizadas que é o padrão do Enem sem o uso do calcule e efetue".* Esta dependência do livro didático é, também, uma cultura disseminada por décadas e que mantém o aluno em um círculo vicioso dentro do qual não se lê o mundo, não se percebe o conjunto de transformações por que passa a sociedade. Apesar do redirecionamento do foco dos exames do ENEM, cria-se um novo contexto no qual o mundo é visto pela ótica desse exame. **LP** considerou a tripla função de suas provas, pois

atendem às especificidades da língua: literatura, redação e gramática e disse, tanto do volume das três perspectivas linguísticas, quanto da preferência dela por *"questões dissertativas justamente para mesclar um pouco dessas áreas, eles até dizem: - professora são três provas em uma é?".*

8ª Questão: Geralmente quanto tempo leva para a sua correção?

As Categorias da oitava questão: Tempo e Correção. As Subcategorias aparecem assim: Provas, Coordenação, Cobrança, Exigência, Prazo, Enem, Correção, Sala de aula, Pontuação, Universidade Federal, *Feedback*, Erro, Acerto, Questões.

Para responder sobre quanto tempo leva para *corrigir as provas*, o professor de **G** declara: *"Eu nunca deixei coordenação me cobrar avaliação, eu faço a prova hoje, se hoje for segunda e minha aula for terça ou quarta eu entrego a eles e corrijo na sala".* A fala revela a cobrança que existe na escola para que as notas sejam informadas e o professor afirma cumprir as exigências. Entretanto, não fornece detalhes quanto ao desempenho dos alunos. Por sua vez, o professor de **Q** segue a orientação da escola, o prazo de 10 dias após a aplicação, mas, declara aproveitar *"esse tempo também para realizar uma correção em sala com os alunos".* Esta postura confirma o compromisso e a boa equalização cronológica do docente em função do ensino de qualidade. **M** diz preferir avaliações centradas em questões subjetivas e corrige provas, *"linha a linha, a minha pontuação é de zero a um, em uma questão o aluno pode tirar vinte e cinco décimos pode tirar meio ponto, (...)".* Outra vez se referiu ao objetivo centrado nos exames do ENEM e valoriza a sua atuação em virtude de seus alunos serem aprovados na Universidade Federal, o que, socialmente é símbolo de tradição em qualidade de ensino superior. Reclama da critica, escudado nos objetivos do exame nacional. A correção das provas de **LP** é feita no prazo estabelecido de dez dias após a realização da prova, *mas "o feedback para eles seria mostrar as questões em que eles erraram, isso aí a gente faz em sala de aula".* Ainda prevalece a linguagem erro/acerto e o modelo de revisar questões como se essas fossem eternas e obrigatórias. Chega-se ao exagero de estudar sobre questões de vestibulares anteriores como se fossem moldes perfeitos, sagrados.

9ª Questão - Utiliza diferentes tipos de fichas de avaliação?

As Categorias para a nona questão: Fichas/Avaliação. As Subcategorias: Diário, Caderno, Diário, Caderno, Equipe pedagógica, Individual, Família, Escola, Deficiência, Aluno, Deficiência, Amarrada, Angústia, Problema, Soluções, Criança, Fichas, Anotando, Atividades.

O docente **G** declara não utilizar diferentes tipos de fichas de avaliação, sendo que, *"esse acompanhamento eu faço no próprio diário, só que depois eu passo para um caderno".* Não ficou claro sobre que finalidade teria esse caderno, se seria para anotações particulares do professor ou se o caderno serve para um acompanhamento também para a Coordenação pedagógica. São, enfim, dois trabalhos, do de anotar no diário e depois transpor para um caderno, isto, portanto, parece vago. **Q** admite a dificuldade da utilização de fichas variadas: *"Individual não, eu não tenho condições nenhuma de fazer uma avaliação individual eu tenho um acompanhamento geral da turma e ai quando eu identifico uma queda de alunos eu consigo identificar, mas eu sinto falta aqui na escola que a gente tinha uma equipe maior de coordenação pedagógica e quando a gente identificava isso, a gente conseguia trazer a família para a escola e ajudar a gente nessa deficiência do aluno, hoje sinceramente eu me sinto amarrada! E eu não tenho muitas soluções para esse problema, é uma angústia que a gente vem vivenciando".* O depoimento confirma haver uma situação escolar na qual há uma sobrecarga de obrigações para os docentes e de que os mesmos não dispõem da condução pedagógica devida, o que causa inquietações, refletirá no processo de ensino e aprendizagem e no resultado dessa ação no desempenho dos alunos. **M** também nega a utilização de fichas e esclarece os motivos que são semelhantes aos apresentados pelos colegas: *"Não, eu utilizava mais para criança, mas eu acho interessante, é que a gente não tem tempo, só temos dois pedagogos em um centro de excelência como esse, mais quando você vem ver, eles trabalham na marra".* **LP** apenas confirmou ter conhecimento da existência das fichas, mas não adiantou se as utiliza ou deixa de utilizar: *"A escola tem essas fichas de atividades para ir anotando passo a passo as atividades que são cumpridas".*

10ª Questão: Você Costuma fazer uma avaliação diagnóstica para situar as aprendizagens dos alunos?

Para a décima questão, as Categorias são: Avaliação diagnóstica e Aprendizagem. Como Subcategorias: Desenvolvimento, Leitura, Interpretação, Vocabulário, Interpretação,

Questionários, Comportamento, Acompanhamento, Turma, Coordenação pedagógica, Família, *Feedback*, Diagnóstica, Dificuldades, Obrigações.

Concernente à avaliação diagnóstica para situar as aprendizagens dos alunos, o depoimento de **G** apresenta dificuldades sintáticas de expressão do pensamento e zonas de obscuridade de sentido e, ainda, não há clareza e coerência, deixando a desejar sobre o que exatamente realiza e qual o objetivo da aplicação dos questionários que menciona em sua fala: *"Isso a gente faz aqui no próprio centro, para ver o nível de desenvolvimento deles, a necessidade é tanta que nesse trabalho de leitura a gente sente que eles têm dificuldade de interpretação, pronto, na minha própria prova eles não sabem quando a gente fala sobre as proposições de vocabulário, essa avaliação acontece no início do ano, eu também utilizo questionários antes das avaliações".* O professor de **Q** enfatiza não ter condições para uma avaliação individual, mas procede ao *"acompanhamento geral da turma e ai quando eu identifico uma queda de alunos eu consigo identificar, mas eu sinto falta aqui na escola que a gente tinha uma equipe maior de coordenação pedagógica e quando a gente identificava isso, a gente conseguia trazer a família para a escola".* **M** diz ser interessante e que pretende *"começar a fazer isso em 2013, (...) fazer um diagnóstico antes da minha prova (...) um micro teste",* e aí, sim, admite que terá *"feedback, ai em cima da prova diagnóstica eu iria trabalhar as dificuldades deles".* A avaliação diagnóstica de **LP** envolve um teste de sondagem. Foi impossível entrever exatamente como o professor procede à avaliação devido à falta de clareza na formulação do depoimento, do qual mantivemos este breve trecho em que outra vez se menciona a sobrecarga de obrigações dos docentes: *"mas no processo a gente deixa a desejar, e no final é muita coisa para dar conta, aí a gente relaxa um pouco".*

11ª Questão: Como procede a realização da avaliação formativa?

Para a décima primeira questão, as Categorias são: Realização e Avaliação Formativa. Nas Subcategorias estão: Escrita, Oral, Desenvolvimento, Nota, Ler, Clareza, Coerência, Caso, Fraude, Dúvidas, Diagnóstico, Atividades, Sarau literário, Diário, Teatralização.

Quanto aos procedimentos adotados para uma avaliação formativa, diz o professor de **G** que *"Geralmente antes da minha avaliação escrita eu tenho avaliação oral, até para ver como anda o desenvolvimento e para levar eles a estudarem mais, mas dificilmente eu avalio oralmente como nota, porque muitos deles não estão preparados, só para levar eles a ler*

mais". Aqui novamente o depoimento peca pela falta de clareza e coerência referentes às etapas para a realização da avaliação formativa. Quanto à postura do professor **Q,** sua proposta é a de uma avaliação que acompanhe sempre buscando melhoras, além disso, menciona o temor ao processo avaliativo e a novas oportunidades que concede ao seu aluno: *"quando eles recebem o nome avaliação (...) eu oportunizei a ela uma conversa informal sobre a questão da avaliação, (...) foi o processo de avaliação dela diferente dos demais, (...) porque eu consegui detectar que ela era uma aluna empenhada, (...) não tenho condições de em um universo de 360, analisar caso a caso".* Muitos alunos em uma sala de aula é fator que inviabiliza qualquer proposta avaliativa, especialmente a formativa. **M** garante avaliar tanto o aluno quanto sua própria atuação docente, mas aponta mazelas do sistema *"infelizmente os alunos fraudam isso, você dá o assunto e um ou outro vem tirar dúvidas, você acha que eles estão aprendendo, quando se faz a avaliação se pega com notas baixas, (...) às vezes o aluno não participa, por isso que esse ano eu quero fazer um diagnóstico".* A avaliação formativa vista por **LP** *" (...) parte do principio de que nota tem que constar no diário, só que como a gente desenvolve atividades interdisciplinares como o sarau literário, teatralização na quadra essas atividades se somam a essa nota que precisa ser colocada no diário, então a gente tem que avaliar o desempenho do aluno no geral, não somente por aquela nota quantitativa".*

12ª Questão: Costuma fazer uma reflexão sobre o processo de avaliação?

Para a décima segunda questão, as Categorias são: Reflexão e Avaliação e, como Subcategorias, temos: Bloqueio, Assíduo, Atividades, Compromisso, Predestinado, Linguagens, Tecnologias, Defasado, Provas, Bimestrais, Unidades, Aprendizado.

O professor de **G** costuma refletir sobre o processo de avaliação "*porque naquele mesmo dia o aluno pode tá com um problema em casa e dar um bloqueio nele, (...) Eu sempre estou me avaliando até então para não prejudicar os alunos que cumprem essas atividades diariamente, tem alunos que não são assíduos nas atividades, então eu não vou beneficiar, eu tenho que avaliar e valorizar principalmente aqueles alunos que tenham compromisso! E até que me valoriza, porque se o aluno tá frequente tá me valorizando".* Nota-se no texto do depoimento, o ranço da avaliação tradicional, seletiva e que privilegia sempre aqueles alunos que demonstram aprender, sem que se tenha um olhar diferenciado e preocupado em resgatar aquele aluno mal sucedido, ou de buscar saber-lhe as razões, esse tipo de aluno, como se vê,

esta é uma avaliação excludente e cruel, que pouco ou nada se importa com o destino do jovem. Enquanto isto, **Q** disse refletir sobre o processo avaliativo e incluiu acreditar que deva ser contínuo. **M** descreve a reflexão que faz, após a avaliação, corrigindo as provas com os alunos e tentando entender os motivos de não haverem respondido determinadas questões: *"eles acham difícil, aí quando eu faço eles percebem que não tanto, confesso que eu tenho sempre esse contato com eles até para eu melhorar".* Entretanto, o professor afirmou que os alunos não se transformam e adianta um discurso de rendição e no qual a noção de seletividade social se faz presente: A perspectiva de **M** é a de que está *"começando a achar que é predestinação mesmo, se todo mundo for querer ser médico quem vai entregar pizza? Eu tô assim meio cético quanto a essa questão da utopia da educação onde todos aprendem, tô começando a achar sinceramente que tem gente que é predestinado a ser melhor que o outro".* **LP** preferiu adiantar que os docentes precisam inovar, pois *"as linguagens estão aí, tecnologia tá aí, tem que ir se adaptando e se inserindo nesse processo porque senão você vai ficar defasado e não vai acompanhar os alunos, então a gente tem que estar aprendendo junto com eles. Como nossas provas são bimestrais a gente tem uma recuperação semestral, nesse momento a gente dá uma avaliada melhor de como ele se saiu nas duas primeiras unidades, aí da para ver o que tá acertando e buscar melhorar para tentar ajudá-los no aprendizado".* A perspectiva da recuperação não será outra do que melhorar a *nota*.

13ª Questão: Utiliza o feedback dos alunos nessa reflexão?

As Categorias da décima terceira questão: As Categorias da décima terceira questão: *Feedback* e Reflexão. Nas Subcategorias estão: Círculo vicioso, Prejudicar, Negociações, Nível, Baixo, Difícil, Fácil.

Quanto a utilizar o *feedback* dos alunos nessa reflexão, segundo o professor de **G** (afirmação que transmite a ideia de concessão e de pré-julgamento): *"Dar espaço eu até dou, mas eles são tímidos, se eu for falar da prova eles vão dizer que estava dificílimo e se eu não estimular assim vai criar um círculo vicioso, alguns alunos vão se beneficiar, mas outros vão se prejudicar".* E **Q** aponta a complexidade da avaliação, mas admite que *"por conta dessas negociações"(...), "às vezes eles me chamam de boazinha, isso me irrita".* Neste depoimento nota-se que está impregnada na mente do aluno uma cultura ou a crença de que professor bom de ensinar é o que "puxa". Para **M**, há um *feedback*, sim, mas ele declara não ser possível *"baixar o nível, nota é uma coisa interessante, eu posso ter alunos com notas boas e eles não*

aprenderem, eu posso ensinar na sala de aula o que for de mais elementar, questões de números complexos, pegar a parte mais fácil com exercícios resolvidos, tem professores que fazem isso!" E, a seguir, faz uma denúncia: *"Para não ter problemas com a coordenação, porque aqui nós temos avaliação externa, tem professores que com medo disso ensinam e tem casos que nenhum aluno vai para recuperação semestral, isso não existe! Sei que é o sonho de todo professor, eu posso fazer isso, é só pegar o que há de mais elementar".* Fica evidente que o professorado recebe, de uma forma ou de outra, as imposições da escola e, ao que se sabe, a escola geralmente já recebe essas imposições de seus órgãos controladores. **LP** permite observar que a reflexão é feita porque os alunos *"são os primeiros a avaliar se o nível da prova está alto ou está baixo, se foi mais difícil ou mais fácil, (...) ouvindo a voz dos alunos dá para tirar uma média de como equilibrar as próximas avaliações a partir do que eles colocam".*

14ª Questão: A avaliação lhe ajuda na realização de seu trabalho?

Para a décima quarta questão, as Categorias são: Avaliação e Ajuda. Quanto às Subcategorias, temos: Medo, Normalidade, Aprender, Ensinar, Prova, Colar, Prova de marcar com x, Prova subjetiva, Cálculos, Melhorar, Prática pedagógica.

Considera o docente de **G** que a avaliação ajuda na realização de seu trabalho, conforme declara, pontuando o sentido de obrigatoriedade da avaliação e alguma insegurança e confundido os objetivos da avaliação, que não são punitivos: *"Eu até poderia me ver sem avaliar, mas infelizmente eu tenho que cobrar, faz parte do nosso trabalho, como é que eu vou saber como estou? Às vezes eu posso até pensar que estou no caminho certo e não estou, e também não sou o dono da verdade. Eu não quero que o aluno tenha medo de mim, eu quero que ele me respeite dentro da normalidade, não temer".* **Q** se posiciona brevemente, mas sua resposta contempla os dois lados do processo avaliativo: do professor e do aluno: *"Com certeza até para saber como estou".* Sim, a escola ajuda, é o que pensa **M** *"porque avaliar está relacionado com o que a gente faz, a avaliação é a forma de saber se os alunos aprenderam se eu tô ensinando direitinho, agora é a questão de saber avaliar, por isso que eu sou contra a prova de marcar x, por exemplo, uma turma de quarenta alunos, será que eles não colaram? É por isso que gosto de prova subjetiva, para um aluno colar na minha prova ele vai ter que pegar a prova do outro, porque todos os cálculos precisam estar nela".* Transparece no depoimento mais um viés de difícil enfrentamento, a cultura da cola, do

suborno, da corrupção e da falta de respeito que se inicia *intramuros* da escola. **LP** está de acordo que *"é através desse processo que a gente avalia nosso trabalho, replaneja e reflete, a partir de uma referência, o que está dando certo e o que precisa melhorar. A gente realiza avaliações no nosso dia a dia, na nossa prática pedagógica em sala de aula não seria diferente".*

15ª Questão: Quais os efeitos da avaliação nos alunos?

Para a décima quinta questão, as Categorias apresentadas são: Avaliação e Efeitos. Nas Subcategorias temos: Notas, Boazinha, Diálogo, Conversa, Punitivo, Ensino Médio, Passar de ano, Certificado, Cultura, Medo, Inseguranças, Parâmetro.

*P*ara o professor **(G),** os efeitos da avaliação nos alunos é que "*Eles não veem a minha avaliação com bons olhos. Eles estão acostumados a ganhar uma nota para passar de ano, eu costumo dizer que se estuda para a vida*". Acontece, por outro lado, que este tipo de crença já está em debate e o que se considera é a escola realmente não preparar para a vida e nem para o trabalho. Quanto a este questionamento, **Q** se estendeu mais e tocou diversos aspectos: o hábito de realizar acordos com os alunos, a irritação por ser considerada *boazinha* em virtude dos acordos, o professor que reprova e o professor que não reprova. E foi muito feliz na declaração de que os alunos *"costumam confundir os espaços de diálogo, de conversa, porque é um processo histórico de caráter punitivo. Valorizo o processo de reflexão, mas, de uma forma geral, eles escutam, procuram e aceitam as formas de avaliação utilizadas por mim".* Convicto de suas posições e conhecedor do ambiente educacional, **M** toca duro e criticamente no ponto crucial da avaliação e de seu caráter de instrumento de aprovação/reprovação: *"nada mudou de uns tempos para cá, a avaliação é tida como meramente para aprovar, ainda que melhore alguns aspectos dos exames, infelizmente é a nota pela nota, existem as exceções, mas em geral a prova é feita pela nota, é a questão de ter o certificado do ensino médio, mas em geral a cultura é a mesma".* Este é um depoimento contundente e que confirma a cultura da avaliação meritocrática e centrada nos critérios da nota pela nota. **LP** garante entender *"que tá embutida na cabeça do aluno que ele precisa passar de ano, eles ainda estão presos àquela questão de que ser avaliado mete medo, diante disso vêm as inseguranças, nem todos se preparam como deveriam para encarar as avaliações, só que eu creio que a escola tem que manter um mecanismo de avaliação, ela não pode perder totalmente o parâmetro, daí eu creio que seja importante permanecer a*

avaliação, mesmo que ela possa mudar, mas deve haver o parâmetro para ser avaliado". O espinho da avaliação punitiva mostra a afiada ponta neste depoimento. Inclusive o docente demonstra acreditar na utilidade de algum meio de punição, sanção no processo avaliativo.

16ª Questão: Como a escola utiliza os resultados da avaliação?

As Categorias para a décima sexta questão: Resultados, Avaliação. Como Subcategorias surgem: Sobrecarga, Escola, Pais, Nota, Bom, Ruim, Crítica, Estatística, Dados, Conteúdo, Pedagogo, Diário, Dificuldades, Disciplinas, Colegas.

O professor de **G** insere que a escola utiliza os resultados da avaliação discutindo-os com uma equipe que, atualmente, está reduzida; com a família e através do preenchimento de uma ficha que anteriormente era preenchida diariamente, mas que, "*hoje a gente sente a sobrecarga, mas já foi muito bem acompanhado, mas ainda há pouco, mas há, e a gente quer dividir com a escola e com os pais".* Para dizer sobre o aproveitamento da escola quanto aos resultados da avaliação, **M** revela que *"Eles utilizam para saber se o aluno está aprendendo ou não, e tem a questão corretiva do professor, tem essa questão de relacionar a nota se o professor é bom ou ruim, vou fazer até uma crítica (...)".* Aponta a fraqueza dos pedagogos que *"não se especializam, eu nunca vi um pedagogo chegar para mim e pedir para eu dinamizar as aulas"* e critica-lhes o comportamento: *"Há estatísticas e dados que não são lidos por eles. A gente está preocupada em dar o conteúdo e tem muita aula, o pedagogo poderia estar ajudando a gente, a única preocupação do pedagogo é saber se eu assinei o diário corretamente, isso em toda escola que eu trabalhei".* Neste trecho de depoimento transparece a não assunção da total responsabilidade sobre o ensino e a aprendizagem, a lacuna que sente o professor pela falta de apoio técnico-pedagógico e a excessiva preocupação de uma equipe pedagógica que se dedica a aspectos burocrático-administrativos, além de generalizar a situação. Mais uma vez se mostra uma cultura escolar desvirtuada de suas verdadeiras finalidades. **LP** ressaltou a realização de reuniões pedagógicas nas quais *"a avaliação sempre está em pauta e é sempre bastante discutida entre nós".* Nessas reuniões se busca analisar *"a incidência de alunos que estão com maior dificuldade em determinadas disciplinas (...) e, geralmente, a gente consegue fazer com que os colegas se conscientizem para rever suas práticas para melhorar esse quadro".* Evidencia-se o propósito de, após o exame dos problemas detectados, tentar um redirecionamento das situações de entrave ao processo ensino e aprendizagem.

17ª Questão: Efeitos sociais e culturais são resultantes da avaliação escolar?

As Categorias são: Efeitos, Sociais, Culturais, Avaliação. Nas Subcategorias estão: Futuro, Mercado de trabalho, Profissões, Medo, Novo, Privilégios, Aprovado, Reprovado, Professores, Exames, Nota, Prova, Certificado, Ensino Médio, Exames, Cultura.

Quanto aos efeitos socioculturais resultantes da avaliação escolar, pontuamos as faixas mais significativas na fala do docente de **G,** em cujo depoimento atesta: *"são responsabilidades nossa colocarmos no futuro alunos preparados para o mercado de trabalho, (...) eu trabalho sobre as profissões (...), com cultura e arte, (...) e todo mundo tem medo do novo, (...) porque não quer perder privilégios".* De tal afirmação é possível inferir, o incômodo com a novidade e a perspectiva de mudança é uma tônica, uma tecla sempre repetida em todos os momentos nos diálogos que acontecem no contexto educacional. **Q** afirmou não utilizar, de forma satisfatória os efeitos socioculturais advindos da avaliação, pois, *"o único resultado que a escola tem condições de fazer é simplesmente dizer se o aluno está aprovado ou reprovado. Não tem condições são ações isoladas de alguns professores".* Neste depoimento aponta uma representação cristalizada da instituição escolar, apenas a burocracia da aprovação/reprovação. Segundo **M**, esses efeitos não veem operando mudanças entre os discentes *"Acho que nada mudou de uns tempos para cá, a avaliação é tida como meramente para aprovar, ainda que melhore alguns aspectos dos exames, infelizmente é a nota pela nota, existem as exceções, mas em geral a prova é feita pela nota, é a questão de ter o certificado do ensino médio, mas em geral a cultura é a mesma".* **LP** demonstra uma preocupação louvável com a inclusão de aluno: *"Eu creio assim, para um aluno que é considerado um repetente ele se sente um tanto quanto excluído do grupo, e a preocupação maior da escola é integrá-lo socialmente, só que nem sempre a gente consegue atingir esse objetivo por conta de vários fatores, mas eu creio que a preocupação da escola deva ser resgatar esse aluno e não deixar que se evada. Isso aqui a gente tenta fazer de certa forma".*

18ª Questão: Que implicações políticas pode ter a avaliação praticada na escola?

Para esta décima oitava e última questão, temos as Categorias: Avaliação, Implicações políticas; e as Subcategorias em destaque são: Político, Gratuito, Acesso, Nota,

Cultural, Parâmetro, Questões dissertativas, Provas de redação, Bagagem, Questões de marcar com x, Mecanizado.

Sobre que implicações políticas podem ter a avaliação praticada na escola, o professor **(G)** frisou uma situação na qual foi exercitada a conscientização política dos alunos, pois *"eu tenho um trabalho sobre política, e nós fizemos um trabalho para eles saberem distinguir, cobrar do político porque a gente elege um político e não tem acesso a falar com ele, como dizem a escola pública é gratuita, de gratuito não temos nada!".* O raciocínio final não foi bem claro, entretanto, pode ser entendido. O que não se sabe é se os alunos entenderão esta abordagem dita dessa forma meio enviesada sintaticamente. Quanto a **Q,** o depoimento afirma não ocorrer o *feedback* e a nota tem o caráter de registro para a progressão de série. **M** diz a avaliação não ser *"vista como um ato político, como uma ação importante para o aprendizado e isso ainda é reproduzido pela escola quando a preocupação é exclusivamente a nota, e isso é cultural".* Reitera a questão da avaliação em função da nota, quadro que persiste e preocupa, além de inviabilizar qualquer eficiência de projetos ou eficácia de mudanças. **LP** ressalta que *"a avaliação deve existir"* e que é preciso adotar *"um parâmetro para a avaliação"* e, assim diz que, nesse sentido gosta de trabalhar *"questões dissertativas nas provas de redação porque exatamente é onde você vai conhecer um pouco do saber do aluno, o que ele realmente aprendeu qual a bagagem que ele tem, e você só colocar questões de marcar x o tempo inteiro não contribui. Isso não pode ser só mecanizado".*

6.2.2 Análise de conteúdo da entrevista com a coordenadora estadual dos Centros

O texto que comporta as seis perguntas/respostas da entrevista com a coordenação do Centro Experimental pesquisado se mostra carregado de informações de caráter técnico relativas ao histórico do surgimento dos Centros em Sergipe e do próprio Centro pesquisado.

Não seria interessante seccionar o texto interpretativo por perguntas, tendo em vista que todo o texto tem apenas essa característica mencionada no parágrafo inicial desta análise. Optamos, pois pela súmula das seis perguntas/respostas. Apresentado o descritivo no Apêndice X.

Essas informações técnicas aparecem pontuadas pela segurança no que afirma a pessoa responsável pelo setor, inclusive demonstrando conhecimento de causa. Apresenta o

objetivo do programa sem se manifestar criticamente sobre sucessos ou insucessos. Um montante do informado se reporta ao histórico do surgimento dos Centros em Sergipe.

Evidenciando a resposta à pergunta de número 3, a formulação inicial do pensamento se comporta à semelhança de um escudo protetor do programa e de seus objetivos, o que revela uma atitude conhecida e geralmente adotada por parte de técnicos responsáveis por coordenação de setores em secretarias estaduais. Observe-se a linguagem absolutamente distanciada e emitida em 3ª. pessoa, quer no singular ou no plural, o que mantém o falante em uma sombra que lhe assegura a segurança quanto ao cargo do ponto de vista político.

Frise-se o conteúdo de um discurso que defende e elogia a ação do programa governamental, o que é praxe nos órgãos públicos. Há uma breve menção ao currículo, mas mantendo o distanciamento analítico e crítico. As manifestações da coordenação chegam ao máximo da objetividade, a ponto de dificultar a apreensão do examinador de qualquer manifestação que revele posições pessoais da pessoa respondente acerca do programa e do seu funcionamento. As falas entre aspas sugerem que, para atender rigorosamente e ao pé da letra à apresentação técnica do programa, a respondente tenha pronunciado um discurso de quem sabe de memória, ou selecionou e repetiu o texto oficial.

O uso repetido do termo ***diferencial*** permite perceber um esforço no sentido de confirmar, de reiterar a qualidade do programa. Depois amplia o leque na direção de demonstrar as vantagens oferecidas pelo programa e se refere à compensatória gratificação que é garantida aos professores envolvidos no Centro.

De acordo com a resposta ao quesito 5, percebe-se o perfilamento de um sistema de avaliação que se mostra de qualidade. Quanto à satisfação institucional oferecida pelo programa, a coordenação diz haver uma abertura para que o corpo institucional possa se posicionar. Dessa forma, diz, se pode ter ciência de como o programa está se comportando e, daí em diante, se pode replanejá-lo onde não estiver bem.

Ao responder à sexta questão, finalizando a entrevista, fica mais uma vez confirmada a postura eminentemente técnica do discurso da coordenação. O que transparece no discurso é o recado governamental que chega às secretarias e às escolas num movimento de cima para baixo, de aceitação e conveniência.

6.2.3. Análise de conteúdo das entrevistas com os alunos

A partir deste ponto, são definidas as Categorias e as Subcategorias, selecionados e interpretados os depoimentos dos seis alunos entrevistados (dois do 1º Ano; dois do 2º Ano e dois do 3º Ano). Portanto, consideramos o grupo completo (formado por alunos dos três anos do E. Médio), sendo as questões feitas aos entrevistados de acordo com os objetivos do roteiro, Apêndice V. As respostas dos alunos se caracterizam pela linguagem simples, de vocabulário fácil e breves, resumindo-se a, no máximo três linhas, sendo poucas aquelas que alcançam de cinco a seis linhas.

1ª Questão: Pode descrever a sua escola e o seu ambiente socioeducativo?

As Categorias *Descrição/Ambiente* da escola aparecem focadas no aspecto emotivo, havendo todos os alunos se reportado aos termos escola/colégio, mesmo que de forma elíptica. Observa-se, no âmbito das Subcategorias que os alunos se sentem em *ambiente de amizade e em interação com os colegas e professores*, que *gostam do colégio* e, ainda, demonstraram acreditar que recebem uma *preparação que lhes garantirá um espaço no mundo do trabalho*. Apenas um entrevistado realçou ao *diferencial de horário integral*.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Pode descrever a sua escola e o seu ambiente socioeducativo?**
Aluno A 1º ano	"Aqui é um lugar bem agradável, as pessoas são legais o colégio bem interativo, eu gosto muito daqui, alguns professores eu não me dou bem até porque a matéria é difícil e acaba não tendo tanta proximidade com os professores, mas outros são muito bons e a diretoria".
Aluno B 1º Ano	"A mesma coisa dela".
Aluno A 2º Ano	"Receptivo e bom".
Aluno B 2º Ano	"Bem eu até melhorei meu comportamento aqui nessa escola, eu tinha costume de não fazer muita amizade, aí aqui eu comecei a fazer mais amizades do que antes".
Aluno A 3º Ano	"Normal não tenho o que falar de ninguém aqui, todo mundo aqui trabalha no seu setor, eu me sinto bem na escola".
Aluno B 3º Ano	"Minha escola eu acho boa ensina muito bem é diferenciada por ser integral e aqui eu aprendo muita coisa, não só estudando mas me preparando para o mercado de trabalho e para vida social".

2ª Questão: Como caracteriza a sua turma? E em termos de sucesso e de insucesso?

Quanto às Categorias *Caracterização da turma/Sucesso/Insucesso*, os discentes falaram de união e interajuda, mas também de brincadeiras e bagunça em sala de aula e outros ambientes da escola. Nas Subcategorias, mencionaram o *mau comportamento que tem resultado direto no aproveitamento*. *O termo sucesso só foi utilizado uma vez, por aluno do*

3º. Ano que, de igual forma, referiu-se ao abandono de alunos em virtude do tempo integral desenvolvido na escola.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Como caracteriza a sua turma? E em termos de sucesso e de insucesso?**
Aluno A 1º ano	"A minha turma foi considerada o ano todo a pior do colégio, porque a gente estuda mas a gente ficava conversando e gritando nos corredores eu só via que a turma era unida na questão de entregar o trabalho fora isso a sala sempre foi dividida em panelinhas".
Aluno B 1º Ano	"Minha sala no inicio do ano era muito organizada, no meio do ano começou muitas bagunças e tem certas aulas que os alunos não deixam o professor dar aula por causa da bagunça".
Aluno A 2º Ano	"Uma turma boa que sempre participa das aulas e que sempre tira dúvida".
Aluno B 2º Ano	"Minha turma tira muitas dúvidas com os professores, tem horas que o povo brinca demais, sempre tem aquelas situações, os professores conversam aí depois tudo fica normal".
Aluno A 3º Ano	"Bom porque a minha turma é unida, todo mundo se sai bem prova em prova, em física principalmente, na segunda e terceira nota minha turma foi a que teve as maiores notas, para aprender minha turma é fácil, quando a gente tinha dificuldade a gente fazia um grupo de estudo".
Aluno B 3º Ano	"Minha turma é unida sempre que tem trabalho a gente se junta se um não pode fazer até mesmo por um erro alguém faz para o aluno. – Na minha turma muita gente que entrou com a gente no primeiro ano desistiu outros não aguentaram estudar o turno integral, outros saíram para estudar em outros colégios e muitos continuaram outros já caminharam para o sucesso e outros ainda estão aqui".

3ª Questão: Quais as disciplinas em que você obtém mais sucesso?

Quanto às Categoria *Disciplina/Sucesso*, o grupo de discentes apresentou uma amostra diversificada, marcando a maioria (4) para a disciplina Língua Portuguesa, seguida de História (3); Biologia e Química (2); Inglês, Informática, Educação Física (1). Conforme se observa, as Subcategorias são *as disciplinas humanas consideradas de menor dificuldade; as exatas em segundo lugar e com uma pontuação na ordem de 50%*. Enquanto isto, a língua estrangeira Inglês, junto com a Informática e a Educação Física, em última posição, o que é estranhável, tendo em vista a atração que sentem os jovens pelo idioma inglês e, especialmente, pela área da Informática e tudo o que se relaciona com o esporte (Ed. Física).

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Quais as disciplinas que tem mais sucesso?**
Aluno A 1º ano	"Português e química".
Aluno B 1º Ano	"Português e inglês".

Aluno A 2º Ano	"História e português porque eu tenho mais facilidade".
Aluno B 2º Ano	"Informática, educação física, história e português".
Aluno A 3º Ano	"Biologia, geografia e química".
Aluno B 3º Ano	"História e biologia".

4ª Questão: Quais as disciplinas em que você sente mais dificuldade?

As Categorias *Disciplina/Dificuldades* apontam as disciplinas exatas marcando 100% para as dificuldades apresentadas pelos discentes. As Subcategorias são *Matemática, Física, Química, pela ordem decrescente de dificuldade*. Note-se que três alunos se culparam pelo insucesso: "a culpa é minha mesmo", "sou muito ruim em cálculo". Um deles foi mais incisivo ao declarar: "eu sou mais da área de humanas". É de difícil compreensão que, a esta altura da evolução do processo educacional ainda existam alunos assumindo uma culpa que não existe, pois, estudos e a prática demonstram que a falha é de ordem pedagógica-didático-metodológica.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**E quais as disciplinas em que sente mais dificuldade? Por quê?**
Aluno A 1º ano	"Matemática e física e eu não sou boa de guardar cálculos e fórmulas eu estudava, mas nunca me saia bem em nenhuma das duas. – Matemática só explica de um jeito que metade da turma entende a gente pede para explicar de novo aí a gente não entende aí a gente pede de novo aí ela começa a ficar com raiva, ela é uma boa pessoa, mas para explicar para turma toda ela ainda não consegue".
Aluno B 1º Ano	"Química e física por causa dos cálculos, números, fórmulas, aí me endoida. - Lá a maioria da sala tem essa dificuldade porque a sala é muito bagunceira aí não tem como o professor conseguir atenção".
Aluno A 2º Ano	"Física e química".
Aluno B 2º Ano	"Matemática e física, a culpa é minha mesmo".
Aluno A 3º Ano	"Matemática e física, porque cálculo não é comigo eu sou mais da área de humanas".
Aluno B 3º Ano	"Matemática e física, eu também sou muito ruim em cálculo".

5ª Questão: Normalmente que tipos de avaliação você realiza na escola?

Relativamente às Categorias *Escola/Avaliação***,** os discentes demonstram reconhecer a diversidade de instrumentos de avaliação, preocupam-se com os exames do ENEM. Quanto às Subcategorias, indicam *os tipos de instrumentos avaliativos: provas (escritas e orais; dissertativas, objetivas, subjetivas), exercícios do livro didático, debates, relatórios, trabalhos em grupo e individuais, seminários, elaboração de resumo, revisões de provas do*

ENEM e outras atividades, a exemplo do uso do laboratório de Química. Tudo com o intuito de "tentar ajudar o aluno". Tais afirmações são compatíveis com as obtidas dos docentes.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Normalmente que tipos de avaliação você realiza na escola?**
Aluno A 1º ano	"Além da prova tem alguns professores que vão passando exercício do livro para ir ajudando mais, alguns trabalhos em grupos e alguns professores fazem seminário".
Aluno B 1º Ano	"Tem uns professores que passam resumo outros passam atividades para tentar ajudar o aluno".
Aluno A 2º Ano	"Escrita e subjetiva".
Aluno B 2º Ano	"Os professores fazem provas orais, outros fazem seminários e trabalhos às vezes individual ou em grupo".
Aluno A 3º Ano	"Dissertativo, objetivo, porque apesar de o Enem não exigir cálculos como matemática e física e química o certo é que os professores fizessem provas objetivas, também temos seminários, nós usamos o laboratório de química onde foi nos ensinado a fazer sabão e fizemos relatório".
Aluno B 3º Ano	"Seminários, apresentação, até para falar em público porque muita gente tem dificuldade. - Teve uma matéria que é revisão de humanas que o professor de história levava sempre para sala questões do Enem para gente debater e responder".

6ª Questão: Qual a sua opinião sobre as provas escritas?

As Categorias *Opinião/Provas Escritas* revelam que "A maioria é bem explicada", mas, nas Subcategorias são apontadas *dificuldades em escrever e em aprender Matemática; mas, "em Química a prova é tranquila assim como nas outras disciplinas*". Novamente a indisciplina estudantil aparece como fator de insucesso e de represália por parte do docente que "põe a prova um pouco difícil". Os discentes também denunciam uma situação que não é nova no ambiente escolar, a diferença entre o que o docente ensina e o que solicita aos alunos: "tem outras que não tem a ver quase nada com o assunto, eu observo isso em biologia". Entretanto, também é dito que as provas são bem elaboradas, apesar de "questões enormes que você não entende, aí às vezes diz que é falta de interpretação que não tem base, essas coisas, mas fora isso tem sido bem elaborada".

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Qual a sua opinião sobre as provas escritas?**
Aluno A 1º ano	"A maioria é bem explicada, só a dificuldade em matemática, mas em química a prova é tranquila assim como nas outras disciplinas".
Aluno B 1º Ano	"É por causa da sala, porque a sala é bagunceira, aí certos professores põe a prova um pouco difícil".
Aluno A 2º Ano	"Eu tenho dificuldade em escrever, eu acho muito difícil".

Aluno B 2º Ano	"Algumas são agora tem outras que não tem a ver quase nada com o assunto, eu observo isso em biologia".
Aluno A 3º Ano	"São bem elaboradas".
Aluno B 3º Ano	"Para mim são bem elaboradas, por exemplo, teve nessas provas agora questões enormes que você não entende, aí às vezes diz que é falta de interpretação que não tem base, essas coisas, mas fora isso tem sido bem elaborada".

7ª Questão: Qual a sua opinião sobre as provas orais?

As Categorias *Opinião/Provas Orais* dizem da confirmação dos discentes sobre a realização de avaliações orais e que há aprendizagem. As Subcategorias foram expressas nos termos de que os *Seminários são realizados e são bem aceitos, inclusive um dos alunos afirmou: "foi a primeira vez que fiz um seminário na minha vida, e assim foi bom eu entendi o assunto ele explicava quando a gente terminava"*. Para o segundo ano, *apenas na disciplina Língua Inglesa se faz prova oral*. Faltou mais expressividade nas falas e pouco se pode depreender da situação da avaliação feita oralmente. Ficou tudo muito difuso.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Costumam fazer provas orais?**
Aluno A 1º ano	"Sim o professor de história passou um seminário para a gente fazer no final do ano, não é com muita frequência que a gente faz isso confesso que foi a primeira vez que fiz um seminário na minha vida, e assim foi bom eu entendi o assunto ele explicava quando a gente terminava".
Aluno B 1º Ano	"Lá na minha sala só a professora de inglês que passava prova oral ela perguntava e a gente ia respondendo para ajudar na nota".
Aluno A 2º Ano	"Sim, através de seminário, arguição sobre o conteúdo".
Aluno B 2º Ano	"Sim, geografia, português e matemática. - Inglês também fez prova oral".
Aluno A 3º Ano	"Não, mas os professores nos seminários elaboram perguntas para nos fazer".
Aluno B 3º Ano	"Não, mas os professores nos seminários elaboram perguntas para nos fazer".

8ª Questão: O professor utiliza diferentes tipos de fichas de avaliação?

As Categorias *Professor/Avaliação* se caracterizam pela organização e controle traduzidos nas Subcategorias *Caderneta, Caderninho, Diário e Fichas*. Destacou-se o professor da disciplina Biologia, mencionado por dois alunos de séries diferentes.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES

ALUNOS	**O professor utiliza diferentes tipos de fichas de avaliação?**
Aluno A 1º ano	"Sim alguns professores põem na caderneta a nota e outros que já tem o caderninho separado".
Aluno B 1º Ano	"São dessa forma ou caderneta ou caderninho mesmo".
Aluno A 2º Ano	"Usa, ele anota em uma pasta com todos os nomes dos alunos, utiliza também o diário".
Aluno B 2º Ano	"Utiliza, depois ele utiliza isso para dar pontuação".
Aluno A 3º Ano	"Sim, principalmente o professor de biologia, quase todos os professores tem ficha de avaliação".
Aluno B 3º Ano	"Sim, principalmente o professor de biologia, quase todos os professores tem ficha de avaliação".

9ª Questão: Como o professor avalia a participação dos alunos em sala de aula?

As Categorias *Professor/Participação* aparecem relacionadas diretamente às Subcategorias *Comportamento, Atividades e Participação*. O aluno do terceiro ano registrou uma resposta mais contundente e crítica que equivale a uma espécie de denúncia de como é processada a avaliação: "*No meu ponto de vista eu acho que o professor deveria avaliar todo mundo igual, tem alguns que não avaliam o ano todo para no final do ano ele saber se dá para passar a pessoa ou não"*. Isto é, não se desenvolve uma atitude de avaliação formativa, processual, levando-se apenas em conta um momento final com a atribuição de uma nota. Ou seja, a avaliação ainda vista como um exame.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Como o professor avalia a participação?**
Aluno A 1º ano	"Só nas atividades, como a sala é bagunceira ele não põem ponto de comportamento".
Aluno B 1º Ano	"Ponto de comportamento a gente só recebe de uma matéria, o resto não existe ponto de comportamento, mas de participação".
Aluno A 2º Ano	"Por meio de comportamento vendo se participa das aulas e também as atividades que fazemos individual".
Aluno B 2º Ano	"Ele marca de acordo com o nosso comportamento".
Aluno A 3º Ano	"Falta, e se você faz todas as atividades dele porque se não tiver e você for para a prova não vai ter ponto nenhum".
Aluno B 3º Ano	"No meu ponto de vista eu acho que o professor deveria avaliar todo mundo igual, tem alguns que não avaliam o ano todo para no final do ano ele saber se dá para passar a pessoa ou não".

10ª Questão: Em sua opinião o que o professor considera mais importante quando dá a nota final?

Nas Categorias *Professor/Nota final* percebe-se a crença do discente na nota, a nota vinculada a uma condição qualquer, como dizem as Subcategorias *Nota boa*, *Dar ponto*

(estratégia que melhora a nota, mas que não se traduz em qualidade), Prova e o "que o aluno foi durante o ano".

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Em sua opinião o que o professor considera mais importante quando dá a nota final?**
Aluno A 1º ano	"Se na prova a gente tira nota boa significa que a gente fez um bom trabalho e eu acho que é as duas que a gente leva para vida toda".
Aluno B 1º Ano	"Depende muito do aluno porque professor não vai dar ponto para o aluno que bagunça, aí depende do aluno e do professor em si".
Aluno A 2º Ano	"Alguns só consideram aquela prova outros consideram como se saiu no ano".
Aluno B 2º Ano	"Assim se não obteve a pontuação certa ele costuma passar um trabalho, só para ajudar mesmo".
Aluno A 3º Ano	"A prova escrita".
Aluno B 3º Ano	"Eu acho que é equilibrado, tanto a prova como também o que o aluno foi durante o ano".

11ª Questão: O comportamento na aula também é importante para a nota final? Como?

Nas Categorias *Comportamento/Aula* está presente a relação de interdependência para a obtenção da nota. Inclusive tal situação se confirma nas Subcategorias Bagunça, Quieto. Outra denúncia muito séria, novamente na fala do discente terceiranista: *"Eu acho que não é importante não, porque tem gente na minha sala que passou e aprontou o ano todo, nem assistiu à aula e passou".*

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**O comportamento na aula também é importante para a nota final? Como?**
Aluno A 1º ano	"Eu acho que não só importante para a prova final, mas para todas, se você ta bagunçando naquela aula o tempo todo você não vai tirar nota boa".
Aluno B 1º Ano	"Como eu disse a sala em si não ajuda o professor a ajudar os alunos, também depende do aluno se o aluno tiver quieto na sala aí sim ele vai dar nota".
Aluno A 2º Ano	"É, o professor avalia quem prestou atenção, quem tem dificuldade, outros é porque não querem nada".
Aluno B 2º Ano	"Como comportamento faz parte da aprendizagem eles costumam pontuar assim, a questão da bagunça influencia".
Aluno A 3º Ano	"Depende porque tem professores que não ligam para isso, ligam para o que a pessoa faz nas aulas deles".
Aluno B 3º Ano	"Eu acho que não é importante não porque tem gente na minha sala que passou e aprontou o ano todo, nem assistiu aula e passou".

12ª Questão: Você considera útil a correção das provas em sala?

Quanto às *Categorias Correção/Provas* percebe-se que os discentes demonstraram apreciar que sejam corrigidas em sala, "é sempre bom". Que "nem sempre mais matemática e português fazem isso"; que "só um ou dois fazem". Um aluno do segundo ano considerou que, na turma dele, "os professores não costumam fazer isso, só um ou dois que fazem". Quanto as *Subcategorias, acham certo corrigir; ou "acho e não acho"; e que tem que ser "corrigido aqui", declarou um aluno do terceiro ano*. Como é facilmente perceptível, há uma divisão entre o grupo de alunos, sendo que a maior parte considerou que a prova deve ser corrigida na presença deles.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Você considera útil a correção das provas em sala?**
Aluno A 1º ano	"Eu acho certo, responder na sala é sempre bom".
Aluno B 1º Ano	"Nem sempre mais matemática e português fazem isso".
Aluno A 2º Ano	"Considero, mas os professores não costumam fazer isso, só um ou dois que fazem".
Aluno B 2º Ano	"Sim todos os professores aqui fazem isso, levam a prova para sala monitora as questões respondidas e pede para os alunos corrigirem".
Aluno A 3º Ano	"Acho e não acho porque tem professor que corrige a prova errada e mesmo assim se a gente for reclamar eles não dão a pontuação da questão".
Aluno B 3º Ano	"Concordo com eles também, eu acho importante identificar erros até mesmo na escrita e quando a prova é dissertativa a gente pode identificar até erros bestas que não podem ser cometidos lá na frente e é corrigido aqui".

13ª Questão: O professor costuma fazer uma avaliação antes de começar uma nova matéria?

As Categorias *Avaliação/Nova matéria*, a posição dos alunos mostra caminhos bifurcados, uns afirmando que o professor não avalia antes de uma nova matéria (tema), outros afirmam que os professores raramente fazem isto; ou ainda acrescentam que "Às vezes é bom para gente estudar porque geralmente eles fazem antes da prova, de vez em quando eles tiram alguns assuntos do micro teste para não ficar extensa a prova". Quanto às *Subcategorias Exercícios, Caderno, Revisão, Atividades, Arguição, Micro-teste, Prova* são instrumentais corriqueiros nas salas de aula. Nisto também se tem a confirmação na apuração do questionário impresso aplicado aos professores. Portanto, há coerência nas respostas das partes inquiridas e que confirmam a variedade de estratégias aplicadas para avaliar a aprendizagem.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**O professor costuma fazer uma avaliação antes de começar uma nova matéria?**
Aluno A 1º ano	"Antes de começar não, ele faz durante, ele passa exercícios no caderno aí explica outra parte e faz exercício para ver seu desempenho, no final ele passa uma revisão de tudo para saber como você ficou".
Aluno B 1º Ano	"Tem alguns professores que esperam o assunto acabar para passarem as atividades, mas tem outros que vão dando de parte em parte".
Aluno A 2º Ano	"Costuma, ele faz perguntas arguição e esclarece o que for necessário".
Aluno B 2º Ano	"Faz, nem todos".
Aluno A 3º Ano	"Não, raramente micro teste".
Aluno B 3º Ano	"As vezes é bom para gente estudar porque geralmente eles fazem antes da prova, de vez em quando eles tiram alguns assuntos do micro teste para não ficar extensa a prova".

14ª Questão: E durante a aprendizagem o que o professor faz para saber se vocês estão compreendendo a matéria?

As Categorias *Aprendizagem/Compreensão* apresentam um quadro no qual os alunos novamente com posturas variadas, levando em conta ora que sim, "Antes de começar não, ele faz durante, ele passa exercícios no caderno aí explica outra parte e faz exercício para ver seu desempenho, no final ele passa uma revisão de tudo para saber como você ficou", ora talvez: "Faz, nem todos", e ora que não: "Faz, nem todos". Essas divergências não ocorrem em um mesmo ano escolar, mas espalhadas e vistas em conjunto. As Subcategorias são *Exercícios, Caderno, Revisão, Atividades, Arguição, Micro-teste e Prova*, de forma semelhante ao que responderam à questão anterior.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**E durante a aprendizagem o que o professor faz para saber se vocês estão compreendendo a matéria?**
Aluno A 1º ano	"Às vezes eles fazem perguntas e tem outras aulas que eles pedem exercício para entregar na aula".
Aluno B 1º Ano	"Desse mesmo modo".
Aluno A 2º Ano	"Eles perguntam se a gente não entende uma determinada parte e explicam até a gente entender".
Aluno B 2º Ano	"Cada aula passa uma atividade sobre o assunto, se não entendeu tira as dúvidas ali mesmo".
Aluno A 3º Ano	"Pergunta se nós temos dúvidas, e lançam questionamentos".
Aluno B 3º Ano	"Pergunta, muitas vezes eu mesmo tenho dificuldade em física pode explicar dez mil vezes e eu não entendo, mas eu acho que se fosse um outro professor que tirasse essa dificuldade acho que eu entenderia bem".

15ª Questão: Quando sente dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo o que faz? Pede Ajuda?

Nesta questão selecionamos as Categorias *Dificuldades/Aprendizagem*, para o que temos aluno que procurou ajuda dos professores e dos colegas para tentar resolver impasses de aprendizagem, outros que preferem procurar ajuda em casa; e mais os que perguntam tanto aos professores quanto aos colegas, mesmo diante de situações como esta: "De vez em quando eu fico para mim porque eu tenho vergonha de perguntar porque muitos alunos na sala de aula não respeitam os outros". As Subcategorias *vídeo aula, irmão mais velho, professor, colegas, vergonha traduzem as alternativas buscadas pelos alunos e o esforço que fazem para entender a matéria ensinada*. Esta postura pode sugerir um natural partilhamento, mas também pode revelar um descaso e falta de uma assistência mais decisiva e individual ou em grupo de alunos.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Quando sente dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo o que faz? Pede Ajuda?**
Aluno A 1º ano	"Algumas vezes eu cheguei a procurar a professora e teve outras vezes que eu assisti vídeo aulas e no começo do ano eu tive aula com um aluno daqui mesmo".
Aluno B 1º Ano	"Eu sempre pergunto aos professores e quando eu não entendo meu irmão mais velho tenta me explicar algumas coisas".
Aluno A 2º Ano	"Perguntar para o professor e pedir que ele me esclareça, as vezes ele tira minha dúvida e faz atividades, eu também costumo perguntar aos meus colegas".
Aluno B 2º Ano	"Na maioria das vezes eu peço ajuda aos colegas que entenderam mais o assunto, e quando eu não entendo mesmo eu vou direto para o professor".
Aluno A 3º Ano	"De vez em quando eu fico para mim porque eu tenho vergonha de perguntar porque muitos alunos na sala de aula não respeitam os outros".
Aluno B 3º Ano	"Quando eu sinto dificuldade eu procuro uma amiga da sala que ta sabendo mais do assunto para ela me explicar".

16ª Questão: O que deveria ser feito com os alunos que não conseguem os resultados esperados?

Neste caso, as Categorias são: *Alunos/Resultados.* Os depoimentos revelam que o aluno espera nova chance, "até substituindo a nota", substituição de métodos, formação de um grupo de professores para "dar aula a esses alunos específicos que não conseguiram isso". O conjunto de respostas é bem claro e incisivo quanto a uma oferta de oportunidade de aprendizagem e não apenas de obtenção de notas, inclusive, para este questionamento a palavra nota só é mencionada duas vezes e pelo mesmo aluno. As Subcategorias *assunto*

novo, exercício, explicar, professores, métodos, aulas, ajudar, dificuldades, sucesso são representativas dos anseios dos alunos. Evidenciam a sofreguidão que sentem como se estivessem perdidos, sem direção e sem apoio.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**O que deveria ser feito com os alunos que não conseguem os resultados esperados?**
Aluno A 1º ano	"Deveria pegar aquele aluno e explicar aquele assunto de novo e passar um exercício valendo nota até podendo substituir a nota ruim".
Aluno B 1º Ano	"Os professores tentam explicar novamente junto aos alunos de outras salas".
Aluno A 2º Ano	"Que eles procurassem o professor e até outros professores que possuem outros métodos".
Aluno B 2º Ano	"Montar um corpo de professores para dar aula a esses alunos específicos que não conseguiram isso".
Aluno A 3º Ano	"Depende da série, como a gente tá no terceiro ano eles deviam ajudar de uma maneira razoável".
Aluno B 3º Ano	"Acho que em primeiro lugar o professor deveria sentar com aluno para saber como foi o ano todo do aluno porque ninguém sabe as dificuldades que o aluno tem passado em casa, porque eu acho que a maioria passou e outros não conseguiram atingir porque eles tiveram alguma dificuldade, e acompanhar esse aluno para que ele possa adquirir o sucesso".

17ª Questão: Para que serve a avaliação na escola?

As Categorias são *Avaliação/Escola.* Elas revelam quanto ao aprendizado esperado, à verificação da capacidade do aluno e, conforme acrescenta um aluno terceiranista: "para avaliar o quanto eu aprendi" (aspecto quantitativo), "para medir conhecimentos apesar de eu achar que avaliação não mede conhecimento de ninguém, eu mesmo, posso estudar em sala de aula, mas quando chega na prova me dá um bloqueio", aspecto emocional, psicológico. As Subcategorias confirmam a representatividade da avaliação como *bloqueio, prova, emocional e psicológico*.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Para que serve a avaliação na escola?**
Aluno A 1º ano	"Serve para melhorar o aprendizado, até para o professor ter certeza se fez um bom trabalho".
Aluno B 1º Ano	"Os professores fazem, mais isso para ver a capacidade do aluno".
Aluno A 2º Ano	"Para avaliar o quanto eu aprendi".
Aluno B 2º Ano	"Não serve só para testar os conhecimentos dos alunos, mas também para descobrir o que ele sente mais dificuldade".
Aluno A 3º Ano	"Para testar os conhecimentos dos alunos".

Aluno B 3º Ano	"Para medir conhecimentos apesar de eu achar que avaliação não mede conhecimento de ninguém, eu mesmo, posso estudar em sala de aula, mas quando chega na prova me dá um bloqueio".

18ª Questão: Você acha importante a avaliação?

No que diz respeito às Categorias *Avaliação/Importância***,** os alunos consideraram o processo como bom e importante, inclusive tendo utilizado o termo *somada*. Sabe-se que o estudante não tem ciência de que o termo somativa é um termo de acepção técnica no campo dos estudos da avaliação. Entretanto, pode-se inferir que, ao fazer tal menção, esse aluno tem a consciência de que precisa se avaliar dentro de somas, de acréscimos, de várias perspectivas: "Em partes é importante ela ajuda até para mostrar ao professor que a gente aprendeu e a outra parte deveria ser somada as outras coisas". As Subcategorias clarificam quanto à *qualidade e conceituação do processo avaliativo como bom, como algo importante que auxilia o aluno a perceber o que aprendeu*, em "qual o assunto (que você) precisa melhorar" e que revela o "desempenho de cada um".

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Você acha importante a avaliação?**
Aluno A 1º ano	"No meu ponto de vista a avaliação é boa".
Aluno B 1º Ano	"Sim porque o professor fazendo isso você percebe qual o assunto que você precisa melhorar".
Aluno A 2º Ano	"Acho que ela ajuda, a saber, o que eu aprendi o que eu preciso melhorar".
Aluno B 2º Ano	"Acho, porque vê o desempenho de cada um".
Aluno A 3º Ano	"É importante se ela tivesse a perspectiva da minha opinião".
Aluno B 3º Ano	"Em partes é importante ela ajuda até para mostrar ao professor que a gente aprendeu e a outra parte deveria ser somada as outras coisas".

19ª. Questão: Como os resultados da avaliação são importantes para os seus pais?

As Categorias *Avaliação/Pais* indicam que os pais "esperam só a nota às vezes eles perguntam como é que tá na escola". Ou só "querem saber da nota". Ou ainda se o filho realmente aprendeu ou se está exagerando na utilização da Internet. Nas Subcategorias estão *as notas, a importância da avaliação, a percepção da capacidade do aluno pela escola e pela família*, a necessidade de família e escola saberem se o jovem aprendeu ou não; a Internet. Aqui também se infere que a preocupação maior da família é quanto ao resultado do ensino e aprendizagem expresso em notas.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Como os resultados da avaliação são importantes para os seus pais?**
Aluno A 1º ano	"Meus pais esperam só a nota às vezes eles perguntam como é que ta na escola".
Aluno B 1º Ano	"Lá os meus pais também são assim procuram saber a nota para ver a minha capacidade".
Aluno A 2º Ano	"Para eles é importante saber se eu aprendi aquele assunto, eles me ajudam a identificar o que eu não sei muito bem".
Aluno B 2º Ano	"Meus pais só querem saber a nota".
Aluno A 3º Ano	"É importante principalmente para minha mãe, tem alunos que quando recebem resultados mentem dizendo que tirou uma nota maior, muitos rasgam a prova, muitos não dizem e eu acho isso totalmente errado".
Aluno B 3º Ano	"Bom quando a nota é boa significa que eu estudei quando não são eles dizem logo que não estudou que ta saindo muito, muita internet".

20ª. Questão: Que efeitos tem a avaliação realizada pela escola no seu futuro?

Nas Categorias *Avaliação/Futuro* ficou evidente que o estudo é fator definitivo para o sucesso no futuro, para a faculdade, Nas Subcategorias aparecem *a ajuda, a nota valendo mais que a aprendizagem*: *"A nota reflete mais no futuro do que o que eu aprendi".* Os alunos demonstram a preocupação da família e deles mesmos com o futuro, como se sentissem uma insegurança quanto a saber se o que fazem na escola realmente lhes assegurará o sucesso.

Em síntese, apresenta-se o testemunho dos alunos no seguinte quadro:

ENTREVISTAS COM OS DISCENTES	
ALUNOS	**Como os resultados da avaliação são importantes para os seus pais?**
Aluno A 1º ano	"Meus pais esperam só a nota as vezes eles perguntam como é que ta na escola".
Aluno B 1º Ano	"Lá os meus pais também são assim procuram saber a nota para ver a minha capacidade".
Aluno A 2º Ano	"Para eles é importante saber se eu aprendi aquele assunto, eles me ajudam a identificar o que eu não sei muito bem".
Aluno B 2º Ano	"Meus pais só querem saber a nota".
Aluno A 3º Ano	"É importante principalmente para minha mãe, tem alunos que quando recebem resultados mentem dizendo que tirou uma nota maior, muitos rasgam a prova, muitos não dizem e eu acho isso totalmente errado".
Aluno B 3º Ano	"Bom quando a nota é boa significa que eu estudei quando não são eles dizem logo que não estudou que ta saindo muito, muita internet".

6.3. Análise estatística/descritiva geral dos questionários aos Professores e aos Alunos

A tabulação da pesquisa tem, incluindo o *pré-teste***,** a sua primeira leitura interpretativa referente à estatística descritiva dos resultados obtidos deste primeiro momento e demonstra que a pesquisa obteve sucesso neste item, representado pelo percentual de 97,7% em sua aplicação. Quanto ao percentual referente ao *público* do teste aplicado, a frequência aponta os 100%, tanto para os docentes quanto para os discentes. Desse público constituído por docentes (51,5%) e discentes (55,2%), a maioria é do *sexo* feminino, ficando o sexo masculino com a representatividade de 44,8% (para os discentes) e 48,5% (docentes).

Adotou-se para a apresentação dos resultados uma estrutura didática que engloba questões por semelhança e/ou identidade de temas. Assim sendo, convencionou-se uma organização pelas seguintes categorias: 1ª. Identificação dos professores**;** 2ª.Identificação dos alunos; 3ª. Os Professores e o processo avaliativo; 4ª. A Avaliação realizada; 5ª. Os Instrumentos de avaliação**.** Para melhor visualização desta apuração foram elaborados quadros que acompanham os textos e condensam as informações de cada Categoria.[4]

Foi criada uma codificação para os títulos dos gráficos: *FE (faixa etária); TA (tempo de atuação); PG (pós-graduação); ESP (especialização); M (mestrado); EA (especialização em avaliação); PE (participação em eventos); AA (avaliação da aprendizagem); S (série); DT (distribuição por turma); FAc (formação acadêmica); EP (escola pública); EM (Ensino Médio); CP (coordenação pedagógica); CAV (critérios avaliativos); PP (prática pedagógica); EA (experiência de aprendizagem); PPI(projeto pesquisa interdisciplinar); FAI (ficha de acompanhamento individual do aluno); FPDS(ficha de participação em debates e seminários); FODAC(ficha de observação do desempenho do aluno em classe).*

QUADRO 4 - CODIFICAÇÃO DOS GRÁFICOS

CÓDIGO	TRADUÇÃO	CÓDIGO	TRADUÇÃO
FE	Faixa Etária	**EM**	Ensino Médio
TA	Tempo de Atuação	**CP**	Coordenação Pedagógica
PG	Pós-graduação	**CAV**	Critérios avaliativos
ESP	Especialização	**PP**	Prática pedagógica
M	Mestrado	**EA**	Experiência de aprendizagem

[4]A metodologia base para o desenvolvimento de estudos utilizando questionários e pesquisas de opinião foi desenvolvida através do programa SPSS e Excel.

EA	Especialização em avaliação	**PPI**	Projeto de pesquisa Interdisciplinar
PE	Participação em eventos	**FAI**	Ficha de acompanhamento individual do aluno
AA	Avaliação da aprendizagem	**FPDS**	Ficha de participação em debates e seminários
S	Série	**FODAC**	Ficha de observação do desempenho do aluno em classe
DT	Distribuição por turma	**FAc**	Formação acadêmica
EP	Escola Pública		

6.3.1. Identificação dos professores

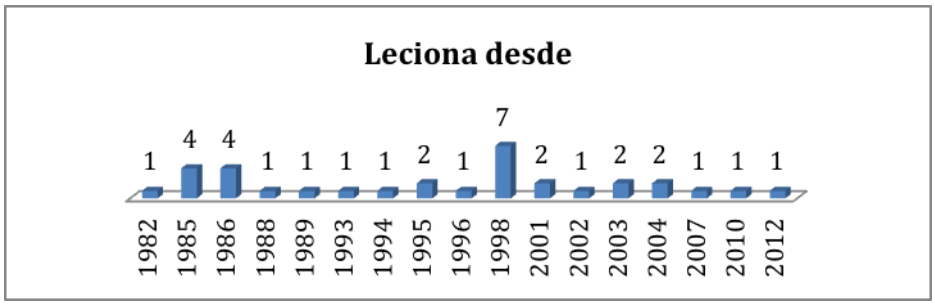
Quanto ao sexo e à *faixa etária* dos docentes, o primeiro expressou que responderam 52% professores do sexo feminino e 48% do masculino, ou seja aproximadamente metade de ambos os sexos do total pesquisado. Em relação a faixa etária dos respondentes, o percentual maior está nas casas entre 31 a 40 anos (37%), seguido daqueles que estão situados entre os 41 a 50 anos de idade (33%); os de 51 a 60 são 24%, ficando o menor percentual para os professores entre 21 a 30 anos (6%).

GRÁFICO 1 – SEXO/ FAIXA ETÁRIA DOS DOCENTES

Os *professores que lecionam desde 1982* são o menor percentual (3%), sendo que esse mesmo percentual mínimo é válido para os que iniciaram suas atividades nos anos de

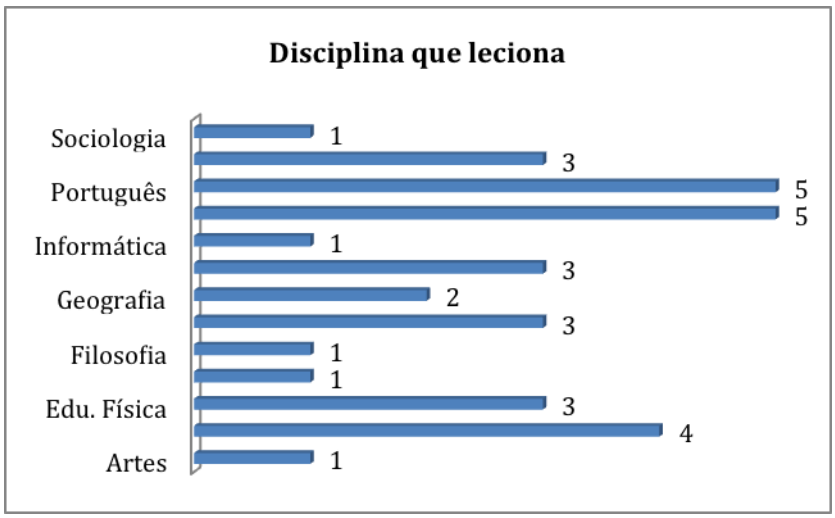
1988, 1989, 19993, 1994, 1996, 2002, 2007, 2010, 2012. Os que começaram em 1995, 2001, 2003, 2004 estão representados em 6,1%. Em 12,1% estão os que correspondem aos de 1985 e 1986. Trata-se de uma situação de algum equilíbrio tendo-se em vista a flexibilidade e mobilidade que caracterizam a alteração do quadro de professores da rede pública.

GRÁFICO 2 – TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE



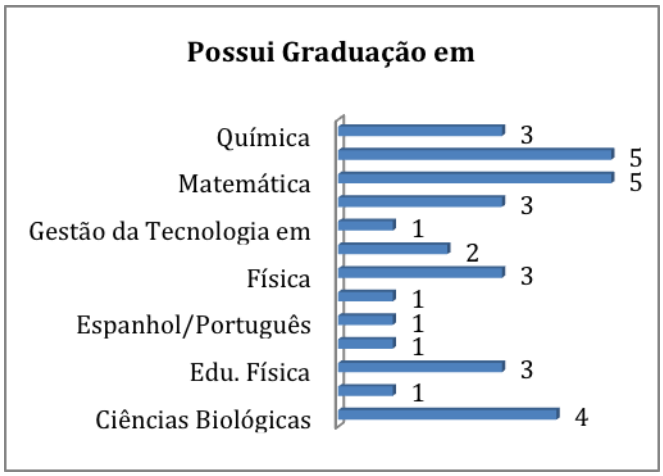
As *disciplinas* que esses professores lecionam são 13 (treze): Português (15,2%) e Matemática (15,2%); Biologia (12,1%); Ed. Física (9,1%); História (9,1%), Química (9,1%); Geografia (6,1%); Artes (3%), Espanhol (3%), Filosofia (3%), Informática (3%) e Sociologia (3%).

GRÁFICO 3 - DISCIPLINA LECIONADA



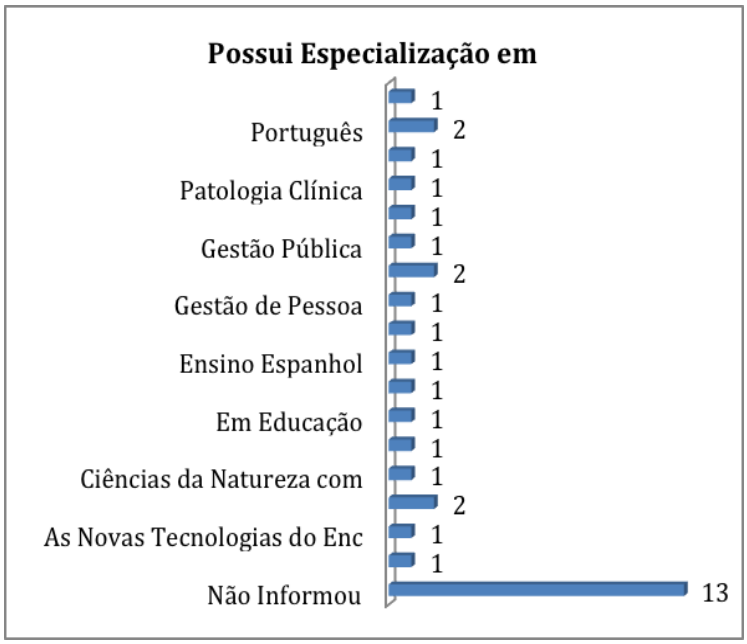
Os docentes portadores de curso de *Pós-graduação* têm a maior representatividade nas disciplinas Português (15,2%) e Matemática, igualmente 15,2%. A esses seguem os de Ciências Biológicas com 12,1% e os de Ed. Física (9,1%), os de Física (9,1%), os de História (9,1%) e os de Química (9,1%), sendo o menor percentual (3%) para os de Espanhol, Ed. Artística, Filosofia e Gestão da Tecnologia em Informática.

GRÁFICO 4 – DOCENTES COM PÓS-GRADUAÇÃO



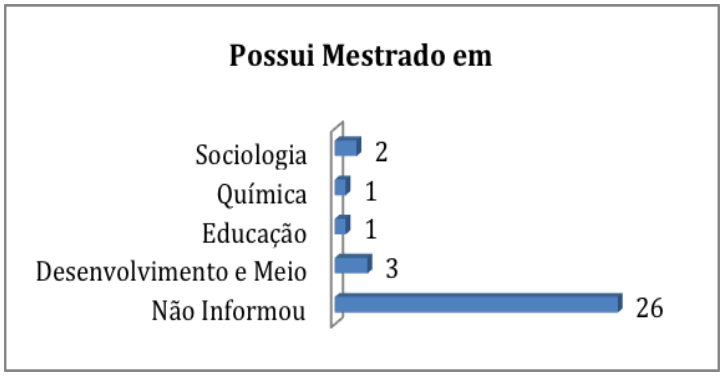
Conste que 39,4% dos docentes *não informaram possuir cursos de especialização*; Afirmaram, entretanto, *dispor de especializações assim distribuídas*: em Ciências da Natureza (6,1%), Gestão Escolar (6,1%) e Português (6,1%), os restantes ficaram todos com o percentual de 3%.

GRÁFICO 5 – DOCENTES COM ESPECIALIZAÇÃO



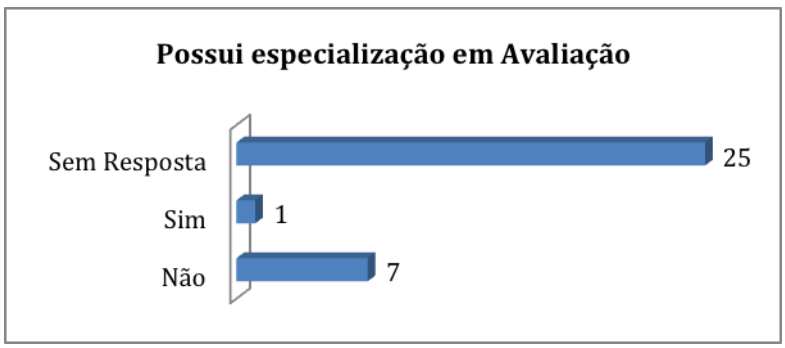
Os que *dispõem de Mestrado* em Desenvolvimento e Meio Ambiente são 9,1%, os de Sociologia (6,1%) e os outros ficaram na maioria sem informar (78,8%); e 100% é o percentual para os que não possuem Doutorado.

GRÁFICO 6 - DOCENTES COM MESTRADO



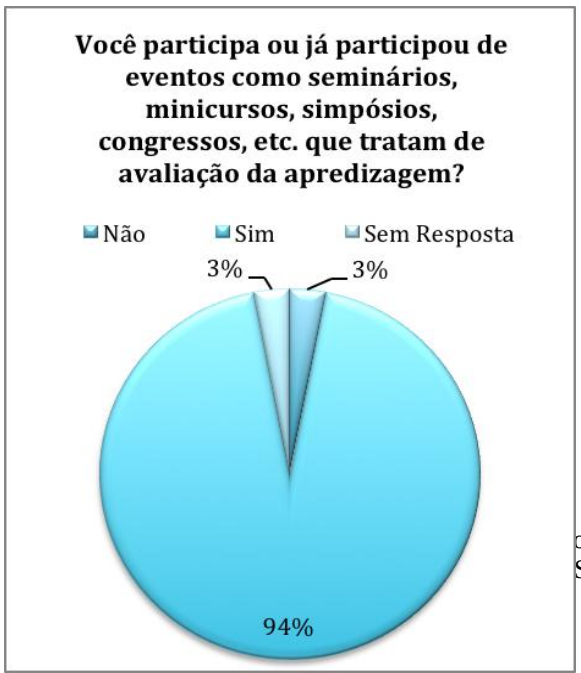
Foram 75,8% os que informaram não possuir *especialização em avaliação;* 21,2% declararam não possuir tal especialização, e apenas 3%, sim. Neste caso, apenas um professor disse *dispor de especialização* em Gestão Escolar.

GRÁFICO 7 – DOCENTES COM ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO



Foram 94% os professores que *participaram de eventos como seminários e outros*, restando o percentual mínimo de 3% os que disseram não haver participado; e igualmente 3% para aqueles que não ofereceram respostas.

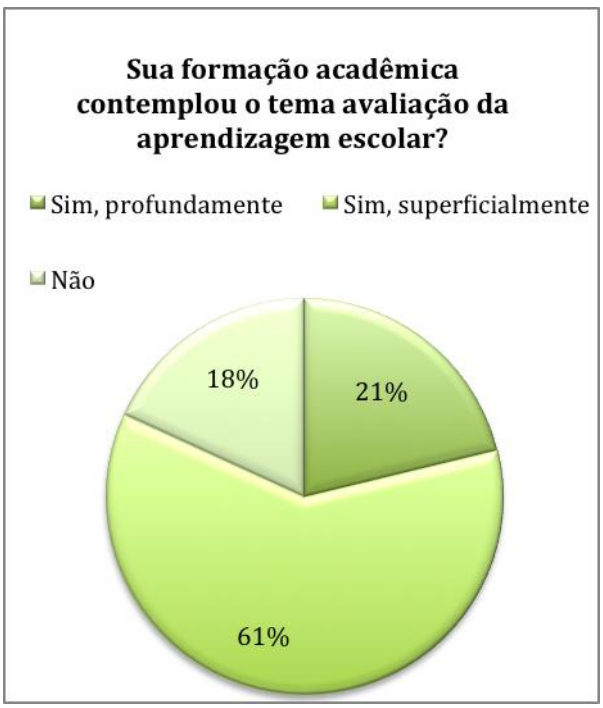
GRÁFICO 8 – DOCENTES QUE PARTICIPAM DE EVENTOS



Disseram que sim, superficialmente, 61%, os que foram contemplados na sua *formação acadêmica com o tema avaliação da aprendizagem escolar;* mas foram 21% os que disseram, sim, profundamente e 18% os que disseram não.

GRÁFICO 9 – FORMAÇÃO ACADÊMICA CONTEMPLANDO AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

DOCENTE



Conforme se pode depreender dos dados arrolados, os alunos estão todos ajustados idade/série, a maioria pertence ao sexo feminino, mas não em um percentual muito distante do

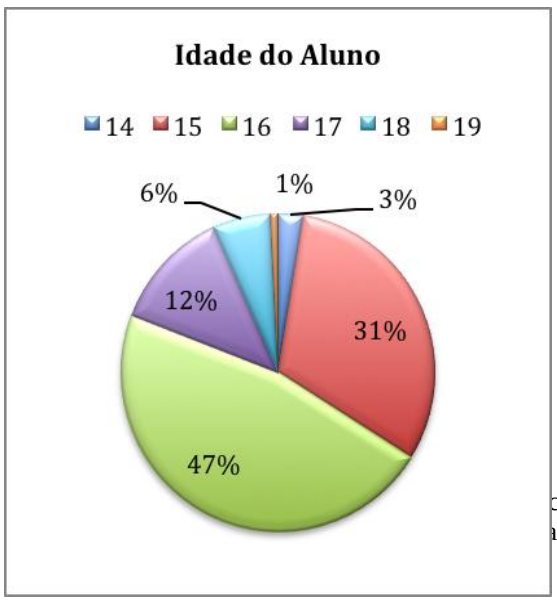
que representa o alunado masculino. O mesmo acontece com os professores. Cabe frisar quanto à adesão total à participação na pesquisa, tanto por parte dos docentes quanto pelos discentes.

Os professores têm um exercício contínuo de suas atividades na escola pesquisada e todas as disciplinas dispõem de seus titulares. A situação quanto aos professores serem pós-graduados é boa, com exceção de algumas disciplinas que apresentam um percentual menor de pessoal especializado, como é o caso de Química, Gestão da Tecnologia em Informática e do idioma espanhol. Os professores que detêm o menor percentual em cursos de especialização são os da disciplina Ciências da Natureza. Quanto ao curso de Doutorado, não há docentes portadores deste título. A especialização em avaliação é precária, desde a graduação e apenas um docente dispõe de especialização em Gestão Escolar. Um bom índice é o dos docentes que participaram de eventos de formação, a exemplo de seminários e outros. Infere-se, portanto, que, diante do objeto de estudo desta pesquisa, o sistema de avaliação, é justamente um que funciona com muitas necessidades de formação docente específica. Em geral e sintetizando, percebe-se que o professorado goza de uma situação muito boa quanto à formação, menos no que tem relação com o título de Doutor ou com especificidades relativas à avaliação.

6.3.2. Identificação dos alunos

A *faixa etária* dos estudantes com a maior incidência é a dos 16, com o significativo percentual de 47%, seguidos daqueles que têm 15 anos (31%); em seguida vêm os de 17 (12%); os de 18 são 6%; os de 14 (3%); e o menor percentual ficou com os de 19 (1%).

GRÁFICO 10 – FAIXA ETÁRIA DOS DISCENTES



cnologias/ Escola de Educação, Administração e
as Sociais

No que se refere à participação dos alunos respondentes nas suas respectivas séries, o maior percentual está fixado em 59% (primeiro ano), seguidos dos 33% (segundo ano), restando o menor número para o terceiro ano (8%).

GRÁFICO 11 – SÉRIES DOS DISCENTES

A concentração de alunos por *turno de estudo* se dá em modalidade integral com 100,0%. A maioria desses alunos não *estudou em escola pública* (65%), o que representa um dado social muito interessante e merecedor de investigação em outros estudos. 35% estudaram em escolas da rede particular. Apenas 3% não responderam a esta pergunta. Inclua-se, de início, que, tanto para os professores quanto para os discentes, em geral, cerca de 80%, o nível de abstenção foi baixo, salvos raras exceções.

GRÁFICO 12 – ESTUDOU EM ESCOLA PÚBLICA/SEMPRE

DISCENTE

Além de dados relacionados ao funcionamento das turmas, docentes e discentes, apresentados no Capítulo 2, foram levantados dados relacionados ao fluxo escolar, sendo utilizadas como fontes o próprio censo escolar do Ministério da Educação - MEC, e o SIGA (Sistema Integrado de Gerenciamento Acadêmico), da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, seguem abaixo quadros demonstrativos desses dados:

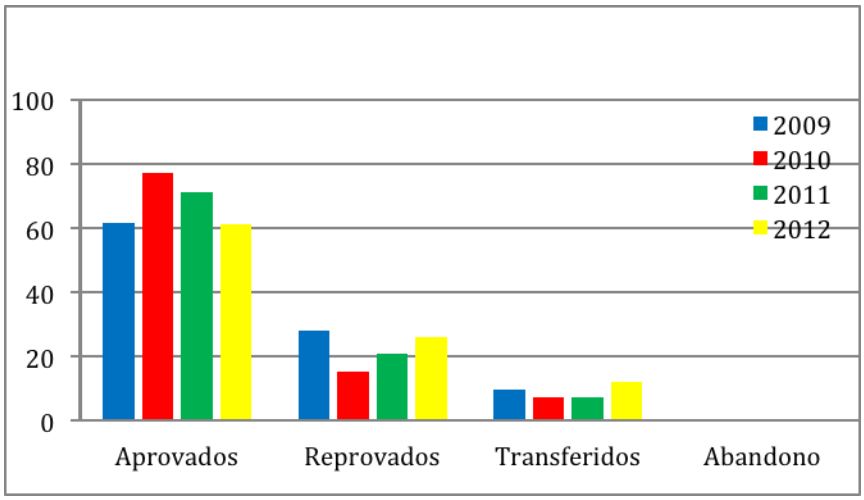
QUADRO 5 - MATRÍCULA CENTRO EXPERIMENTAL DE ENSINO MÉDIO ATHENEU SEGIPENSE - 2009 – 2012

UNIDADE DE ENSINO	2009			2010			2011			2012		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
CEEM Atheneu Sergipense	417	298	146	454	280	182	448	304	220	540	298	231

Fonte: Sistema Integrado de Gerenciamento Acadêmico- SIGA/SEED-SE

Neste quadro demonstrativo expõe-se a realidade da matrícula do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense (2009-2012). Nesse contexto observa-se, para o primeiro ano, uma matrícula que se mantém em ascensão ao longo do período. Entretanto, comparando-se os números correspondentes aos 2º. e 3º. anos, é fácil notar o significativo decréscimo, o que não quer dizer decréscimo de matrícula por ano, mas o esvaziamento das salas em virtude da norma do Centro que não revalida a matrícula no ano seguinte de alunos reprovados. Há os outros dois Centros que aceitam a matrícula de alunos reprovados, mas conforme consta no próprio Regimento destes Centros o aluno só poderá repetir uma única vez, caso o aluno reprove pela segunda vez ele deverá procurar outra instituição de ensino da rede. No tocante a transferência de alunos eles podem ser transferidos de um Centro para outro sem prejuízos, essa transferência é permitida em todos os três Centros.

GRÁFICO 13 - FLUXO ESCOLAR DO CEEM ATHENEU SERGIPENSE



Fonte: Coordenação Estadual dos Centros Experimentais – DED/SEED-SE

Analisando além do gráfico gerado através da apuração dos questionários sobre a questão Reprovação no Ensino Médio, o quadro e o gráfico sobre fluxo escolar acima, observa-se, grosso modo, a matrícula dos alunos por ano de estudo (decrescente, do primeiro até o terceiro ano) significa que, de acordo com Regimento Escolar do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, o aluno reprovado não tem direito a renovar a matrícula. O índice de evasão é zero.

A instituição não tem dados precisos do encaminhamento desses jovens para o mundo do trabalho ou se estão seguindo alguma carreira acadêmica. O habitual é a escola pública perder o seu aluno de vista após a conclusão do Ensino Médio. Entretanto, foi possível obter na Secretaria de Estado da Educação, junto à coordenação estadual dos Centros Experimentais o quadro demonstrativo abaixo que diz da aprovação dos alunos do Centro em exames vestibulares:

QUADRO 6 – DEMONSTRATIVO/APROVAÇÃO DOS ALUNOS/ATHENEU/ VESTIBULAR DA UFS

Total de alunos concludentes 2011	Aprovados UFS 2012	Total de alunos concludentes 2012	Aprovados UFS 2013	%			
				2009	2010	2011	2012
220	56	230 (até o dia 17/01/13)	41	26,7	31,7	25,5	17,8

Unidade Escolar	Total de alunos concludentes 2009	Aprovados UFS 2010	Total de alunos concludentes 2010	Aprovados UFS 2011
CEEM Atheneu Sergipense	146	39	183	58

Os números se referem apenas ao acompanhamento dos alunos do Centro Experimental Atheneu Sergipense aprovados na seleção da instituição pública de ensino superior, a Universidade Federal de Sergipe. Desde o ano de 2009 até o ano de 2012, a evolução apresenta um contexto em que se percebe, por exemplo, de um total de 146 (cento e quarenta e seis) alunos concludentes do Ensino Médio, apenas 39 (trinta e nove) foram aprovados no vestibular da UFS/2010. Em 2010 temos um número mais expressivo de concludentes: 183 (cento e oitenta e três), havendo uma insignificante aprovação de uma terça parte: 58 (cinquenta e oito) estudantes aprovados no vestibular da mesma instituição em 2011.

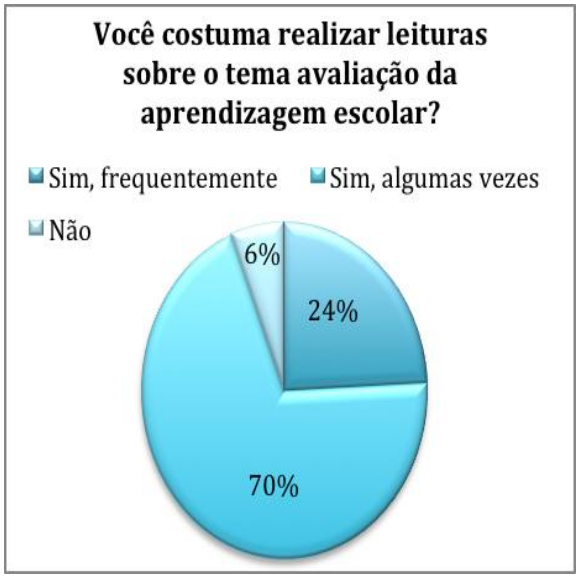
Em 2011 o número de concludentes tornou a crescer, mas houve uma aprovação ainda um tanto menor que a anterior. Em 2012 (apuração feita até o dia 17 de janeiro de 2013), novamente temos mais estudantes nas salas do Centro (230/duzentos e trinta) para uma aprovação ainda menor que as anteriores. Como se pode inferir, o Centro trabalha com o objetivo centrado no vestibular, especialmente no da UFS, porém com um índice baixo de aprovação. Comprovado está que a avaliação trilha os difíceis caminhos do insucesso.

Convém ressaltar que a forma de ingresso na UFS a partir do ano de 2012 passou as ser através do Exame Nacional do Ensino Médio, este fato refletiu numa diminuição do índice de aprovação.

6.3.3. Os Professores e o processo avaliativo

Para investigar se o professor costuma realizar *leituras sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar*, a maioria (70%) afirmou que sim, algumas vezes; e, a minoria (6%) não. Ficaram os 24% para os que sim, frequentemente. Esta e mais algumas são perguntas de interesse único do docente.

GRÁFICO 14 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM/LEITURAS DOCENTE



Ainda se os professores tomam algum conhecimento sobre as *orientações para a avaliação expressas no PPP da escola*, a maioria disse sim (79%) e 12%, não.

GRÁFICO 15 – ORIENTAÇÕES DE AVALIAÇÃO PRESENTES NO PPP DOCENTE

E se na instituição onde trabalham há *orientações quanto aos procedimentos da avaliação da aprendizagem* apenas para controle administrativo, a maioria considerou sem resposta (67%), 27% marcaram não; e 6% para o sim.

GRÁFICO 16 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA CONTROLE ADMINISTRATIVO

DOCENTE

No que concerne, a saber, se na instituição há *orientações quanto aos procedimentos da avaliação da aprendizagem efetivados por especialistas da avaliação*, novamente o maior percentual assinalado pelos docentes foi para a ausência de resposta (67%), o não ficou em 33%.

GRÁFICO 16 – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM / REALIZADA POR ESPECIALISTAS

DOCENTE

Especificamente, se há *orientações quanto aos procedimentos da avaliação da aprendizagem por parte da coordenação pedagógica*, outra vez os docentes ficaram sem resposta (64%), 18% para o não; e, igualmente, 18% para o sim.

GRÁFICO 17 – AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM / COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

DOCENTE

Perguntou-se aos professores se, para *decidir sobre os procedimentos avaliativos eles têm total liberdade*, a maioria ficou sem resposta (58%); 30% disseram que sim; e 12% não.

GRÁFICO 18 - AA/LIBERDADE

DOCENTE

E, se, quanto a *decidir sobre os procedimentos avaliativos esses professores têm a obrigação de seguir as diretrizes da instituição*, 64% ficaram também sem resposta, 21% afirmaram que sim e 15% não.

GRÁFICO 19 - AA/DIRETRIZES OBRIGATÓRIAS

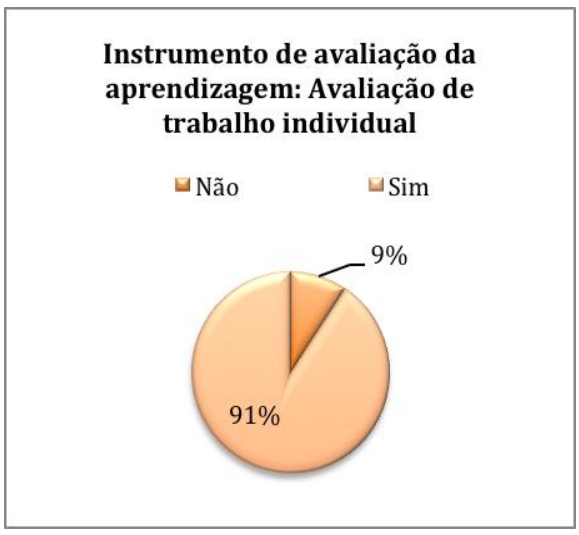
DOCENTE

6.3.4. A opinião dos professores e dos alunos sobre a avaliação realizada

Quanto a procurar saber se as *avaliações estão de acordo com os conteúdos trabalhados em classe*, os alunos, majoritariamente, escolheram responder que sim (91%).

GRÁFICO 20 - AA/COERÊNCIA/CONTEUDOS

DISCENTE



Sim, na visão do aluno, *os professores promovem discussão e/ou negociação dos critérios avaliativos* em torno de 63%, mas 36% não fazem isto. Apenas 1% ficou sem responder a esta questão.

GRÁFICO 21 - CAV/NEGOCIAÇÃO

DISCENTE

Quanto ao cumprimento dos bimestres letivos, os alunos acreditam sim, que tiveram a *oportunidade de avaliar o trabalho dos professores e o desenvolvimento das disciplinas* em um nível de 31%, enquanto a maioria (68%) preferiu afirmar que tal não acontece.

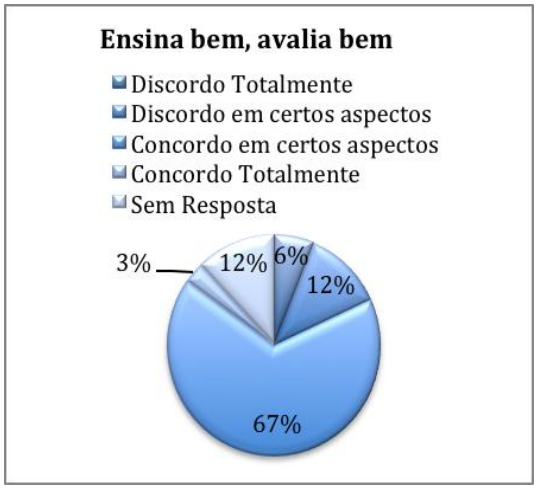
GRÁFICO 22 - AVALIAÇÃO TRABALHO DOCENTE/DISCIPLINAS

DISCENTE

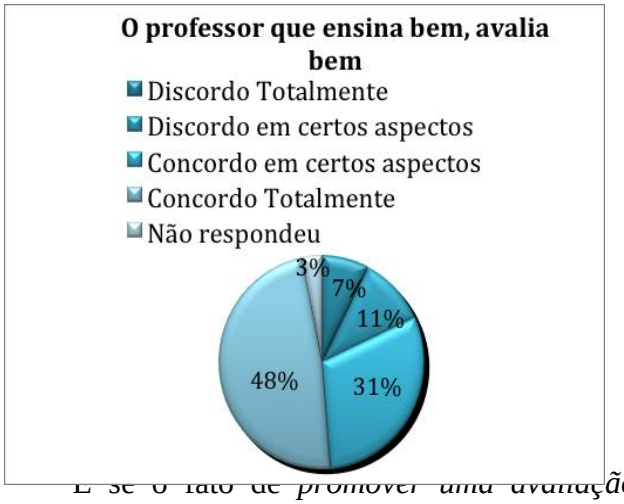
Para o professor, *aquele que ensina bem, avalia bem*, o resultado indicou que 67% concordam em certos aspectos, 12% discordam em certos aspectos e, este mesmo percentual se repetiu para os que não responderam à questão; 6% discordam totalmente e 3% concordam totalmente. Quanto a isto, o aluno considerou que 48% concordaram totalmente, 31% concordaram em certos aspectos, 11% discordaram em certos aspectos; e mais 7% discordaram totalmente.

GRÁFICO 23 - ENSINA BEM, AVALIA BEM

DOCENTE



DISCENTES



E se o fato de *promover uma avaliação bem feita resolve o problema da qualidade do ensino*, os docentes se posicionaram discordando totalmente em 49%, 21% discordaram em certos aspectos, 15% concordaram em certos aspectos; concordaram totalmente 3% e se omitiram 12%.

GRÁFICO 24 - AVALIAÇÃO BEM FEITA/QUALIDADE

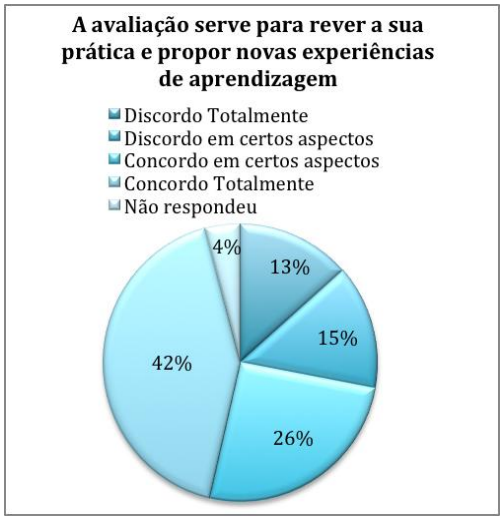
DOCENTE

Para saber se a *avaliação serve para rever a prática e propor novas experiências de aprendizagem aos alunos*, os discentes responderam assim: 42% concordando totalmente; 26% concordando em certos aspectos; 15% discordando em certos aspectos; e 13% discordando totalmente. Na opinião do professor, 61% concordaram totalmente, 39% concordaram em certos aspectos.

GRÁFICO 25 - REVER PP/NOVAS EA

DOCENTE

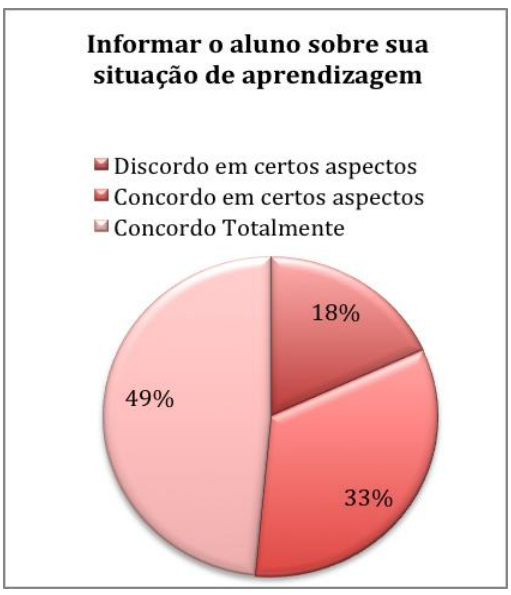
DISCENTE



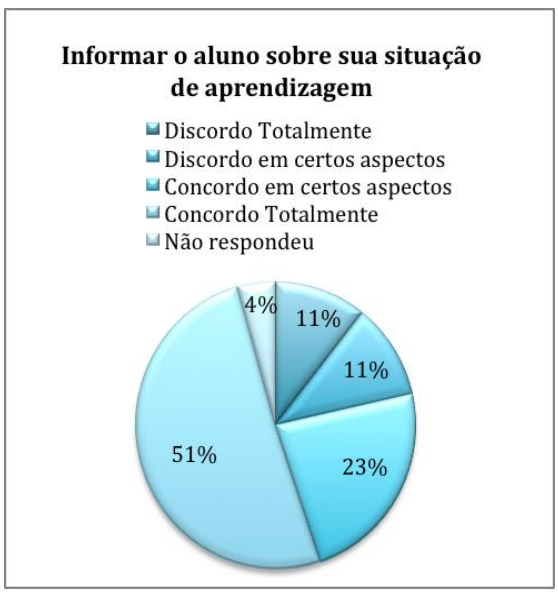
E se a *avaliação serve para informar o aluno sobre sua situação de aprendizagem, ao mostrar seus erros, e, de como poderia, a partir dessa situação em que não foi bem sucedido, melhorar o seu desempenho*, o estudo indicou, da parte dos alunos, 51% de concordância total; 23% de concordância em certos aspectos; 11% de discordância em certos aspectos; e 11% de discordância total. No que concerne aos docentes, estes se manifestaram concordando totalmente em 49%, concordando em certos aspectos em 33%, e, discordando em certos aspectos em um nível menor de 18%. Neste caso, os números se harmonizam em geral, apresentando diferenças muito pequenas entre o que pensa o aluno e o que pensa o professor.

GRÁFICO 26 – INFORMAÇÃO AO ALUNO/AS

DOCENTE



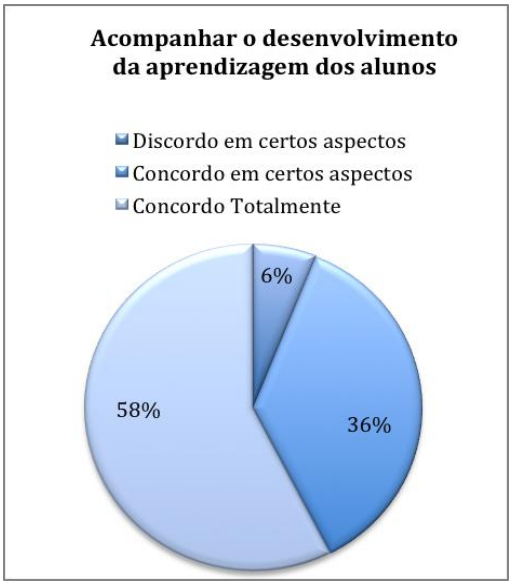
DISCENTE

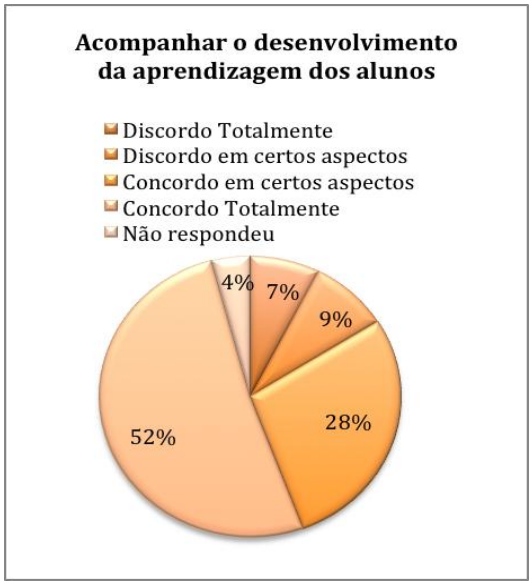


A pesquisa revelou, junto aos docentes, que a *avaliação serve para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos* nos seguintes níveis: 58% concordaram totalmente; 36% concordaram em certos aspectos; 6% discordaram em certos aspectos. Para os discentes, tem-se 52% de concordância total, 28% de concordância em certos aspectos e 9% de discordância em certos aspectos, 7% de discordância total e 4% não responderam.

GRÁFICO 27 – ACOMPANHAMENTO / DESENVOLVIMENTO / APRENDIZAGEM

DOCENTE **DISCENTE**

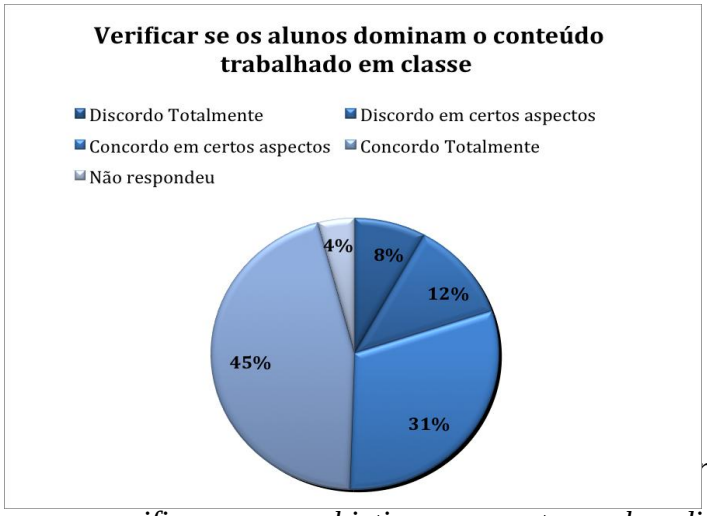




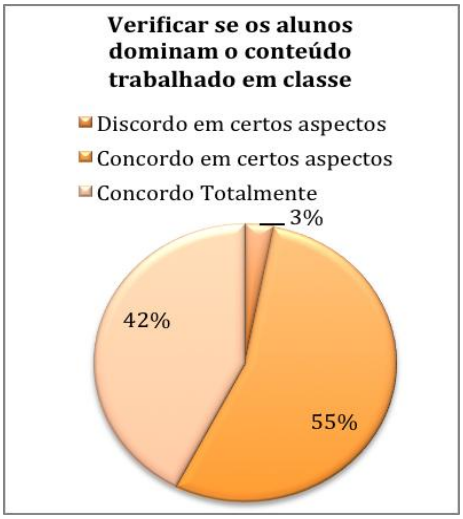
Quanto a investigar se a *avaliação serve para verificar se os alunos dominam o conteúdo trabalhado em classe*, ficou apurado, entre os alunos, que 45% concordaram totalmente; 31% concordaram em certos aspectos; 12% discordaram em certos aspectos; e 8% discordaram totalmente. Os professores se expressaram nos seguintes percentuais: 55% concordando em certos aspectos, 42% concordando totalmente e 3% discordando em certos aspectos. Os resultados, neste caso, são aproximados e não transparecem vias de contramão entre alunos e professores.

GRÁFICO 28 – AA/VERIFICAÇÃO DE DOMÍNIO DE CONTEÚDO

DISCENTE



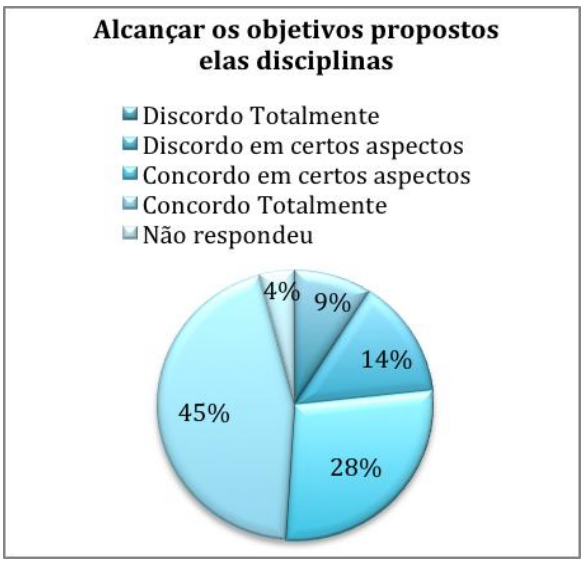
DOCENTE



*rve para verificar se os objetivos propostos pelas disciplinas foram atingidos***,** a apuração ficou assim exposta pelos alunos: 45% concordaram totalmente; 28% concordaram em certos aspectos; 14% discordaram em certos aspectos; 9% discordaram totalmente; e 4% não responderam. Já os docentes informaram que 39% concordaram totalmente; 52% concordaram em certos aspectos; 6% discordaram em certos aspectos; e 3% discordaram totalmente.

GRÁFICO 29 - ALCANCE OBJETIVOS/DISCIPLINAS

DISCENTE



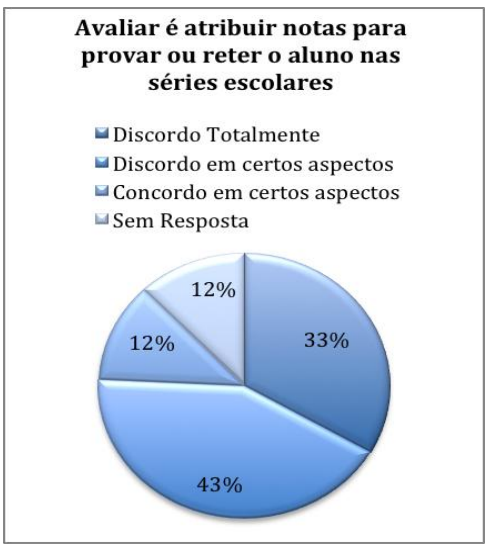
DOCENTE

Também se quis saber se a *avaliação serve para atribuir notas, para aprovar ou reter alunos nas séries escolares.* O alunado respondeu que concorda totalmente em 33%; concorda em certos aspectos na ordem de 23%; discorda totalmente em 21%; 18% discordam

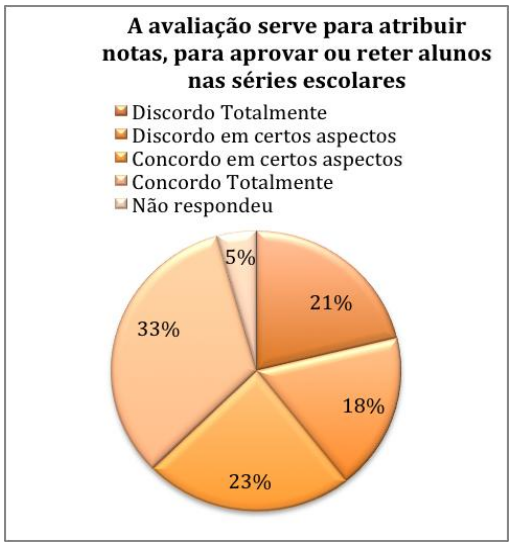
em certos aspectos; e os 5% não responderam. E o professorado anuiu que discorda em certos aspectos (43%), 33% discordam totalmente e 12% concordam em certos aspectos. 12% se omitiram. Nesta apuração se pode inferir alguma diferença entre o que pensa o aluno e o que pensa o professor.

GRÁFICO 30 - AVALIAR/APROVAR/RETER ALUNO

DOCENTE



DISCENTE



E, se a *avaliação prepara o aluno para prestar o vestibular*, o resultado dos professores ficou cravado em concordar totalmente num nível de 43%; 33% para concordar em certos aspectos; 6% para discordar totalmente; e 18% discordar em certos aspectos. Os alunos concordaram totalmente em 66%, concordaram em certos aspectos em 19%; 6% discordaram totalmente, 5% discordam em certos aspectos, e apenas 4% não responderam. Nesta contagem, a apuração do aluno mostra um resultado mais elevado quanto a concordar que a preparação se dá mesmo com vistas ao exame vestibular.

GRÁFICO 31 - AVALIAR/VESTIBULAR

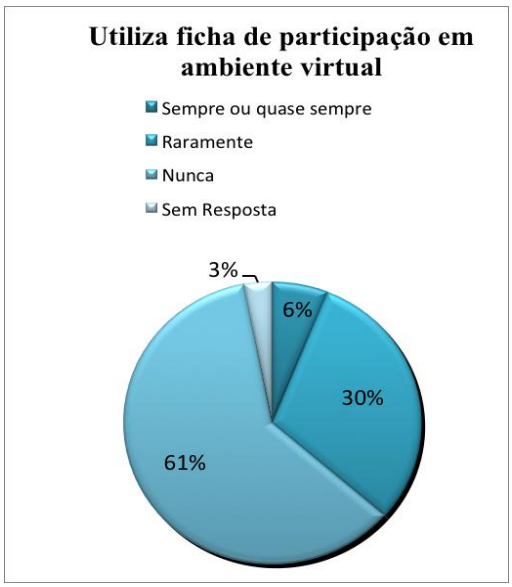
DOCENTE

DISCENTE

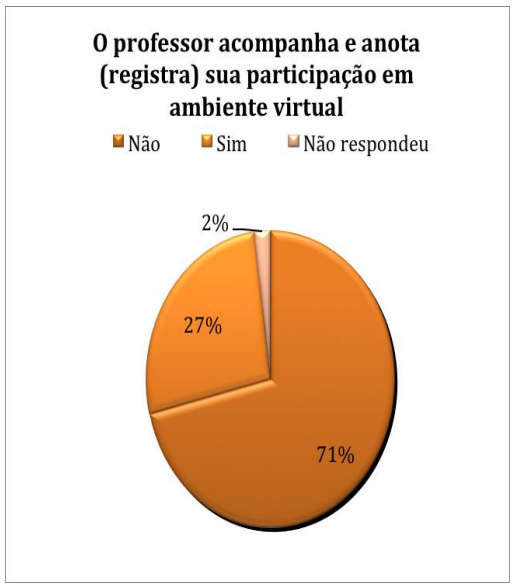
Mas, se *professor acompanha e anota (registra) a participação em ambiente virtual*, os docentes disseram nunca (61%); 30%, raramente, e sempre ou quase sempre (6%). Este aspecto foi perguntado aos alunos quanto a utilização desse recurso pelos docentes, a maioria dos alunos responderam que não (71%) e 27% que sim e 2% não responderam.

GRÁFICO 32- PARTICIPAÇÃO/AMBIENTE VIRTUAL

DOCENTES



DISCENTES



O estudo verificou se a *avaliação serve para preparar o aluno para a vida pessoal e para o mundo do trabalho* e obteve o seguinte resultado: a maioria dos alunos (46%) concordou totalmente; 27% concordaram em certos aspectos; 12% discordaram em certos aspectos; e 10% discordaram totalmente.

GRÁFICO 33- AVALIAÇÃO/VIDA PESSOAL/MUNDO DO TRABALHO

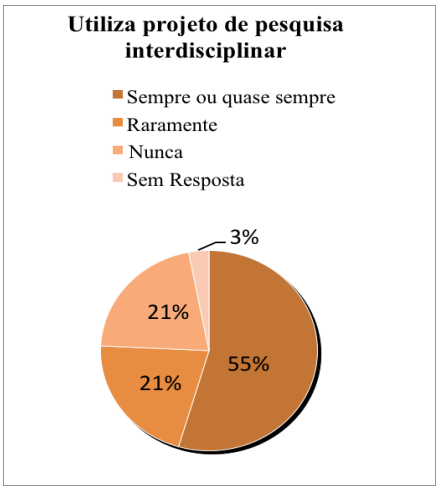
DISCENTES (Rever os dados)

Foi perguntado ao aluno se o professor acompanha e anota a *participação nos projetos de pesquisa interdisciplinar*, neste item tem-se a marca de 79% para o sim; 19% para o não e apenas 2% deixaram de responder. Já a frequência com a qual o professor utiliza esse registro ficou expressa em 55% sempre ou quase sempre, o mesmo percentual de 21% para raramente e nunca e 3% não responderam.

GRÁFICO 34 - REGISTRO DOCENTE/*PPI*

DISCENTES

DOCENTES



Quanto ao sistema avaliação/acompanhamento/ensino e aprendizagem, sobressaem das entrelinhas, entre os números apurados, uma série de lacunas quanto ao sistema avaliativo como um todo, apesar de os professores terem sido enfáticos quanto às leituras sobre avaliação e a existência de procedimentos específicos no corpo do PPP da escola. Não é possível perceber a real existência de um sistema de qualidade, vez que, declaradamente, os

professores seguem as orientações da escola quanto a como e quando avaliar. A ausência maciça de respostas para algumas questões corrobora a dificuldade em mudar a avaliação, de retirar dela o seu caráter técnico/administrativo/quantitativo/punitivo/seletivo. Funciona como o tradicional sistema e tendo em vista cumprir metas burocráticas, além de ensinar/preparar com vistas direcionadas ao vestibular. Esta é uma situação que beira a impossibilidade de equacionamento racional entre avaliar e preparar para a formação integral e a construção continuada do conhecimento, o que exige mais tempo e diversificação de oportunidades de avaliação da aprendizagem escolar. Os objetivos da avaliação são centrados nas disciplinas e não cuidam de outros aspectos de ordem pessoal, de preparação para o mundo do trabalho, não atendem aos anseios dos jovens e direcionam suas vidas tão somente para a prestação do exame vestibular. Esta crítica não precisa ser radical, mas soluções devem ser pensadas e repensadas para que duas coisas sejam atendidas: uma é a preparação para exames vestibulares que conduzem a uma vida de dedicação acadêmica e a outra é a preparação para a vida e para o mundo do trabalho. Há uma ênfase cristalizada no conteúdo, muitas vezes descartável, a depender dos caminhos pelos quais o jovem andará durante a continuidade de sua vida no seio da sociedade e da família. Inclusive cabe um alerta para a pobreza da preparação dos jovens para o novo mundo funcionando à base de moderna tecnologia e, por outro lado, uma escola que não inclui digitalmente, mesmo sendo um Centro Experimental projetado para um ensino de excelência, de qualidade.

6.3.5. Opinião dos Professores e dos Alunos sobre os instrumentos de avaliação

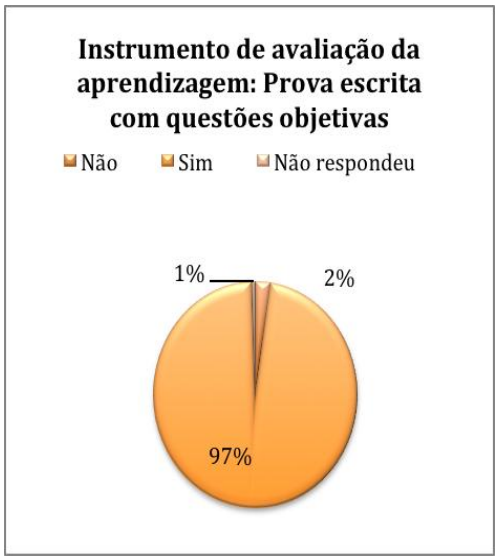
Quanto a utilizar *prova escrita como instrumento de avaliação*, a ênfase foi para aquelas com:

- *Questões objetivas*, os docentes confirmaram que sempre ou quase sempre (75,8%); 18% responderam que raramente, ficando em 3% os que disseram nunca utilizarem tal tipo de questão. Para este mesmo questionamento, a maioria discente, expressa nos 97% sim e 2% não. Do ponto de vista discente, o que se infere é que as provas são maciçamente elaboradas a partir de questões objetivas, estas de mais facilidade e velocidade para a correção.

GRÁFICA 35 - QUESTÕES OBJETIVAS

DOCENTES

DISCENTES



- *Questões dissertativas* (52%), o docente escolheu sempre ou quase sempre; 39% raramente e 9% não apresentaram resposta. Entretanto, a maioria dos alunos disse sim (70%) e, 27% ficaram com o não, tendo os outros 3% preferido não responder;

GRÁFICO 36 - QUESTÕES DISSERTATIVAS

DOCENTES

DISCENTES

- *Questões objetivas e dissertativas*. Quanto a isto, a minoria dos discentes ficou com o não (16%); e, para o sim, foram os 83%. Os docentes preferiram dividir-se, ficando 46% para o sempre ou quase sempre e 42% (praticamente um empate) para os que escolheram o item raramente; 9% optaram pelo nunca. O percentual de 3% escolheu não responder; ou realizadas.

GRÁFICO 37 - QUESTÕES OBJETIVAS E DISSERTATIVAS

DOCENTES

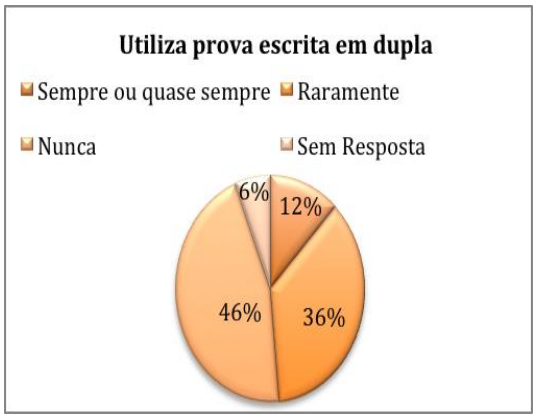
DISCENTES

- *Em dupla*, obteve-se a maioria docente para o percentual 46% (nunca), 36% raramente e 12% sempre ou quase sempre. Já os discentes se posicionaram na marca de 61% para dizer sim, e 39% para o não*;* ou se é possível a prova escrita em:

GRÁFICO 38 – DUPLA

DOCENTE

DISCENTE



- *Consulta autorizada*, a maioria docente está em 46% (nunca), raramente (33%) e sempre ou quase sempre (18%). Por sua vez, o discente disse que não (54%); e sim (46%), o que quase se constitui um empate nas opiniões acerca de provas escritas com:

GRÁFICO 39 - CONSULTA

DISCENTES

DOCENTES

- *Elaborada de forma organizada e esclarecedora,* os alunos afirmaram que sim (75%), 25% para o não. Neste caso a pergunta foi feita somente aos alunos tendo em vista obter apenas o parecer desses, mesmo porque seria improvável que os professores admitissem em algum momento elaborarem suas provas de forma desorganizada e confusa.

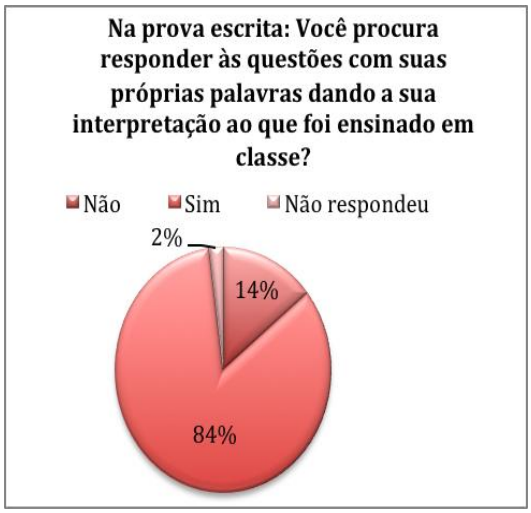
GRÁFICO 40 - ELABORAÇÃO ORGANIZADA/ESCLARECEDORA

DISCENTE

- *O aluno procura responder às questões com as próprias palavras dando a sua interpretação ao que foi ensinado em classe.* As marcas anotadas exclusivamente pelos alunos e representadas em percentuais foram: 84% (sim); 14% (não). Não responderam 2%.

GRÁFICO 41-RESPOSTAS PRÓPRIAS PALAVRAS/INTERPRETAÇÃO DO ENSINADO EM CLASSE

DISCENTE



- *Estuda constantemente, ou seja, se na opinião dele, matéria dada equivale à matéria estudada*. Para este, os resultados apresentados pelo aluno acusam um empate (49%) entre o sim e o não.

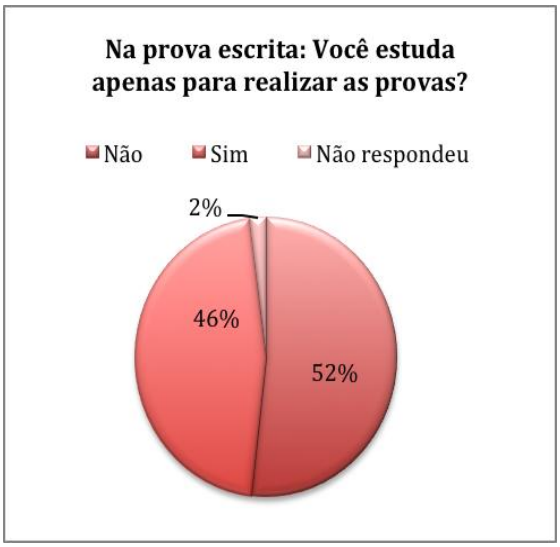
GRÁFICO 42 - MATÉRIA DADA/MATÉRIA ESTUDADA

DISCENTE

- *Estuda apenas para realizar as provas*, os números traduziram o resultado por parte do discente em: 52% (não) e 46% (sim).

GRÁFICO 43 - ESTUDA P/ PROVA

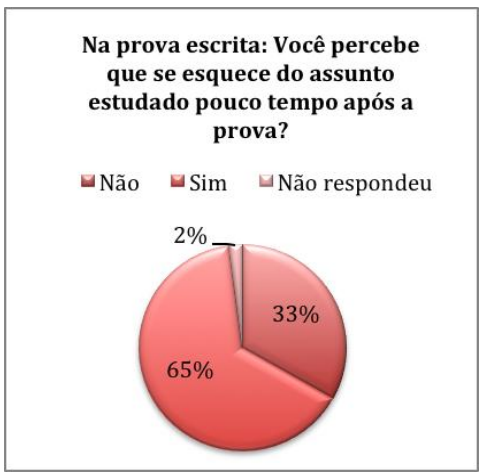
DISCENTE



- *Percebe que se esquece do assunto estudado pouco tempo após a prova***,** sim foi a maioria 65%; e não (33%) das respostas oferecidas pelos próprios alunos.

GRÁFICO 44 - ESQUECIMENTO DO ASSUNTO ESTUDADO POUCO TEMPO APÓS A PROVA

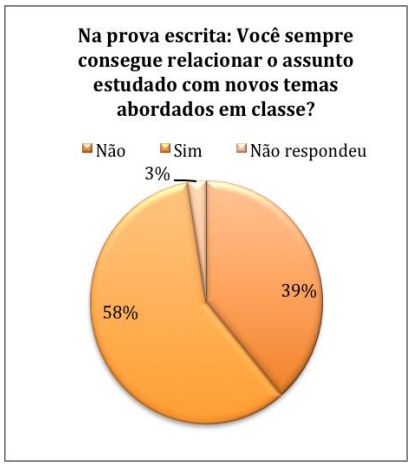
DISCENTE



- *Sempre consegue relacionar o assunto estudado com novos temas abordados em classe,* os números obtidos a partir da consulta aos alunos disseram em sua maior parte (58%) sim; e 39% não. Em virtude da especificidade do assunto desta questão, ela foi formulada apenas aos alunos.

GRÁFICO 45 - RELACIONAMENTO ASSUNTO ESTUDADO/NOVOS TEMAS EM CLASSE

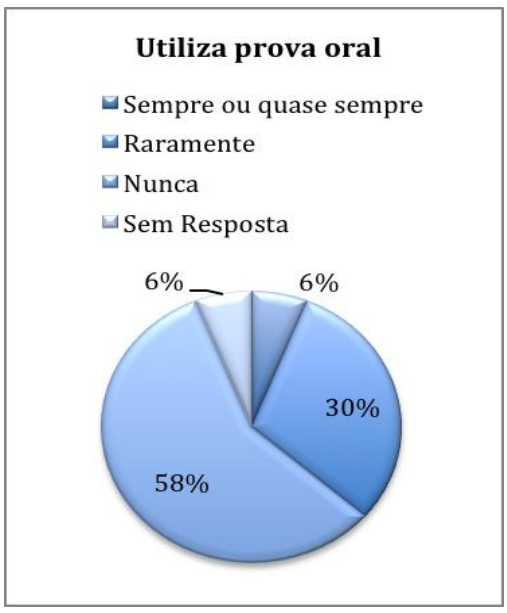
DISCENTE



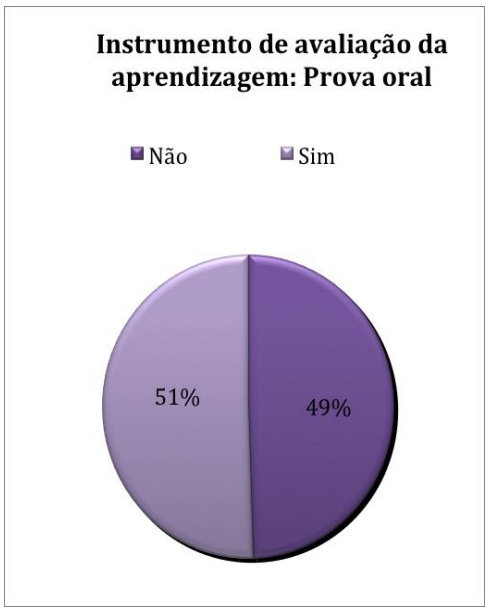
E se a avaliação é levada a efeito através de *prova oral*, os professores afirmaram que nunca em 58%, raramente (30%) e apenas 6% para sempre ou quase sempre. Quanto à apuração das escolhas dos discentes, prevaleceu o sim, em 51%; e não teve um percentual com uma pequena diferença de meio por cento, sendo, portanto: 49%. Todos os entrevistados responderam a esta questão. Durante as entrevistas gravadas/transcritas, um aluno informou que a prova oral só acontece na disciplina Língua Inglesa.

GRÁFICO 46 - UTILIZA PROVA ORAL

DOCENTES



DISCENTES



Quando perguntados se os *procedimentos avaliativos são transmitidos com clareza e transparência*, os alunos firmaram um percentual positivo de 64%, restando os outros 36% para a resposta não. Esta pergunta também só foi formulada aos discentes. Pareceu-nos indispensável questionar os professores se procedem a avaliação de maneira clara e transparente.

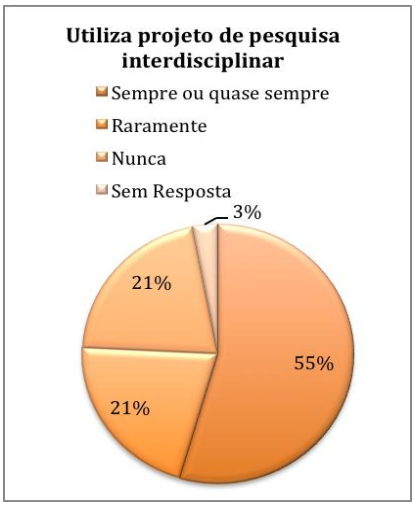
GRÁFICO 47 - PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS TRANSMITIDOS AOS ALUNOS/CLAREZA E TRANSPARÊNCIA

DISCENTES

Se a avaliação se faz através de um *projeto de pesquisa interdisciplinar*, os professores pontuaram o nunca e o item raramente empatados em 21%, o sempre ou quase sempre em 55%; os alunos disseram sim em 66%, o não em 33%.

GRÁFICO 48 - UTILIZA PPI

DOCENTES **DISCENTES**



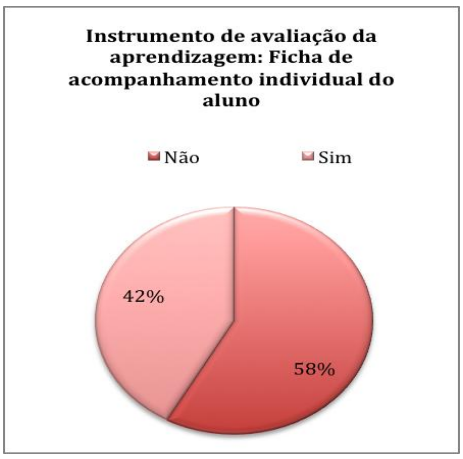
A situação quanto à utilização de *fichas de avaliação* é a que se segue:

a) Para a avaliação feita através de *ficha de acompanhamento individual do aluno,* o resultado apontou, do lado dos professores, o percentual de 43% para o nunca; 30% para o raramente e 21% para o sempre ou quase sempre. Da parte dos alunos, 58% para o não e 42% para o sim; todos responderam à questão. A dificuldade apresentada pelos professores em utilizar a ficha mencionada se deve ao significativo número de alunos por turma. Por isto, informaram que preferiram acompanhar por turma, preenchendo uma ficha para cada uma delas.

GRÁFICO 49 - FAI/ALUNO

DOCENTES

DISCENTES



b) Referente à utilização de *ficha de participação em debates e seminários*, os professores disseram que a utilizam sempre ou quase sempre (55%), raramente

(24%), nunca (18%). Na vez dos alunos, estes responderam que as utilizam 91% e não utilizam 8%.

GRÁFICO 54 - FPDS /ALUNO

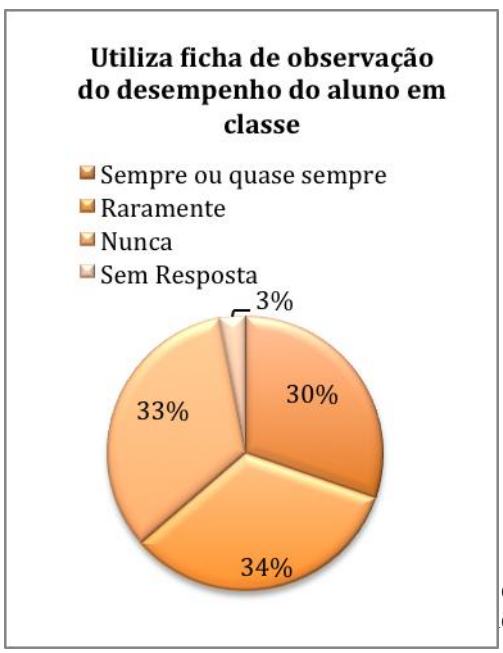
DOCENTES

DISCENTES

c) A *ficha de observação do desempenho do aluno em classe* demonstrou um empate técnico entre docentes, com 34% para o item raramente e 33% para o item nunca. A opção raramente ficou na pontuação de 30%. Os discentes obtiveram o maior percentual para o não (61%) e 38% sim. Como se pode ver, ocorre uma discrepância entre as afirmações majoritárias do aluno em contraposição às dos professores.

GRÁFICO 55 - FODAC/ALUNO

DOCENTES



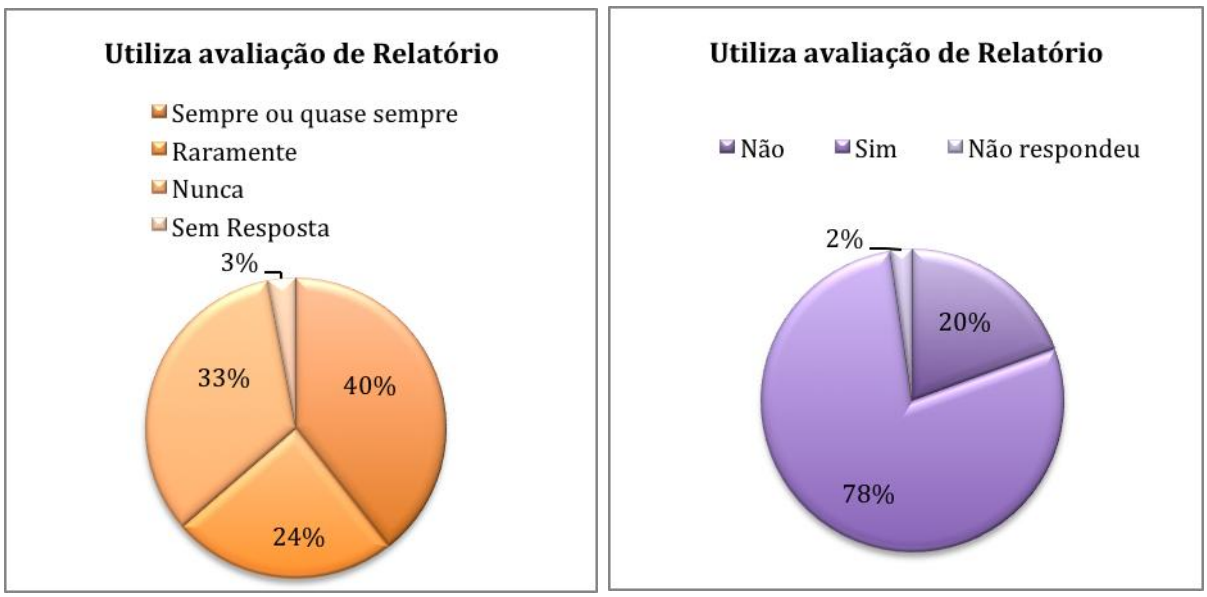
DISCENTES

e Tecnolo
ências So

O questionário também buscou investigar se professor utiliza a avaliação através de *relatório elaborado pelos alunos* (de aulas em laboratório, de saídas de campo, de visitas guiadas, de leituras e de filmes assistidos), acompanhando e anotando (registrando) em *ficha*. Desta vez, a maioria discente respondeu sim (78%), a minoria (20%), não. Por sua vez, os docentes afirmaram que sempre ou quase sempre (40%), nunca (33%) e raramente (24%).

GRÁFICO 56 - RELATÓRIOS/AULAS EM LABORATÓRIOS, SAÍDAS DE CAMPO/LEITURAS/FILMES

DOCENTES **DISCENTES**

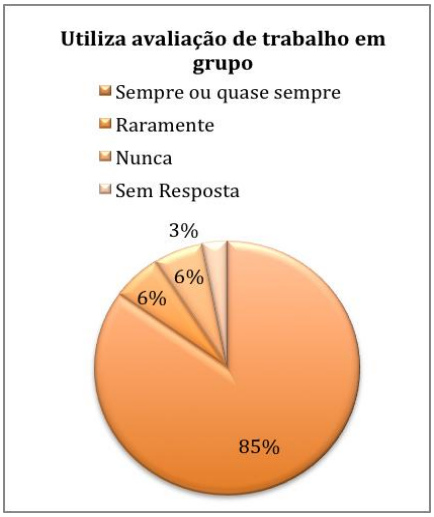


No que diz respeito à *apresentação de trabalho em grupo* e de como os discentes se sentem em relação a esta atividade, eles escolheram a facilidade em 43%; a dificuldade em 13% e a dificuldade média em 39% e 5% não responderam à questão. Sobre a apresentação de *trabalho em grupo*, foi perguntado aos docentes com que frequência a utiliza. As respostas,

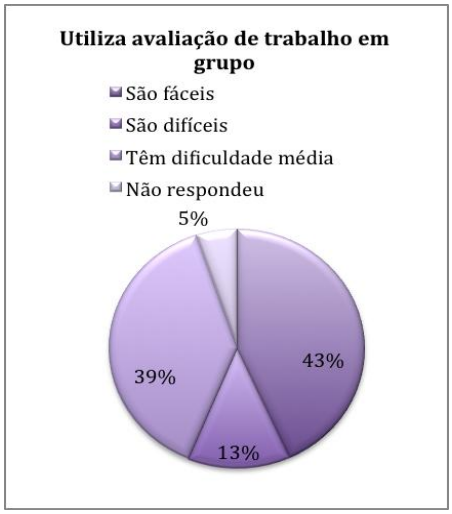
desta vez, estão concentradas em sempre ou quase sempre (85%); e, tanto para o item raramente quanto para o nunca, a marca de percentual foi a de 6%.

GRÁFICO 57 - TRABALHO EM GRUPO

DOCENTES



DISCENTES

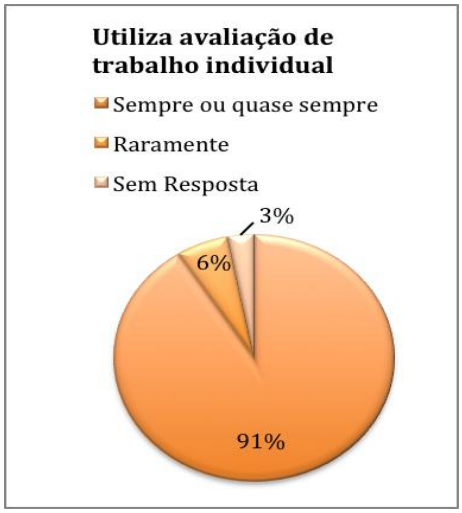


E, para a *avaliação de trabalho individual* os percentuais ficaram assim distribuídos na visão dos alunos: 91% sim e 9% não. Em relação aos docentes, 91% para o sempre ou quase sempre; 6% para o item raramente e 3% não ofereceram uma resposta.

GRÁFICO 58 - TRABALHO INDIVIDUAL

DISCENTES

DOCENTES

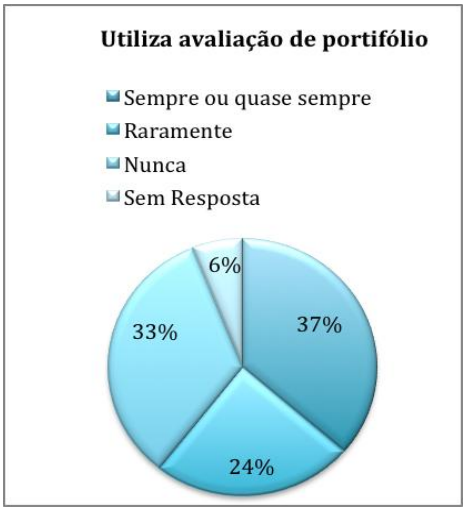


No caso de avaliação feita pelo uso do *portfólio***,** os percentuais foram, para os docentes, assim distribuídos: 37% sempre ou quase sempre, 33% nunca, 24% raramente e

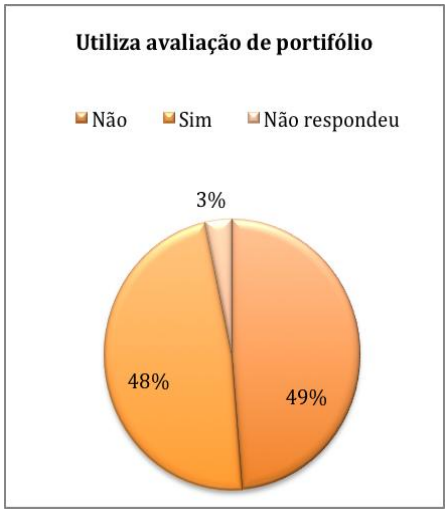
21% foram os que escolheram o sempre ou quase sempre. Do lado dos discentes, 49% não e 48% (não).

GRÁFICO 59 - INSTRUMENTO *AA*/PORTFÓLIO

DOCENTES



DISCENTES



Perguntados se avaliam os alunos através das atividades de *produção de textos e outras*, o docente, majoritariamente, respondeu em 58% de sempre ou quase sempre, raramente (30%), e 9% para o nunca. Para os alunos, quis o estudo saber quanto e como se sentiam perante essas atividades. Eles responderam que a dificuldade média é a de 42%. Os que as consideraram difíceis, 22%; as fáceis, 31%; e 5% preferiram não responder.

GRÁFICO 60 - PRODUÇÃO DE TEXTOS/OUTRAS ATIVIDADES

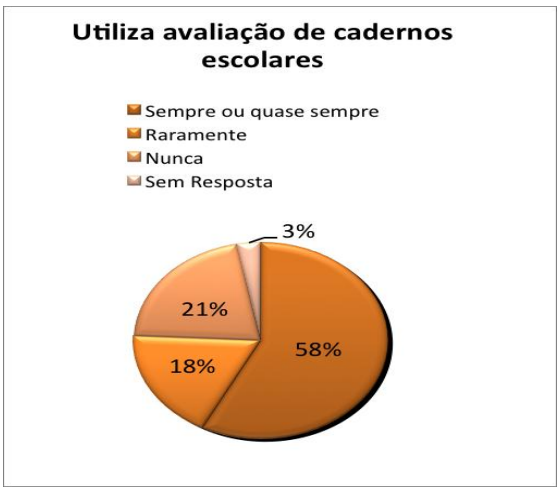
DOCENTES

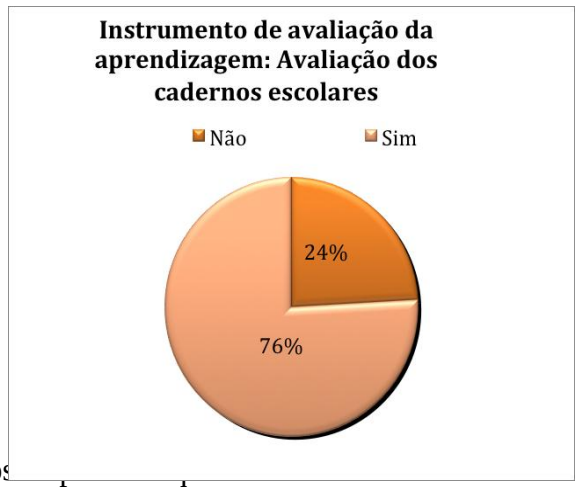
DISCENTES

Os professores demonstraram em 58% que utilizam a *avaliação dos cadernos escolares*; 21% preferiram dizer que nunca os usam, e 18% que fazem isto raramente. Os alunos em sua maioria 76% afirmaram que esse instrumento é utilizado e 24% que não é.

GRÁFICO 61 - AA/CADERNOS

DOCENTES **DISCENTES**





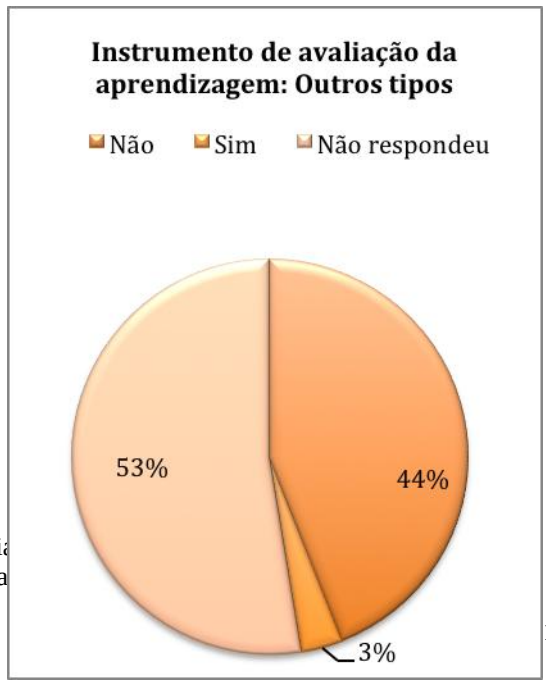
respos

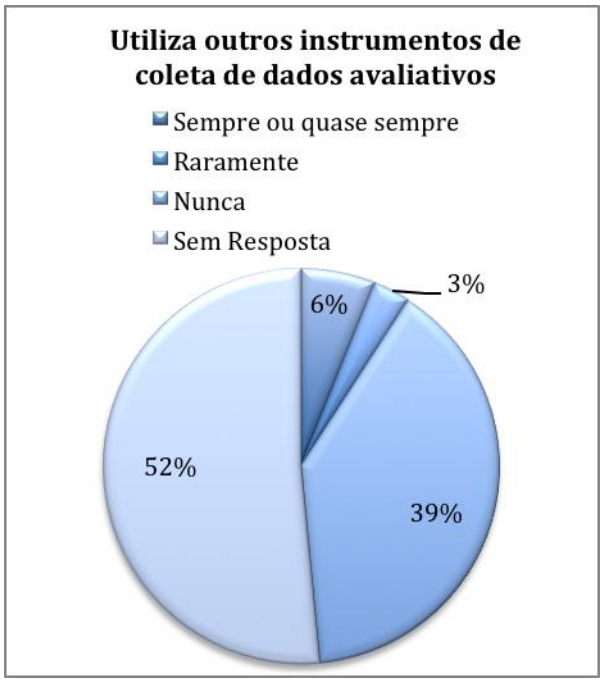
instrumentos de coleta de dados avaliativos em 52%, marcaram 39% para dizer que nunca fizeram esta coleta de outra forma e raramente o fazem (3%), 6% declararam que fazem isto sempre ou quase sempre. Já os alunos ficaram assim distribuídos: 44% afirmaram não utilizar, 53% não responderam e 3% responderam que sim, os professores utilizam outros instrumentos de coleta de dados acerca do processo de ensino e de aprendizagem.

GRÁFICO 62 - OUTROS INSTRUMENTOS/COLETA DE DADOS

DOCENTES

DISCENTES

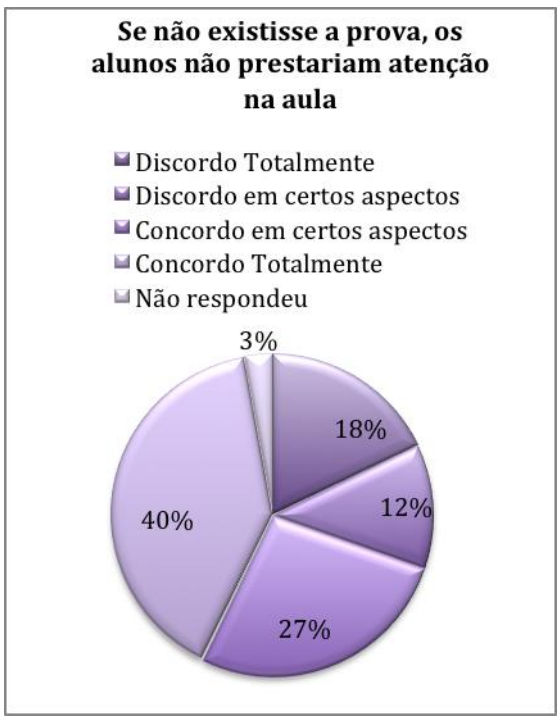




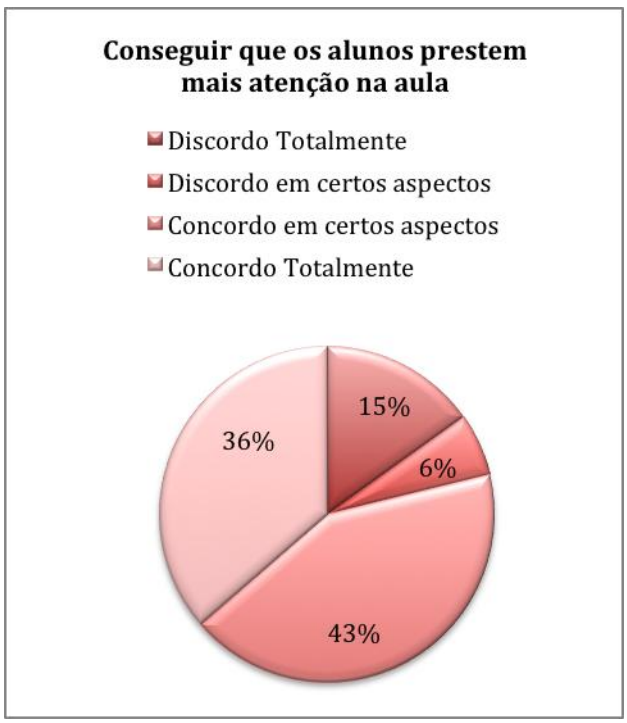
E para saber *se não existisse a prova, os alunos não prestariam atenção na aula,* a apuração dos discentes ficou em 40% concordando totalmente; 27% que concordaram em certos aspectos; 12% os que discordaram em certos aspectos; e 18% que preferiram discordar totalmente. Já os docentes disseram que discordam totalmente em 15%, que discordam em certos aspectos (6%), concordam em certos aspectos (43%); e 36% concordam totalmente.

GRÁFICO 63 - PROVA/ATENÇÃO À AULA

DISCENTES



DOCENTES



As respostas dos professores deixam bastante claro que o sistema avaliativo continua basicamente o mesmo, ainda que diversificando as opções de avaliação como as que são realizadas em laboratórios, em visitas guiadas, através de relatórios e de utilização de portfólios; fichas, apresentação de trabalho em grupo ou outros de forma individual, além da participação em projetos de pesquisa interdisciplinar. As respostas oferecidas pelos alunos, apesar de pequenas diferenças, em alguns casos, estão coerentes e referendam as respostas oferecidas pelos docentes. Quanto às provas contendo questões objetivas, estas ainda suplantam as outras cujas questões são dissertativas. Quando questões objetivas são muito bem elaboradas, ainda assim, mantêm uma margem de prejuízo diante das provas dissertativas, ainda mais se levando em conta que os professores tenham dito que não dispor de especialização ou formação suficiente em avaliação da aprendizagem escolar.

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e interpretação dos dados referentes à realização das entrevistas e à aplicação do questionário impresso possibilitou uma visão mais acurada a respeito do sistema avaliativo praticado no centro pesquisado.

Em linhas gerais, considerando-se as informações obtidas a partir dos depoimentos prestados em entrevista por docentes, discentes e Coordenação Técnico-administrativa dos Centros Experimentais existentes em Sergipe, sediada na Secretaria de Estado da Educação, esboçamos a discussão dos resultados sobre a situação do processo avaliativo praticado no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

Os docentes entrevistados possibilitaram ao pesquisador inferir sobre suas legítimas preocupações relativas a diversos tipos de situações. Há, por exemplo, docentes que atuam no Centro Experimental que desconhecem as propostas de avaliação para a inovação do ensino médio. No caso dos alunos, estes demonstram outras preocupações, geralmente relacionadas com problemas de ensino e aprendizagem específicos das disciplinas exatas, com as avaliações e com o futuro pessoal e profissional. Também demonstram algum aborrecimento por se sentirem prejudicados por comportamentos inadequados de colegas que atrapalham a aula e culminam no desinteresse pelos temas das aulas.

Fatos assim parecem muito significativos e chamam a atenção porque remetem ao controle das atividades e das ocorrências no contexto da sala de aula e do projeto através da sua coordenação. Em se tratando dessa coordenação, ela está inserida no espaço da Secretaria de Educação, e não no Centro. Essa coordenação atua em nível burocrático-administrativo. A coordenação pedagógica do colégio não atua tendo como objetivo primordial o acompanhamento das ações desse Centro. Sente-se, nas ações e posturas dos docentes a impressão de que seguem por conta própria, sem uma linha norteadora definida, nítida. Transparece nos depoimentos dos alunos o efeito deste desentrosamento e ausência de um efetivo acompanhamento de todos os aspectos escolares. Entretanto, como ficou claro nos depoimentos, os professores compartilham ideias e também preocupações entre si e se empenham em seguir as orientações contidas nos documentos oficiais do colégio, a exemplo do Regimento Escolar, do Plano Político-Pedagógico e outros.

Quanto ao tempo integral das atividades, as manifestações dos professores são favoráveis a esse molde, mas criticam as condições do Brasil e do Estado de Sergipe que, segundo eles, não têm estrutura para fazer funcionar o sistema oferecendo a qualidade esperada, como acontece em outros países. A escola foi descrita como um ambiente acolhedor e de compartilhamento, apesar das críticas formuladas quanto a diversas dificuldades de ordem material e o comportamento dos alunos em sala de aula deixar a desejar.

Quanto às orientações para a avaliação, em algum momento, os professores dizem não sofrer pressões no sentido de aprovar os alunos a qualquer custo. Entretanto, ficou claro que esses professores têm prazos a cumprir e que essa pressa em atender às exigências os impede de construir um processo avaliativo mais planejado, mais amplo e mais ajustado às necessidades dos alunos. Os alunos demonstram sentir o impacto desta e de outras cobranças e urgências, além das naturais preocupações relativas ao futuro e à inserção no mundo do trabalho, refletem sobre o sucesso escolar e na vida pessoal. Enquanto isto, os docentes se mostram carentes de formação específica, não apenas para atuarem no Centro, mas para melhorarem o sistema avaliativo e, ainda, se ressentem da falta de formação para as mudanças trazidas para a escola com a chegada do mundo digital às salas de aula.

Quanto ao estabelecimento de critérios de avaliação, nota-se um processo fragmentado, apesar de os docentes também apontarem tentativas de adoção de posturas de avaliação somativa, formativa e dialógica. Os alunos confirmam essa tentativa, mas ainda ressaltam provas cuja elaboração não lhes parece clara, objetiva e útil. Por outro lado, o sistema do Centro mostra facetas da avaliação tradicional e de princípios seletivos,

excludentes e meritocráticos. Até mesmo o ingresso/admissão ao colégio se fazia até 2008, quando o mesmo funcionava como Centro de Excelência através de exame de seleção, a partir de 2009, com a criação dos Centros Experimentais, só os professores que lecionam nos Centros foram submetidos a partir dessa data a seleção via edital para ingressarem e, ainda, em relação aos alunos, quando este não é aprovado, não pode continuar fazendo parte da instituição. Essa posição do Centro causa desgaste emocional para os estudantes porque não sabem qual o destino deles no ano seguinte. A investigação constatou que os critérios para a avaliação envolvem muito a questão da cobrança do que foi ministrado em aula e da representatividade traduzida em notas, mas as recomendações dos documentos quanto à variação de ofertas e oportunidades de diversificar a avaliação, comprovadamente, tanto na palavra do docente quanto na do discente estão confirmadas. Como ainda se atestou sobre a necessidade de constante aprimoração no sentido de se alcançar uma estrutura escolar que permita exercer uma avaliação que privilegie vários aspectos das aprendizagens e das possibilidades dos estudantes.

No que diz respeito à elaboração das provas, um docente deixou ajustado que utiliza entre meia e uma hora para que o modelo fique pronto. Durante a pesquisa notou-se a posição centrada no **eu** no depoimento desse docente, naquilo que ele considera como bom de ser avaliado, inclusive demonstrando dependência direta do livro didático e dos exercícios feitos em classe. Prepara-se o aluno com vistas aos vestibulares, principalmente. A questão cultural prepondera em todos os aspectos da avaliação, desde o interesse social centrado na nota e no que ela representa, tanto para os alunos quanto para os professores, isto é, aluno bom tem nota boa, os outros são descartados e permanecem sem chances de se incluírem no processo educacional, sendo assim desrespeitados em seus direitos e cidadania. Os docentes utilizam fichas de avaliação para o registro e acompanhamento de atividades em classe ou extra-classe. Quanto a isto não resta dúvida, pois os discentes corroboraram a afirmação dos docentes. Entretanto, a reclamação do docente é a de se fazer um acompanhamento precário em função da quantidade de turmas, de alunos e de obrigações devidas aos gestores escolares.

A avaliação formativa não aparece nos depoimentos como algo processado regularmente, mas apenas uma tênue tentativa cujos empecilhos maiores são as obrigações e exigências burocráticas a exemplo de prazos para entrega dos mapas de avaliação preenchidos com as notas dos alunos. Essas obrigações, da forma como são exigidas, comprometem a melhoria do processo avaliativo, pois desestabiliza o professor em seu emocional e, ainda, há a expectativa sobre o resultado final: a nota. Tanto por parte dos docentes quanto por parte

dos discentes, como se pode verificar nas análises efetuadas, as afirmações aqui relacionadas mostram um empenho em conseguir realizar um processo avaliativo mais dentro das modernas concepções de avaliação em detrimento da pressão social que se reflete no ambiente escolar. O modelo avaliativo parece manter um esquema hierárquico, meritocrático, seletivo, excludente, indiferente à sorte dos estudantes que ficam à margem do processo educacional, esmagados pela falta de oportunidade e afastados como se fossem "lixo", como foi dito na expressão de um dos docentes entrevistados: "fazer uma limpeza".

Mas, se algo assim, complexo, acontece, não se pode acusar a escola e os professores pela ausência de uma reflexão, mesmo que fatalista, amarga, negativa, mas, indubitavelmente, crítica. Esse momento de reflexão existe, mas paralelo a ele, existe também o sistema que oprime e exige preenchimento de diários de classe e de mapas de acompanhamento e avaliação dentro de prazos irrecorríveis e esperados, especialmente pelas famílias dos alunos, o que cria um contexto conflituoso. Tal momento de reflexão também desemboca na forma de se pensar o direcionamento dos jovens e, assim, tal situação tende a mostrar as facetas da falta de paciência e as posturas deterministas de uma cultura que entende que alguns nascem com uma estrela destinada a brilhar socialmente, enquanto outros se apagarão nos caminhos da vida. Examinando melhor, pode-se sentir, nitidamente, a força ainda presente da pedagogia colonial que preparava com esmero os filhos dos abastados e dos nobres para as carreiras de Medicina, Direito e Militar, e os pobres mantidos sob cativeiro, tornando-se mão de obra gratuita e descartável. Os alunos são sim, parte dessa reflexão sobre os retornos, os resultados da avaliação, mas esses jovens são consultados fortuitamente e sem que se lhes permita opinar ou entrar na negociação do processo.

Os professores afirmam que a avaliação lhes auxilia na realização da docência, algo de difícil compreensão o que se nota nos depoimentos dos próprios docentes, além da falta de paciência e do sentido fatalista, algumas acusações lançadas sobre os ombros dos alunos, a exemplo de serem indisciplinados, desinteressados, incapazes de aprender e sem aspirações. E o pior, o fato de serem os alunos espezinhados quando comparados aos jovens de outros países bem colocados no *ranking* da avaliação. A argumentação nos depoimentos dos professores também demonstrou a tendência em culpabilizar o aluno pelo insucesso escolar. Justo por isto, os alunos, em geral, ou se sentem traumatizados ou temem o momento da avaliação, além de se convencerem de uma culpa que não têm totalmente. Lastimamos haver lido depoimentos em que o aluno declara ser mesmo incapaz de aprender algo e que dele é toda a culpa. Trata-se da introjeção na mente dos jovens de um discurso de submissão e

também de um resquício da educação que fincou suas bases através da ação jesuítica e que continuou ainda firme no período colonial. Muitas são as famílias brasileiras que ainda pensam exatamente como no início da colonização brasileira.

No que concerne à relação resultados da avaliação e escola, a pesquisa mostrou com todas as tintas a debilidade do sistema e de como todos enfrentam dificuldades de toda sorte, desde o pouco caso que se faz pelos resultados, até o pior: o desprezo da ciência Pedagogia exposto na ação insatisfatória da equipe do Centro. Isto não quer dizer que os profissionais são irresponsáveis ou que não tenham consciência de suas funções, mas que trabalham inseridos em um contexto caracterizado pelas dimensões conceituais e físicas do ensino público e seus seculares problemas de gestão. Os efeitos sociais e culturais da avaliação se mostram poderosos, exigentes e, notadamente, excludentes, pois a cultura cristalizada é aquela de que o aluno se conhece pelas notas. Os que têm notas melhores são os representantes legítimos da sociedade que os espera para a ocupação dos postos de trabalho e outros. Não há propriamente uma intenção em resgatar os jovens, oferecendo-lhes oportunidades de ensino e aprendizagem ou de criação de oportunidades para que o potencial de talento e de criatividade possa ser aproveitado. A compatibilização das inferências entre docentes e discentes não apresenta profundas discrepâncias, mas, pelo contrário se combinam no sentido de tudo o que aqui se encontra discutido.

CONCLUSÕES

As conclusões que se apresentam focalizadas na problemática da avaliação do ensino e da aprendizagem procuram responder à questão central da presente pesquisa. O estudo tem sua origem no relevante questionamento sobre os diversos elementos que interferem na prática avaliativa dos docentes e nos seus efeitos na aprendizagem dos discentes do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense. A pesquisa realizada teve por finalidade analisar as implicações sociais, culturais e políticas destas práticas e, ainda, procurou responder às questões secundárias que a nortearam.

As questões secundárias norteadoras do presente estudo são: Quais as apropriações e representações dos docentes e discentes sobre o processo de avaliação? Que relação há entre a formação profissional do professor e as suas práticas avaliativas? Por que avaliam os docentes? Que características têm os instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes? Quais os efeitos da avaliação realizada para os docentes e os discentes?

A hipótese orientadora deste trabalho e que se encontrou explícita na afirmativa de que seria possível a prática avaliativa docente realizada no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe, contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos, para a construção de um ensino democrático e para a formação de um cidadão capaz de assumir a responsabilidade das suas ações, foi negada face à discussão dos resultados sobre os dados empíricos recolhidos na presente pesquisa, retirando-se as seguintes conclusões:

1ª. Orientações oficiais para a avaliação. Quanto às mudanças conceptuais sobre avaliação foi realizada toda uma análise dos documentos oficiais orientadores das práticas de avaliação no Ensino Médio, no Brasil, mas tendo como foco a análise da aplicação prática dessas orientações num contexto particular. Pode-se perceber que, do universo dos professores pesquisados, poucos declararam não conhecer esses documentos que orientam os processos pedagógicos realizados na instituição, em especial as diretrizes e propostas de avaliação.

O conhecimento demonstrado pelos docentes envolvidos na investigação refere-se especificamente às formas burocráticas de aplicação da avaliação, encontradas, principalmente, nos artigos que permeiam o Regimento Escolar, ou que são abordadas no Projeto Político Pedagógico. No entanto, na prática avaliativa desenvolvida verifica-se que os docentes seguem apenas as orientações estabelecidas pela escola, sem questionar ou refletir sobre as implicações do processo avaliativo. Efetivamente, a ausência dessas reflexões contribui para a perenização de um ambiente escolar em que as ações avaliativas não evoluam para concepções de um processo formador, contextualizador, significativo e ético.

2ª. Mudanças nas práticas docentes. No que diz respeito às práticas avaliativas dos professores, observa-se que a educação brasileira vem sofrendo transformações em sua história, principalmente desde o início do século XX e a partir das novas proposições do movimento escolanovista. O Manifesto Escolanovista propunha transformações radicais e modernizadoras do pensamento pedagógico.

Essas práticas ainda seguirão por novos caminhos, transformando ou mesmo recriando, especificamente quanto à condução do processo avaliativo, e a própria organização do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é uma ação que faz parte da vida do ser humano em todos os momentos, mesmo que determinado indivíduo, leigo, não saiba ou tenha conhecimento dessa prática com profundidade. Entretanto, é na escola que se aprende a ser

avaliado e a avaliar com base em critérios técnico-científicos bem definidos, a exemplo dos que contêm os estudos consultados e os documentos orientadores.

Diante de tal constatação e de toda a pesquisa empírica realizada, pudemos perceber que a concepção de avaliação excludente, meritocrática e classificatória continua muito enraizada socialmente e culturalmente, observando-se os seus reflexos na prática avaliativa dos professores, e também na forma como os alunos veem esse processo.

A ausência maciça de respostas para algumas questões pelos docentes confirma a dificuldade em mudar a avaliação, de retirar dela o seu caráter técnico/administrativo/quantitativo/punitivo/seletivo. Funciona como o tradicional sistema tendo em vista cumprir metas burocráticas, além de ensinar/preparar com vistas direcionadas à aprovação dos alunos nos exames vestibulares. Esta é uma situação que beira a impossibilidade de equacionamento racional entre avaliar e preparar para a formação integral e a construção continuada do conhecimento, o que exige mais tempo e diversificação de oportunidades de avaliação da aprendizagem escolar. Os objetivos da avaliação são centrados nos conteúdos das disciplinas e não cuidam de outros aspectos de ordem pessoal, de preparação para o mundo do trabalho, não atendem aos anseios dos jovens e direcionam suas vidas tão somente para a prestação do exame vestibular como única opção. Esta crítica não precisa ser radical, mas soluções devem ser pensadas e repensadas para que duas coisas sejam atendidas: uma é a preparação para exames vestibulares que conduzem a uma vida de dedicação acadêmica e a outra é a preparação para a vida e para o mundo do trabalho.

Há uma ênfase cristalizada no conteúdo, muitas vezes descartável, a depender dos caminhos pelos quais o jovem andará ao longo de sua vida no seio da sociedade e da família. Inclusive cabe um alerta acerca da pobreza da preparação dos jovens para o novo mundo funcionando à base de moderna tecnologia enquanto a escola segue uma trajetória de alheamento e não inclui o alunado digitalmente, mesmo sendo um Centro Experimental projetado para um ensino de excelência, de qualidade que, supostamente, teria a ver com a realidade do mundo atual.

A avaliação, nesta instituição pesquisada, conforme atestam os resultados obtidos da apuração dos questionários impressos, continua sendo utilizada para garantir um *status* social, neste caso o ingresso dos alunos no ensino superior e no mercado de trabalho. Pouco importa, entretanto, se esses alunos de fato construíram conhecimentos ou se refletiram criticamente sobre eles. Em geral se leva em consideração a memorização e a reprodução dos conteúdos

em provas que cumprem um papel meramente burocrático e traduzido na escala de notas que vai de 0 a 10.

No universo dos docentes pesquisados encontramos uma aura significativa de concepção avaliativa classificatória e são poucos os docentes que buscam refletir sobre a prática avaliativa para ajudar na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esta reflexão não serve apenas para indicar os problemas mas, a partir deles, pensar nas possibilidades de intervenção para superá-los. Segundo os estudiosos citados no corpo da pesquisa, esse é o papel da avaliação formativa, processual, ou seja, ela não pode ser tratada como um exame, este que se mostra pontual, classificatório e excludente, examinando-se para selecionar e manter a ordem social.

Com a democratização do ensino, a escola passou a ser para todos e prevalece a noção de universalização da educação, consoante o que prescreve a Constituição Federal. A grande preocupação não é mais o acesso à educação, mas a garantia da permanência dos alunos numa escola com qualidade. O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, e das competências e habilidades implicam o direito de aprender para que o aluno possa atuar no mundo como um cidadão crítico e reflexivo. No entanto, a forma como as práticas avaliativas continuam a ser desenvolvidas e como as disciplinas têm sido trabalhadas isoladamente, não interdisciplinarmente, torna impraticável o desenvolvimento dessas competências e habilidades. Esses conflitos, aliados a inúmeros fatores, principalmente os sociais, mas também os resultantes das práticas escolares geram, nessa confluência de malentendidos, o insucesso e a evasão escolar.

No que se refere à análise da entrevista aos professores, esta revelou concordância com o que foi apurado a partir da análise dos questionários impressos. Isto é, face ao sucesso ou insucesso das turmas, os docentes assumem posições variadas e se percebe, no geral, a emissão de um discurso voltado para a avaliação pontual, classificatória e excludente. Trata-se pois, de uma concepção de processo avaliativo de caráter seletivo e que privilegia sempre aqueles alunos que demonstram aprender, sem que se tenha um olhar diferenciado e preocupado em resgatar aquele aluno mal sucedido, ou de detectar as razões do fracasso escolar.

Em relação à entrevista realizada com a Coordenação Estadual, apurou-se que esta apresenta o perfil e o objetivo do programa sem se manifestar criticamente sobre sucessos ou insucessos de estudantes. Um montante do informado pela coordenação se reporta ao histórico do surgimento dos Centros em Sergipe, demonstrando distanciamento da própria

Secretaria de Estado da Educação com uma proposta transformadora de avaliação. Na verdade, não existe um acompanhamento efetivo e de intervenção para a melhoria da prática avaliativa no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

Quanto à coordenação pedagógica, na escola, esta atua de forma também burocrática e com pouca efetividade pedagógica. Não se oportuniza sistematicamente um momento de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, nem sobre avaliação, e quando isto acontece, de forma esporádica, como os professores se queixaram, nas entrevistas, é insuficiente a assistência prestada pela coordenação na parte pedagógica.

3ª. Os alunos e a avaliação. Tanto os questionários quanto as entrevistas mostraram que os alunos percebem a avaliação como um mecanismo de duas faces: aprovação ou reprovação. Sendo assim serve para gerar uma nota que se impõe como garantia única de sucesso ou fracasso. Essa percepção é também expressa pelos alunos quando se referem a opinião de suas famílias, relatando enfaticamente a importância atribuída à nota. Os pais não querem saber do desempenho dos filhos, o que aprenderam ou não, o que leem, se cresceram ou não em produção intelectual. A preocupação principal desses pais está na perspectiva da aprovação ou da reprovação vinculada especificamente à nota, representatividade maior do sistema educacional.

Cumpre ressaltar que os alunos defendem a posição de que, se não houvesse a avaliação acompanhada da nota, eles não estudariam, pois culturalmente se instalou a consciência coletiva de que se estuda na escola para fazer as provas e ser classificado, mesmo que no dia seguinte tudo o que receberam nas aulas tenha sido esquecido. Não se busca a apropriação do conhecimento de forma significativa, o que ocorre como decorrência da prática docente em aplicar procedimentos metodológicos e avaliativos centrados nas provas e porque também não estão preparados para práticas de ensino, aprendizagem e avaliação diferenciadas. Fato é que a formação docente tem demonstrado a conservação de uma prática calcada na reprodução de um sistema avaliativo seletivo. Os professores sentem dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, contextualizada, dialógica, e isso reflete-se na sua prática avaliativa e no processo de ensino, pois fazem pouco uso de metodologias ativas que buscam a aprendizagem significativa dos conhecimentos construídos.

Especificamente nos questionários, os alunos afirmaram que a prova é uma das ferramentas mais importantes utilizadas pelos docentes para garantir a atenção dos alunos nas aulas. Observou-se, inclusive, que o conhecimento tem sido colocado em segundo plano,

percebendo os estudantes que todo o esforço realizado os conduz a estudar tão somente para fazer a prova e não para a apreensão dos conhecimentos, desenvolvendo competências e habilidades. Os alunos reconheceram que têm sido preparados para o vestibular e não para a vida. Outra questão preocupante é quando se percebe que há alunos assumindo a culpa pelo próprio fracasso no processo educacional, apontando a indisciplina, na sala de aula, como principal causadora. O termo *bagunça* foi reiteradamente mencionado nas declarações dos alunos, inclusive demonstrando a impaciência e o constrangimento que causa aos que pretendem conseguir algo da escola.

A grande diferença que os alunos apontam entre os professores é a de que uns avaliam só no final de cada bimestre enquanto outros utilizam instrumentos variados para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em fases distintas. Porém, acusaram sobre a ausência de critérios e parâmetros que definam a utilização eficiente desses instrumentos. Frisaram, inclusive, que não se faz acompanhamento de forma individualizada dos estudantes, mas que os docentes colhem dados por turma ou por grupos de alunos, devido ao quantitativo turmas/alunos, considerado um fator de complicação para uma avaliação mais direcionada e que atenda às necessidades dos estudantes.

Ficou evidente nas opiniões dos alunos que o docente utiliza a avaliação como castigo ou como prêmio. Em virtude da indisciplina generalizada no interior das salas de aula, os alunos confirmaram que o professor faz uso da avaliação como forma de punição, ou mesmo ameaça, tendo em vista a situação de refém em que se encontra o jovem, subjugado à norma vigente no Centro que não aceita a matrícula do aluno reprovado no ano subsequente. Por outro lado, se tem reforçado a " cultura do ponto". Essa cultura consiste na oferta indiscriminada e, muitas vezes, sem critérios, de pontuar o aluno, não apenas do ponto de vista formativo, mas envolvendo atribuição de pontos de acordo com o comportamento e a frequência às aulas.

Outros aspectos que se sobressaíram durante a realização da pesquisa se referem aos critérios relativos à elaboração, aplicação e correção da prova escrita. Assim, ficou evidente quanto à: 1. Elaboração: falta de critérios bem definidos, desparametrização, perguntas do tipo armadilha, falta de clareza e objetividade, descontextiualização, questões em sua maioria transcritórias, abordagem de conteúdos não trabalhados, provas muito extensas; e provas elaboradas com poucas questões, mas cada uma com pontuação elevada; 2. Aplicação: tempo insuficiente para resolução da prova; 3. Correção: os alunos consideraram aspectos subjetivos privilegiados pelo professor, a exemplo de *ver com bons olhos* provas de determinados

alunos, e ao mesmo tempo, o descaso na correção de provas de alunos fracos ou *persona non grata.* Outra reclamação de alguns alunos incide sobre o fato de que determinados professores não realizam a correção da prova em sala de aula, não oferecendo o esperado *feedback* ou uma nova chance de aprendizagem de um conteúdo.

Especificamente quanto ao diagnóstico escolar, é efetivado da seguinte forma: aplica-se uma prova de conhecimentos gerais, no início do ano letivo, para avaliar o nível dos alunos que ingressam no 1º ano. A partir dos resultados deste diagnóstico, a escola oferece, conforme o previsto nos Componentes Curriculares/Parte Diversificada/Atividades Curriculares (Oficina de leitura e Língua Portuguesa, Oficina de Ciências da Natureza e Matemática; e horário de estudo), servindo na verdade como uma forma de superar as lacunas apresentadas por esses alunos ao ingressarem no Ensino Médio, conforme demonstrado no Anexo III. Estas oficinas funcionam de forma extensiva aos alunos dos 2º e 3º anos, só que para estes como aprofundamento e apoio ao processo escolar.

4ª. Implicações das práticas avaliativas. A presente pesquisa foi realizada numa instituição que desenvolve uma proposta curricular diferenciada para atender ao Ensino Médio, entretanto, não se encontram contempladas ações de avaliação, nas Propostas dos Centros Experimentais e nem do Ensino Médio Inovador. As orientações existentes constam nos documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação e pela escola. Mesmo com as mudanças trazidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, realizado pelo Ministério da Educação e da Cultura/MEC, a partir de 2009, apesar desse exame acontecer desde a década de 90, mais precisamente em 1998, mas utilizado como auto-avaliação do sistema. O ENEM continua a revelar um carácter muito conteudista. Só a partir de 2009 com a reformulação desse exame, e sua utilização como fator de ingresso nas universidades, as ações começaram a ser repensadas, principalmente em se tratando de elaboração de questões, metodologias de ensino e de avaliação e os processos de aprendizagem. A preocupação agora perpassa o questionamento sobre as operações do pensamento que precisam ser acionadas e sua complexidade para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades no trabalho com os diversos conteúdos das áreas de conhecimento abordadas.

Ficou claro também que as práticas avaliativas e todo o contexto do Centro Experimental pesquisado só poderão sofrer reformulações significativas quando o sistema educacional, no caso a rede estadual de Sergipe, representada pela Secretaria de Estado da Educação, garantir as condições necessárias para o funcionamento dos Centros, pois de nada

adianta uma proposta inovadora para o Ensino Médio, se não houver um monitoramento e apoio necessário para a eficácia e a eficiência do desenvolvimento do Programa dos Centros Experimentais. Foi constatado que uma a precariedade da existência de uma única coordenação que se realiza a partir da ação de uma única pessoa responsável pelos três Centros citados no estudo, ao tempo em que as coordenações das escolas não estão aparelhadas para atender a contento a um universo muito grande de alunos e professores.

O que não podia deixar de ser realçado é o compromisso de todos que fazem a escola em termos de gestão, principalmente na ação do diretor que, mesmo não tendo que, necessariamente, estar envolvido com os assuntos pedagógicos, mas exerce seu papel fundamental no que concerne à postura de um administrador.

Sabemos que a responsabilidade é grande, principalmente por se tratar de uma instituição tradicional, que faz parte da história do Estado de Sergipe e considerada uma referência em educação. Por outro lado, o contexto atual de transformações sociais exige que todas as escolas públicas estaduais proporcionem qualidade em educação a todos os filhos dos trabalhadores.

As mudanças nas atitudes dos alunos face às práticas avaliativas vão depender do trabalho realizado pelos professores e pela escola como um todo, pois vivemos numa cultura em que o exame em sua forma tradicional e excludente ainda é muito enfatizado pela sociedade. Esse trabalho de conscientização e esclarecimento deverá se estender para a família desses alunos que não têm o entendimento de que a avaliação é um processo que deve gerar intervenção para melhoria de uma situação de aprendizagem diagnosticada, levando em consideração a diversidade de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados, para que os alunos possam demostrar se dominam ou não os conteúdos trabalhados. E para que esse trabalho seja desenvolvido o aluno precisará ser preparado para essa nova perspectiva, pois ao longo do processo escolar eles foram treinados para serem meros reprodutores do conhecimento. Docentes e alunos precisarão aprender a construir e compartilhar conhecimento, resolver situações-problema, mobilizar habilidades, inteligências e saberes.

A presente pesquisa proporcionou à pesquisadora, por ser professora, a oportunidade de repensar sua prática pedagógica, em especial quanto aos processos avaliativos. Todo o estudo mostrou a importância de se pensar igualmente no sujeito que está sendo avaliado e no sujeito que avalia. Este deve atuar de forma ética, transparente, e acima de tudo, garantir que os instrumentos avaliativos tenham parâmetros e critérios, o que transforma os dados recolhidos em fontes seguras, para que sejam feitas as devidas intervenções visando o

progresso das competências e das capacidades do aluno, no domínio da aprendizagem e da avaliação.

5ª. As transformações necessárias. Alguns pontos precisam ser pensados para que a prática de avaliação numa visão ontológica e formativa aconteça de fato. Primeiramente o sistema deve permitir que essas transformações aconteçam, pois, a forma como atualmente se comporta inviabiliza um processo de transformação que garanta mudanças significativas. O fato é que muitas ações de melhoria infelizmente não se tornam uma política de Estado, mas de governo e políticas partidárias. Falta continuidade das políticas públicas em educação. Enquanto a educação não for vista como prioridade continuaremos atuando de forma emergencial, como se estivéssemos a todo momento *apagando incêndios*.

No tocante à avaliação, as transformações só podem acontecer (de forma diagnóstica, formativa e somativa) mediante uma reflexão por parte dos educadores, que levem em consideração uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, a partir de um maior conhecimento dos seus alunos, enquanto sujeitos construtores de uma aprendizagem ativa e significativa. Para tanto se faz necessário entender que a sociedade e o conhecimento estão em constante transformação e que a escola não mais pode atuar como atuava no século passado. Os tempos são outros, os alunos são outros e a escola tem que evoluir e estar coerente com o seu tempo.

Hoje, o conhecimento está ao alcance dos dedos, através das tecnologias da Informação e da Comunicação, não podemos mais retroceder. Mas sim fazer uso desses meios, através de metodologias ativas e ferramentas inovadoras garantindo ao nosso aluno o direito de aprender, oportunizando espaços de aprendizagem, que permitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, para que eles possam atuar na sociedade de forma crítica, autônoma e reflexiva.

A Educação Básica deve formar o aluno para a vida, não apenas adestrá-lo para o vestibular. O jovem estudante deve ter o direito de escolher, mas a escola deve formá-lo para que este tenha garantidas as ferramentas necessárias para essas escolhas, para que ele consiga atuar no mundo, ou seja, para que ele desenvolva as habilidades fundamentais de ler, interpretar, conhecer, compreender, argumentar, analisar, sintetizar, avaliar e avaliar-se.

Enquanto professora e pesquisadora, ressalto que este trabalho contribuiu de forma significativa para que fosse possível ampliar as possibilidades de realizar uma avaliação preocupada com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ficou expressa a

necessidade de estarmos refletindo e praticando de forma consciente a avaliação. Estudos sobre avaliação não estão contidos apenas neste texto; não são oferecidas respostas infalíveis e definitivas. Pelo contrário, reafirma-se que o processo avaliativo precisa continuar a ser pensado, discutido, recriado a todo momento, com base em estudos e pesquisas que existem e outras que irão surgindo à medida que situações complexas vão aparecendo no cotidiano da prática docente. Este estudo servirá para subsidiar novas reflexões sobre a prática avaliativa, a formação docente, o processo de ensino e de aprendizagem, entre outras, que poderão ser complementadas e aprofundadas sempre. O conhecimento está em constante transformação e os sujeitos em constante evolução.

Diante das reflexões realizadas e considerando a inesgotabilidade do tema avaliação, acrescentamos a palavra de Romão (2011), cuja tônica se volta para uma tomada de posição equilibrada:

> "Do ponto de vista de uma pedagogia dialética, devemos escapar das dicotomias categóricas e buscar alternativas fora de seus polos. No caso da avaliação, tentamos demonstrar que a complementaridade entre a avaliação classificatória e a diagnóstica pode ser um melhor caminho, sem o radicalismo dos "construtivistas" da moda ou dos "quantitativistas" tradicionais e sem o ecletismo que se constitui numa espécie de fisiologismo bajulador das teorias da moda" (Romão, 2011, p. 135).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação***.** Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Almeida, M. de L. P. (2008).Mundialização, Liberalismo e Educação no Terceiro Milênio: o impacto das demandas do mercado sobre as políticas educacionais na universidade pública. LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 04 – 23, jul. / dez. Retirado a 10 de Abril, 2013, em http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1409/1199.

Alves, E. M. S. *et al. O Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense: Contribuições para a História da Educação.* Revista da Fapese, v.4, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2008. Retirado a 15 Abril, 2013, em http://www.fapese.org.br/revista_fapese/v4n1/artigo8.pdf.

Amaral, I. R. do & Faria, L. M. Resenha sobre o livro de Roger Chartier: a história cultural entre práticas e representações. Retirado a 25 de fevereiro, 2013, em http://www.ie.ufmt.br/revista/arquivos/ED_30/21_resenha%20sobre%20%o%20livro%20de%20roger.pdf.

Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa**:** a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

Azanha, J. M. P. (1989).*Situação atual do ensino de 1º grau: geral*. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, nº 8 (41): 740-743, agosto.

Barbosa, J. R. A. (2008). *A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador.* Retirado a 21 de Fevereiro, 2013, emhttp://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2n1/art_democratizar_jane2.pdf.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
Bardin 1977
Bardin 1979

Behrens, M. (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.

Berger, M. A. (2002). *Avaliação da aprendizagem: pressupostos teóricos, vivências e desafios.* São Cristóvão: UFS.

Bicudo, M. A. V. & Júnior, C. A. da S. (1999). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. V. 4. São Paulo: Editora UNESP.

Blackburn, S. In: Marcondes, D. (1997). *Dicionário oxford de filosofia*. Tradução D. Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning.* USA: McGraw-Hill.

Boff, L. (1997). *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.* 24. ed. Petrópolis, Vozes.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bom Meihy, C. S. (1996). *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola.

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1982). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Brandão, C. da F. (2010). *LDB passa a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 Comentada e interpretada*. São Paulo: AVERCAMP.

Brasil (1971). Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/71*. Brasília.

Brasil (1996). Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília.

Brasil (1998). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CEB nº 3 de 26 de junho de 1998.

Brasil (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Brasil (2002). *PCN + Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.

Brasil (2006). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.

Brzezinski, I. & Silva, M. A. da (2011). *Formar professores – pesquisadores: construir identidades.* Goiânia: Ed. da PUC - Goiás.

Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem.* Universidade Aberta. Lisboa.

Carvalho, M. H. da C.; Silva, J.F. e Albuquerque, T. de S. (2006). Avaliação da aprendizagem: da regulação à emancipação: fundamentos e práticas. Recife: Centro Paulo Freire: Ed. Bagaço.

Chartier, R. (1990). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel.

Chartier, R. (2003). *Formas e sentido – cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

Chartier, R. (2002). *A História Cultural*: entre práticas e representações. 2ª ed. Lisboa: Difel.

Chueiri, M. S. F. (2008).*Concepções sobre a Avaliação Escolar*. Retirado a 2 Fevereiro, 2013, emhttp://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/_AVALIACAO.pdf).

Colégio Estadual Atheneu Sergipense (2010). *Projeto Político Pedagógico*.

Delors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; MEC.

Demo, P. (1987). *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Demo, P. (1993). *Desafios modernos da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

Depresbiteris, L. (1999). *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: Editora Senac.

Duarte, R. *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002. Retirado a 15 de Fevereiro, 2013, em http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a05n115.pdf.

Esteban, M. T.; Afonso, A. J. (2010). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez.

Estevão, C. V. (2002). *Justiça e educação: para uma organização ética da escola***.** In Ensaios: avaliação e políticas públicas em educação. 36. Volume 10. Fundação CESGRANRIO. Rio de Janeiro.

Fernandes, D. (1992). *Prática e perspectivas de avaliação:* Dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: [s.n.]. Documento policopiado.

Fernandes, D. (2007). *Percursos e desafios da avaliação contemporânea*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação [Provas de Agregação, Lição de Síntese].

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Ferraço, C. E. (2010). *Saberes e práticas cotidianos: Pode a formação de professores dispensar a avaliação?*, in Esteban *et al* (orgs.), p. 97.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*; tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Fleury, M. T. L. Fleury, A. (2008). *Construindo o conceito de competência*. Retirado a 13 de Março, 2013, em http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf.

Fonseca, V. (1999). Avaliação Psicopedagógica Dinâmica. Mimeo.

Freitas, N. K. (2008). *Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos.* In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 60, vol. 16. Fundação CESGRANRIO, p. 328.

Freire, P. (1998. a). *Pedagogia da autonomia*. *Saberes necessários para a prática Educativa*. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1998. b*). Pedagogia da Esperança*: *um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Giancaterino, R. *A Influência de Marx na Educação.* Artigo Científico Retirado a 20 de maio, 2013, emhttp://www.edumat.com.br/wpcontent/uploads/2009/01/artigo-cientifico.pdf.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.

Guerra, M. Á. S. (2003). *Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Asa Editores, S.A.

Hadji, C**.** (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora.

Hadji, C**.** (2001). *Avaliação desmistificada***.** Porto Alegre: Artmed.

Hamze, A. (2007). *Avaliação Escolar*. Brasil Escola, 2007. Retirado a 14 de Fevereiro, 2013, emhttp://pedagogia.brasilescola.com/trabalho-docente/avaliacao-escolar.htm.

Hengemuhle, A. (2004). *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Hill, M. M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Hoffmann, J. (1995). *Avaliação Mediadora– Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 24. ed. São Paulo: Formato.

Hoffmann, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed.

Hoffmann, J. (2009). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], (2005). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 121p. : il.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], (2010). *Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. Brasília, 249 p. : il. tab. ISBN: 978-85-7863-012-6 1.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo. Editora Cortez.

Luckesi, C. C. (1990). *Prática Docente e Avaliação*. Rio de Janeiro, ABT, 1990.

Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez.

Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 19ª ed. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico, 1ª ed. Cortez,* São Paulo.

Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (1999).*Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Martins, G. A. (2008). *Estudo de caso: estratégia de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.

Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa de marketing: edição compacta*. São Paulo: Atlas.

Minayo, M.C.S. & Sanches (1993). *Qualitativo-quantitativo. Oposição ou complementaridade?* Cadernos de saúde pública 9 (3).

Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2004). *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do programa.* Secretaria de Educação Básica. Brasília.

Moresi, E. A. D. (Org). (2003). *Manual de Metodologia da Pesquisa*. Brasília – DF: Universidade Católica de Brasília - UCB.

Moretto, V.P. (2002). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Moretto, V.P. (2010). *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*.9 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Nunes, M. T. (1984). *História da Educação em Sergipe* / Maria Thetis Nunes; prefácio de José Sebastião Witter. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien).* Tailândia: Unesco, 1990. Retirado a 15 de abril de 2012, em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-inernacionais>.

Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco (1993). *A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos*, Nova Delhi- Índia: Unesco. Retirado a 15 de abril de 2012, em: <www.unesco.org.br/publica/ Doc_Internacionais/declaraNdelhi>.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto, Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica.* In: Estrela, A. e Nóvoa, A. (org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999 a). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens– entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1999 b). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeira: Forense Universitária.

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Portilho, E. M. L. Almeida, S. d. C. D. (2008). *Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio.* In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 60, vol. 16. Fundação CESGRANRIO, p. 468.

Rabelo, E. H. (1998). *Avaliação: Novos Tempos, Novas Práticas.* Petrópolis RJ: Vozes.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Romão, J. E. (1994). *Alfabetizar para libertar***.** *In*: Gadotti, M. e Torres, C. A. (org.). Educação popular - utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/ EDUSP.

Romão, J. E. (2003). *Avaliação dialógica desafios e perspectivas*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Romão, J. E. (2011). *Avaliação dialógica desafios e perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

Rousseau, J. J. (1973). *Emílio ou da educação*. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro,

Saul, A. M. (1994). *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez.

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe [SEED], (2008). Avanços no Ensino Médio em Sergipe. Vol. 1. Aracaju, s/d. Arquivo da Secretaria de Estado da Educação.

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe [SEED]. Referencial Curricular – Rede Estadual de Ensino de Sergipe [versão eletrônica]. Retirado a 6 de Dezembro, 2012, em http://www.seed.se.gov.br/arquivos/Referencial%20Curricular_23-07-12.pdf.

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. Ciências da Saúde Coletiva. Vol. 5, Nº. 1.

Souza, C. P. de. (1994). *Avaliação escolar: limites e possibilidades***.** Publicação: Série Ideias, nº 22, São Paulo: FDE. Retirado a 22 de Dezembro, 2012, em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p089-090_c.pdf.

Souza, S. Z. L. de & Oliveira, R. P. de**.** *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil.* Educ. Soc. vol.24 no.84 Campinas Sept. 2003. Retirado a 11 de janeiro, 2013, em http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007.

Trindade, Z. de S. & Wachowicz, L.A. (1999). *A distância entre a teoria e a prática da avaliação da aprendizagem na Educação Superior*. In: Resúmenes do Encuentro por la unidade de los educadores latino americanos. Cuba, Havana.

Unesco, (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.* Retirado a 28 de Abril, 2013, em http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.

Vasconcelos, C. dos S. (1993). *Em busca de algumas alternativas. In Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos de Libertad, vol.3, 1993.

Vasconcelos, C. dos S. (2004). *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.*5. ed. São Paulo: Libertad.

Viallet, F. y Maisonneuve. (1990). *80 Fiches d' Evaluation por la Formation et l' Enseignement*. Paris: Les Editions d' Organization.

Vianna, H. M.(1984). *Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida*. Educação e Seleção, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, (10): 43-49, jul./dez. Retirado a 10 de Fevereiro, 2013, em http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/84.pdf.

Vigotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Zanardini, *J. B (2011). A ontologia do ato de avaliar*. Revista *Perspectiva,*. *Florianópolis*, SC, NUP, CED, UFSC, *v. 29, n. 1,* p. *97-125, jan./jun. 2011*. Retirado a 15 de Março, 2013, em http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2011v29n1p97/pdfa.

Werneck, H. (1993). *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

Werneck, V. R. (2008). *Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação*. In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 60, vol. 16. Fundação CESGRANRIO, p. 428.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICE

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Docentes

Eu, _____,

abaixo assinado, autorizo a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por intermédio da pesquisadora Joniely Cheyenne Moura Cruz, a realização da pesquisa empírica do projeto aprovado por esta instituição na pré-banca de Qualificação que tem como temática – ***AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES: POLÍTICAS SOCIAIS E CULTURAIS ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL) EM ARACAJU/SE: UM ESTUDO DE CASO ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS,*** tendo como orientadora a Professora Doutora Fernanda Veiga. A presente pesquisa está devidamente assistida pelo CINTEP(Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - Resolução nº 01 de 08 de junho de 207, Portaria nº 3.069 de 06/11/2002, Mantença CINTEP – Portaria MEC nº 236 de 18/03/2010), órgão conveniado com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal, na cidade de Aracaju/SE, cujo objetivo apresentado pelo projeto foi a investigação sobre a prática avaliativa e suas implicações na aprendizagem dos discentes do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

Fui devidamente informado da participação como pesquisado, sem qualquer risco pessoal ou profissional, sob a inteira responsabilidade da pesquisadora e coordenação do mestrado.

Como participante da pesquisa tenho a garantia que receberei respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa, mediante compromisso da pesquisadora de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

Como voluntário, tenho a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer dano.

Este documento está elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

Como voluntário tenho direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada.

Autorizo que os resultados obtidos, bem como imagens e outros produtos possam ser apresentados em congressos e publicações, exclusivamente para fins acadêmicos.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para a Coordenação do Mestrado. Rua Professora Rosa Faria nº 99 - Residencial Parque dos Coqueiros - Inácio Barbosa - CEP: 49041-020, Aracaju/SE, (79) 3243-7854.

Aracaju, _____de _____de 2013.

_____

ASSINATURA DO PROFESSOR VOLUNTÁRIO

APÊNDICE II– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenadora Estadual do Centros Experimentais

Eu, _____,

abaixo assinado, autorizo a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por intermédio da pesquisadora Joniely Cheyenne Moura Cruz, a realização da pesquisa empírica do projeto aprovado por esta instituição na pré-banca de Qualificação que tem como temática – ***AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES: POLÍTICAS SOCIAIS E CULTURAIS ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL) EM ARACAJU/SE: UM ESTUDO DE CASO ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS,*** tendo como orientadora a Professora Doutora Fernanda Veiga. A presente pesquisa está devidamente assistida pelo CINTEP(Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - Resolução nº 01 de 08 de junho de 207, Portaria nº 3.069 de 06/11/2002, Mantença CINTEP – Portaria MEC nº 236 de 18/03/2010), órgão conveniado com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal, na cidade de Aracaju/SE, cujo objetivo apresentado pelo projeto foi a investigação sobre a prática avaliativa e suas implicações na aprendizagem dos discentes do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

Fui devidamente informado da participação como pesquisado, sem qualquer risco pessoal ou profissional, sob a inteira responsabilidade da pesquisadora e coordenação do mestrado.

Como participante da pesquisa tenho a garantia que receberei respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa, mediante compromisso da pesquisadora de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

Como voluntário, tenho a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer dano.

Este documento está elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

Como voluntário tenho direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada.

Autorizo que os resultados obtidos, bem como imagens e outros produtos possam ser apresentados em congressos e publicações, exclusivamente para fins acadêmicos.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para a Coordenação do Mestrado. Rua Professora Rosa Faria nº 99 - Residencial Parque dos Coqueiros - Inácio Barbosa - CEP: 49041-020, Aracaju/SE, (79) 3243-7854.

Aracaju, _____de _____de 2013.

_____

ASSINATURA DA COORDENADORA

APÊNDICE III– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno representante da turma

Eu, _____,
representante da turma do _____ abaixo assinado, autorizo a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por intermédio da pesquisadora Joniely Cheyenne Moura Cruz, a realização da pesquisa empírica do projeto aprovado por esta instituição na pré-banca de Qualificação que tem como temática – ***AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES: POLÍTICAS SOCIAIS E CULTURAIS ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO (TEMPO INTEGRAL) EM ARACAJU/SE: UM ESTUDO DE CASO ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS,*** tendo como orientadora a Professora Doutora Fernanda Veiga. A presente pesquisa está devidamente assistida pelo CINTEP(Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa Faculdade Nossa Senhora de Lourdes - Resolução nº 01 de 08 de junho de 207, Portaria nº 3.069 de 06/11/2002, Mantença CINTEP – Portaria MEC nº 236 de 18/03/2010), órgão conveniado com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal, na cidade de Aracaju/SE, cujo objetivo apresentado pelo projeto foi a investigação sobre a prática avaliativa e suas implicações na aprendizagem dos discentes do Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense.

Fui devidamente informado juntamente coma turma da participação como pesquisados, sem qualquer risco pessoal, sob a inteira responsabilidade da pesquisadora e coordenação do mestrado.

Como representante da turma participante da pesquisa tenho a garantia que receberei respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa, mediante compromisso da pesquisadora de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

Como representante voluntário, tenho a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer dano.

Este documento está elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

Como voluntário tenho direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada.

Autorizo que os resultados obtidos, bem como imagens e outros produtos possam ser apresentados em congressos e publicações, exclusivamente para fins acadêmicos.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para a Coordenação do Mestrado. Rua Professora Rosa Faria nº 99 - Residencial Parque dos Coqueiros - Inácio Barbosa - CEP: 49041-020, Aracaju/SE, (79) 3243-7854.

Aracaju, _____de _____de 2013.

_____

ASSINATURA DO ALUNO VOLUNTÁRIO REPRESENTANTE DA TURMA

APÊNDICE IV – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada/ Professores

PESQUISA:

Esta entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em epígrafe que fundamentará minha Dissertação em andamento no curso de mestrado em educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais, sob orientação da Prof. ª Dr. ª Fernanda Maria Veiga Gomes.
O objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações pedagógicas, políticas, sociais e culturais das práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe.

Solicito a sua relevante colaboração no sentido de conceder esta entrevista gravada, mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressalto que sua privacidade será assegurada. As respostas serão codificadas e seu nome não será revelado.

Agradeço, desde já, a sua valiosa participação neste propósito.

Cordialmente,

Profa. Joniely Cheyenne Moura Cruz
Pesquisadora mestranda/**jonycheyenne@yahoo.com.br**

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome:
Idade:
Gênero: ( ) feminino ( ) masculino
Disciplina que leciona:

II- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

1) Você conhece as propostas de avaliação da aprendizagem na rede estadual?
2) Qual a sua opinião sobre estas propostas para as escolas de Ensino Médio, em especial, as de Tempo Integral?
3) Pode descrever a escola e o seu ambiente sócio-educativo?
4) Como caracteriza as suas turmas em termos de sucesso e de insucesso?
5) Normalmente que tipo de instrumentos avaliativos você utiliza?
6) Como você estabelece os critérios de avaliação?
7) Como você elabora suas provas?
8) Geralmente quanto tempo leva para a sua correção?
9) Utiliza diferentes tipos de fichas de avaliação?
10) Costuma fazer uma avaliação diagnóstica para situar as aprendizagens dos alunos?
11) Como procede a realização da avaliação formativa?
12) Costuma fazer uma reflexão sobre o processo de avaliação?
13) Utiliza o feedback dos alunos nessa reflexão?
14) A avaliação lhe ajuda na realização de seu trabalho?
15) Quais os efeitos da avaliação nos alunos?
16) Como a escola utiliza os resultados da avaliação?
17) Efeitos sociais e culturais são resultantes da avaliação escolar?
18) Que implicações políticas pode ter a avaliação praticada na escola?

APÊNDICE V – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada/ Alunos

PESQUISA:

Esta entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em epígrafe que fundamentará minha Dissertação em andamento no curso de mestrado em educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Fernanda Maria Veiga Gomes.
O objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações pedagógicas, políticas, sociais e culturais das práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe.

Solicito a sua relevante colaboração no sentido de conceder esta entrevista gravada, mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressalto que sua privacidade será assegurada. As respostas serão codificadas e seu nome não será revelado.

Agradeço, desde já, a sua valiosa participação neste propósito.

Cordialmente,
Profa. Joniely Cheyenne Moura Cruz
Pesquisadora mestranda/**jonycheyenne@yahoo.com.br**

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome:
Idade:
Gênero: ( ) feminino ( ) masculino
Turma: _____

II- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

1) Pode descrever a sua escola e o seu ambiente sócio-educativo?
2) Como caracteriza a sua turma? E em termos de sucesso e de insucesso?
3) Quais as disciplinas que tem mais sucesso?
4) E quais as que sente mais dificuldade? Por quê?
5) Normalmente que tipos de avaliação você realiza na escola?
6) Qual a sua opinião sobre as provas escritas?
7) Costumam fazer provas orais?
8) O professor utiliza diferentes tipos de fichas de avaliação?
9) Como o professor avalia a participação?
10) Em sua opinião o que o professor considera mais importante quando dá a nota final?
11) O comportamento na aula também é importante para a nota final? Como?
12) Você considera útil a correção das provas em sala?
13) O professor costuma fazer uma avaliação antes de começar uma nova matéria?
14) E durante a aprendizagem o que o professor faz para saber se vocês estão compreendendo a matéria?
15) Quando sente dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo o que faz? Pede Ajuda?
16) O que deveria ser feito com os alunos que não conseguem os resultados esperados?
17) Para que serve a avaliação na escola?
18) Você acha importante a avaliação?
19) Como os resultados da avaliação são importantes para os seus pais?
20) Que efeitos tem a avaliação realizada pela escola no seu futuro?

APÊNDICE VI – Roteiro da Entrevista Semi-estruturada/ Coordenadora dos Centros Experimentais da Secretaria de Estado da Educação

PESQUISA:

Esta entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em epígrafe que fundamentará minha Dissertação em andamento no curso de mestrado em educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Fernanda Maria Veiga Gomes.
O objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações pedagógicas, políticas, sociais e culturais das práticas avaliativas implementadas no Centro Experimental de Ensino Médio Atheneu Sergipense, de Tempo Integral, em Aracaju/Sergipe.

Solicito a sua relevante colaboração no sentido de conceder esta entrevista gravada, mediante assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressalto que sua privacidade será assegurada. As respostas serão codificadas e seu nome não será revelado.

Agradeço, desde já, a sua valiosa participação neste propósito.

Cordialmente,
Profa. Joniely Cheyenne Moura Cruz
Pesquisadora mestranda/**jonycheyenne@yahoo.com.br**

I - IDENTIFICAÇÃO

Nome:
Idade:
Gênero: ( ) feminino ( ) masculino

II- CRIAÇÃO E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DOS CENTROS EXPERIMENTAIS

1- Como começou a experiência dos Centros Experimentais em Sergipe, como funcionava anteriormente o Centro Experimental Atheneu Sergipense?

2- Atualmente como esses Centros Experimentais funcionam dentro da sua estrutura pedagógica e se existe atualmente alguma proposta que venha a complementar ou se somar aos Centros Experimentais, ou seja, como na verdade eles funcionam?

3- Existe uma proposta de Avaliação da Aprendizagem que norteiam esse programas, tanto dos Centros Experimentais como do Ensino Médio Inovador?

4- Em relação aos Centros de Experimentais funcionarem em tempo integral, como essa integralidade acontece, como é a permanência dos alunos e dos professores nessas escolas?

5- Em questão da implementação desses programas existe algum instrumento que avalie o desempenho e o impacto desses programas nessas escolas estaduais e também para a rede estadual de ensino, ou seja, que retorno esses programas estão dando para a sociedade como um todo?

6- Qual o papel da coordenação estadual dos Centros Experimentais?

APÊNDICE VII – Questionário para Professores

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado (a) professor(a),
Na condição de mestranda na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa/Portugal, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo *analisar as representações de professores e alunos* sobre: "*As Práticas Avaliativas e suas Implicações: Políticas, sociais e culturais.".*
Por favor, responda de acordo com o que sente, pensa e como age, tendo em conta as situações que lhe são apresentadas. Não existem respostas "certas" ou "erradas", por isso seja o mais sincero (a) possível, respondendo a todos os itens do questionário.
Não indique o seu nome no questionário. Os dados obtidos são confidenciais, sendo preservado o respectivo anonimato.
Obrigada pela participação,
Professora Joniely Cheyenne Moura Cruz

Dados Pessoais

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Faixa Etária
21 a 30 anos ( )
31 a 40 anos ( )
41 a 50 anos ( )
51 a 60 anos ( )

Experiência no Magistério:

Leciona desde o ano de: _____
Disciplina(s) que leciona no Atheneu Sergipense: _____

Formação Acadêmica:

Graduação em: _____
Especialização em (concluído ou em andamento): _____
Mestrado em (concluído ou em andamento): _____
Doutorado (concluído ou em andamento): _____
Possui especialização em Avaliação? Especifique: _____

Formação em Avaliação:

Nas questões 01 a 03 marque apenas uma opção:

01. Você participa ou já participou de eventos como seminários, minicursos, simpósios, congresso, etc. que tratam da avaliação da aprendizagem?
( ) Sim ( ) Não

02. Sua formação acadêmica (graduação e/ou pós-graduação) contemplou o tema avaliação da aprendizagem escolar?

Sim, profundamente ( )
Sim, superficialmente ( )
Não ( )

03. Você costuma realizar leituras sobre o tema avaliação da aprendizagem escolar?
Sim, frequentemente ( )
Sim, algumas vezes ( )
Não ( )

Sua experiência com Avaliação da aprendizagem Escolar:

Nas questões**04 e 06**escreva nos parênteses: **S** para sim e **N** para não

04. Você tem conhecimento das orientações para a avaliação, que estão expressas no Projeto Pedagógico da Escola?
( ) Sim ( ) Não

05. Na instituição onde trabalha, há orientações quanto aos procedimentos da avaliação da aprendizagem:
a) Específicas para os professores ( )
b) Apenas para controle administrativo ( )
c) Efetivadas por especialistas que orientam a avaliação ( )
d) Coordenação pedagógica encarregada da avaliação da aprendizagem ( )

06. Para decidir sobre os procedimentos avaliativos tenho
Total liberdade ( )
Obrigação de seguir as diretrizes da instituição ( )

Instrumentos de avaliação:

Para responder à questão 07 utilize os códigos abaixo:

S = Sempre ou quase sempre **R = Raramente** **N = Nunca**

07. Com que frequência você utiliza os seguintes instrumentos para a avaliação?
a) Prova escrita com questões objetivas (Exemplo: múltipla escolha; verdadeiro-falso; associação de colunas) ( )
b) Prova escrita com questões dissertativas (Exemplo: respostas com as palavras dos alunos) ( )
c) Prova escrita com questões objetivas e dissertativas ( )
d) Prova escrita em dupla ( )
e) Prova escrita com consulta ( )
f) Prova oral ( )
g) Projeto de pesquisa interdisciplinar ( )
h) Ficha de acompanhamento individual do aluno ( )
i) Avaliação de Portfólio (as atividades escritas realizadas) ( )
j) Ficha de observação do desempenho do aluno em classe ( )
k) Avaliação de cadernos escolares ( )
l) Ficha de participação em debates e seminários ( )
m) Ficha de participação em ambiente virtual (*blog*, *chat*, fóruns etc.) ( )
n) Avaliação de Relatório (de aulas em laboratório, de saídas de campo, de visitas guiadas, de leituras e de filmas assistidos) ( )
o) Avaliação de trabalho em grupo ( )
p) Avaliação do trabalho individual ( )
q) Avaliação da produção de texto e de outras atividades ( )
Outros instrumentos de coleta de dados avaliativos. ( ) Qual(is)? _____

Para responder às questões 08 a 21 utilize os códigos abaixo anotando apenas o número correspondente em cada uma:

4 = Concordo totalmente
3 = Concordo em certos aspectos
2 = Discordo em certos aspectos
1 = Discordo totalmente

Indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações abaixo:

A avaliação serve para o professor:

08. Conseguir que os alunos prestem mais atenção na aula ( )
09. Atribuir notas e verificar quem aprendeu mais e quem aprendeu menos numa disciplina ( )
10. Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ( )
11. Verificar se os alunos dominam o conteúdo trabalhado em classe ( )
12. Alcançar os objetivos propostos pelas disciplinas ( )
13. Informar o aluno sobre sua situação de aprendizagem ( )
14. Mostrar ao aluno os seus erros e como os pode melhorar ( )
15. Diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, propondo-lhes meios para superar as dificuldades ( )
16. Rever sua prática pedagógica e propor novas experiências de aprendizagem ( )
17. Preparar o aluno para prestar o vestibular ( )

Você diria que avaliar é:

18. Aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem ( )
19. Atribuir notas para aprovar ou reter alunos nas séries escolares ( )
20. Devolver informações: o aluno faz a prova, o professor corrige e, em troca, atribui-lhes notas ( )

Você concorda que, se o professor:

21. Ensina bem, avalia bem ( )
22. Fizer uma avaliação bem-feita, o problema da má qualidade do ensino será resolvido ( )

APÊNDICE VIII – Questionário para Alunos

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Prezado (a) estudante,
estamos realizando uma pesquisa sobre "*As Práticas Avaliativas e suas Implicações*" espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Sua contribuição é muito importante para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio e também uma oportunidade para você expressar suas opiniões sobre a avaliação da aprendizagem.
Apenas solicitamos que as questões sejam respondidas com sinceridade e de acordo com os comandos **em negrito**. Por favor, não deixe nenhuma questão sem responder. Esperamos contar com seu apoio e colaboração.
Não é necessário se identificar. Os dados obtidos são confidenciais.
Obrigada pela participação,
Professora Joniely Cheyenne Moura Cruz

Informações do aluno e da Instituição

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
Idade: _____ (anos) Instituição:
Série: _____Turma: _____Turno: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Integral

Sua Vida Escolar

Nas questões 01 e 02 marque apenas uma opção:

01. Você sempre estudou em escola pública?
( ) Sim ( ) Não

02. Você já foi reprovado no Ensino Médio? Em caso positivo, diga em qual série e em que ano letivo?
( ) Sim. _____ ( ) Não

Caso a resposta anterior seja afirmativa, responda a questão 03:

03. Cite os possíveis motivos que, em sua opinião, causaram a sua reprovação:
_____
_____

Sua opinião sobre Avaliação da Aprendizagem realizada em sua escola:

Nas questões de **04 a 08** escreva nos parênteses: **S para sim e N para não:**

04. As avaliações estão de acordo com os conteúdos trabalhados em classe? ( )
05. As provas escritas são elaboradas de forma organizada e esclarecedora? ( )
06. Os procedimentos avaliativos são transmitidos aos alunos com clareza e transparência? ( )
07. Os professores promovem discussão e/ou negociação dos critérios avaliativos? ( )
08. Nos bimestres letivos, os alunos têm a oportunidade de avaliar o trabalho dos professores e o desenvolvimento das disciplinas? ( )

Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem:

Na questão **09** escreva nos parênteses: **S** para sim e **N** para não:

09. Quais instrumentos de avaliação da aprendizagem são utilizados por seus professores?

a) Prova escrita com questões objetivas (Exemplos: múltipla escolha; verdadeiro-falso; associação de colunas) ( )
b) Prova escrita com questões dissertativas (Exemplos: respostas com as palavras dos alunos) ( )
c) Prova escrita com questões objetivas e dissertativas ( )
d) Prova escrita em dupla ( )
e) Prova escrita com consulta autorizada ( )
f) Prova oral ( )
g) Projeto de pesquisa interdisciplinar ( )
h) Ficha de acompanhamento individual do aluno ( )
i) Avaliação de Portfólio (as atividades escritas realizadas) ( )
j) Ficha de observação do desempenho do aluno em classe ( )
k) Avaliação dos cadernos escolares ( )
l) Avaliação de debates, seminários e outros eventos ( )
m) Ficha de participação em ambiente virtual (*blog*, *chat*, fóruns etc.) ( )
n) Avaliação de Relatório (de aulas em laboratório, de saídas de campo, de visitas guiadas, de leituras e de filmas assistidos) ( )
o) Avaliação de trabalho em grupo ( )
p) Avaliação de trabalho individual ( )
q) Avaliação de produção de texto ( )
r) Portfólio ( )

Outros tipos de avaliação? ( ) Qual (is)? _____

Para responder as questões 10 e 11, utilize a seguinte chave de resposta:

São fáceis (F);
São difíceis (D);
Têm dificuldade média (M)

10. Como você diria que são as provas escritas?

a) Objetivas (múltipla escolha; verdadeiro-falso; associação de colunas) ( )
b) Dissertativas (respostas com as palavras dos alunos) ( )
c) Objetivas e com questões dissertativas ( )
d) Realizadas em dupla (você e outro colega) ( )
e) Realizadas com autorização de consulta (quando o professor permite que você troque ideias com o colega ou consulte o livro) ( )

11. O que diria, então, sobre os instrumentos de avaliação oral aplicados pelo seu professor:

a) Prova oral ( )
b) Discussão em debates e em seminários ( )
c) Apresentação de trabalho de grupo ( )
d) Avaliação da produção de textos e outras atividades ( )

12. O professor acompanha e anota (registra) sua participação nas atividades listadas abaixo? S para sim e N para não:

a) Nos projetos de pesquisa interdisciplinar ( )
b) Em ambiente virtual (*blog*, *chat*, fóruns etc.) ( )
c) Nos relatórios de aulas em laboratório ( )
d) Em saídas de campo, visitas guiadas ( )

Nas questões de 13 a 18 escreva S para sim e N para não quanto a sua participação em uma prova escrita:

13. Você procura responder às questões com suas próprias palavras dando a sua interpretação ao que foi ensinado em classe? ( )
14. Você procura repetir os conceitos exatamente como estão no livro didático ou nas anotações feitas no caderno? ( )
15. Você estuda constantemente, ou seja, em sua opinião: matéria dada é matéria estudada? ( )
16. Você estuda apenas para realizar as provas? ( )
17. Você percebe que se esquece do assunto estudado pouco tempo após a prova? ( )
18. Você sempre consegue relacionar o assunto estudado com novos temas abordados em classe? ( )

Indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações abaixo:

Nas questões 19 a 31 utilize os códigos abaixo escrevendo o número correspondente em cada uma:

4 = Concordo totalmente
3 = Concordo em certos aspectos
2 = Discordo em certos aspectos
1 = Discordo totalmente

19. Se não existisse a prova, os alunos não prestariam atenção na aula ( )
20. O professor que ensina bem, avalia bem ( )

A avaliação serve para:

21. Atribuir notas e verificar quem aprendeu mais e quem aprendeu menos numa disciplina ( )
22. Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ( )
23. Verificar se os alunos dominam o conteúdo trabalhado em classe ( )
24. Verificar se os objetivos propostos pelas disciplinas foram atingidos ( )
25. Propor ao aluno meios para superar as dificuldades ( )
26. Rever a sua prática e propor novas experiências de aprendizagem ( )
27. Preparar o aluno para prestar o vestibular ( )
28. Preparar o aluno para a vida pessoal e para o mundo do trabalho ( )
29. Informar o aluno sobre sua situação de aprendizagem, ao mostrar seus erros e de como pode, a partir daquilo em que não foi bem sucedido, melhorar o seu desempenho ( )
30. Atribuir notas, para aprovar ou reter alunos nas séries escolares ( )
31. Apenas para o professor cumprir a obrigação de atribuir as notas aos alunos ( )

APÊNDICE IX – Quadros de transcrições da entrevista aos professores

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Você conhece as Propostas de Avaliação da Aprendizagem na Rede Estadual?**
Geografia	"Conheço o modelo da avaliação fragmentada, e a gente procura trabalhar com essa fragmentação, a gente nunca avalia o aluno valendo dez, que é para dar para ele não só uma interdisciplinaridade. – Eu acho que avaliação escrita só não avalia o aluno. A avaliação é um todo".
Química	"Sim conheço".
Matemática	"Não, eu só utilizo o regimento da instituição, nem sabia que existia essa proposta da secretária de educação.".
Língua Portuguesa	"Sim, trabalhamos com algumas experiências e atualmente a gente trabalha com o centro experimental que foi a última proposta, sempre acontecem algumas mudanças quando acontece essa troca de propostas, mas eu creio que a gente tá tentando acertar mesmo errando um pouco. – Quanto à avaliação temos o regimento da escola, a gente tem trinta por cento que são atividades curriculares para se somar à nota da prova que é em torno de setenta por cento".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Qual a sua opinião sobre estas propostas para as escolas de Ensino Médio, em especial, as de Tempo Integral?**
Geografia	"Olha, ela em si atende, mas para um número de alunos que muitas vezes não está preparada. - Nossa cultura não está preparada como a cultura japonesa e a cultura coreana. - Eles trabalham essa integralidade, e os alunos aqui se sentem cansados, isso se dá por um fator de cultura doméstica, mas a gente trabalha.".
Química	"Olhe a proposta de avaliação é até interessante, porque a avaliação passa por uma série de fatores e infelizmente a rede estadual só vê a avaliação como um meio fim e não ao longo de um processo, então isso dificulta muitas vezes o processo de aprendizagem que temos aqui na escola, porque não é só o fator ensino, existem outros fatores que contribuem para a aprendizagem do aluno e que muitas vezes não é contemplado no processo de avaliação da rede.".
Matemática	-
Língua Portuguesa	"Eu creio que melhorou, porque oportunizou o aluno a não ficar preso só à nota pura da prova e abriu outras oportunidades para que ele some atividades desenvolvidas durante o bimestre para se somar à nota da prova".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Pode descrever a escola e o seu ambiente socioeducativo?**
Geografia	"Aqui, entre os meus colegas, eu me sinto bem, com meus alunos também, só que eu também leciono uma disciplina que não possui uma avaliação, e esses alunos não têm o hábito de leitura. A ética e cidadania, que é a disciplina, é pouco valorizada, não sabendo eles que tem uma grande importância principalmente agora com relação ao Enem, porque são temas ligados à vivência, a solidariedade, a discriminação, as crianças, os idosos. Então eu digo a eles, se quiserem aprender a ser um filho melhor, um cidadão melhor, futuramente um pai melhor, um marido melhor, um namorado melhor fique, senão quiser as portas estão abertas, mas eu procuro estimular a participação deles, principalmente sobre a vivência e a solidariedade. Porque muitas vezes a gente fica sensibilizada com uma cena dessas, mas porque eu vou doar um saco de alimento, mas será que eu arregaço minhas mangas e vou lá?".

Química	"Eu posso dizer que eu trabalho na melhor escola do mundo porque eu encontro pessoas compromissadas, porém como em toda casa existem os problemas e muitas vezes esse problema gerado por uma instância maior que seria a secretária de educação que infelizmente coloca uma proposta aqui dentro e não consegue ouvir as pessoas que aqui trabalham. Todos aqui são verdadeiros guerreiros na ação que fazem, porque levar essa escola tentando fazer o melhor sem o devido apoio é o que complica o nosso trabalho aqui dentro, mas quanto as pessoas eu acho maravilhoso o trabalho embora como em toda família a gente entra em atrito, mas aqui dentro tudo é lindo.
Matemática	"O clima é bom, os alunos são educados, eles veem a necessidade de querer aprender, agora eu vejo que eles não são ambiciosos, eu até falo com eles, a diferença que eu vejo na rede pública e na rede privada é que os alunos da rede privada eles são mais ambiciosos, eles querem continuar filhinhos de papai, aqui os aluno aceitam aquela acomodação, mas no modo geral o clima é bom para aprendizagem. – A equipe gestora nos dá todo o apoio eu não vejo pressão para aprovar aluno de qualquer jeito, com relação a isso o ateneu ta tranquilo".
Língua Portuguesa	"A receptividade dos nossos alunos aqui é muito grande eles veem o ateneu como uma oportunidade para melhorar socialmente, a busca do crescer profissionalmente, eu percebo que eles veem que o ateneu oportuniza isso para eles. – Com relação ao nosso ambiente de trabalho, como todos nós temos nossas dificuldades, mas a gente vai tentando superá-las".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Como caracteriza as suas turmas em termos de sucesso e de insucesso?**
Geografia	"Geralmente são turmas heterogêneas, mas muito imaturos, eles chegam aqui com quatorze anos, muitos com mentalidade ainda de dez anos, então eu acredito que é mais insucesso do que sucesso. – Porque eu digo, eu não estou plantando para colher agora, deixe eles entrarem no mercado de trabalho, deixe eles sofrerem primeiro uma decepção, ele vai ver e outra vai ver que nós somos uma ponte estimulando cada vez mais a leitura, só que esses meninos passam 24 horas na internet. – Eu digo a alguns pais que eles não dão comida estragada, mas deixam eles diante da internet, eles não sabem fazer uso da internet, isso afasta as pessoas da sensibilidade, do toque, do abraço, do parar para conversar. – Saiu dali continua o mesmo vazio, eu ainda acredito que a leitura é muito importante, eu costumo dizer pra eles que eles começam a absorver desde quando nasce a comunicação, como é que a mãe vai saber que ele ta com dor de barriga? Gesticulando, chorando, e que eles tem milhões de palavras dentro deles, eu imagino o professor de história vai falar sobre as pirâmides do Egito, viajar pelo Egito antigo, não é lindo! Com a leitura você transporta isso sem sair do lugar, eu posso colocar eles no fundo do mar falando da plataforma continental, falando dos biomas. – Ainda hoje eu estava falando sobre a estrutura geológica, ai comecei a falar dos Alpes, do Himalaia, os Andes, você se transporta na sua imaginação".
Química	"Eu trabalho somente com os terceiros anos na disciplina química porque a gente tem uma grade diferenciada, esse ano eu trabalhei especificamente com os terceiros anos com a disciplina "química" e com os primeiros anos com a disciplina" temas transversais" no qual eu trabalhava com eles a parte experimental produzindo sabão, para os terceiros anos eu vejo que eles têm um bom desempenho com todas as deficiências, mas assim eu vejo por parte dos alunos um interesse não no geral, a gente tem aqui excelentes alunos porque com todas as dificuldades que eles enfrentam ainda conseguem superar. Já os meninos dos primeiros anos eu vejo assim certa imaturidade, normal da idade e por não conhecer esse sistema de turno integral, isso acaba gerando alguns conflitos de tanto que no primeiro ano a gente tem uma série de turmas e quando chega nos segundos e terceiro anos isso é reduzido porque boa parte desses alunos não consegue se adequar ao sistema proposto, mas de uma forma geral eles tem sim um bom desempenho".

Matemática	"O Ateneu antes tinha a prova de seleção, então hoje não tem, então chega aqui alunos de todo tipo, sem base nem informação, então eu vejo que os professores fazem nos primeiro anos o que deveria ser feito antes, a limpeza, então como aqui é um centro de excelência os professores com o apoio da equipe pedagógica e da direção ficam com vontade de fazer essa limpeza, eu não tenho essa questão do acompanhamento porque eu trabalho só com os terceiros anos, mas interessante o que foi falo se pudesse ter essa rotatividade e não ter professores somente de um ano, por exemplo, eu poderia pegar uma turma de primeiro ano nesse ano ai eu poderia acompanhar essa turma no segundo ano em 2014 e no terceiro ano em 2015, acho que isso seria o ideal, porque hoje eu posso reclamar dos meus alunos de terceiro ano porque não foram no primeiro e segundo anos, mas se eu tivesse acompanhando, então seria ideal que o professor não fosse só de um ano, mas que acompanhasse a turma em todos os anos. – Com relação ao centro de experimento, muitos alunos vêm para o ateneu porque é uma escola boa, mas é interessante que tivesse um questionário, que tivesse critérios, eles precisam saber que aqui é um ensino médio inovador, mas as vezes eles não valorizam as disciplinas, porque não reprovam, porque são optativas, infelizmente o aluno é muito preso a nota, é como se fosse um mecanismo que a gente usasse para regular, os professores de primeiro ano tem que fazer esse trabalho de mostrar que aqui é um ensino inovador, se os alunos entenderem o projeto nós teremos aqui alunos muito melhores".
Língua Portuguesa	"Aqui é o seguinte, eu acho que uma boa forma de a gente identificar seria não só a o se prender a nota das provas como também observar a melhoria na escrita com as produções textuais e observar se o aluno se sente estimulado a também buscar melhorar, a gente precisa tá sempre incentivando".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Normalmente que tipo de instrumentos avaliativos você utiliza?**
Geografia	"Além da prova, questionários e pesquisa, eu coloco a fonte de pesquisa para diversificar, eu pouco uso os livros porque eu acredito na diversificação das fontes, e, como eu falei, a respeito da fragmentação eu utilizo muito questionário".
Química	"Como a avaliação na minha visão ela tem que ser uma checagem do que foi aprendido eu estabeleço logo no inicio do ano algumas regras básicas de como vai ocorrer o processo de avaliação, o processo de avaliação ocorre de forma processual, ela acontece em três etapas, a primeira o aluno tem a oportunidade de fazer um trabalho em grupo onde ele procura desenvolver as habilidades de liderança, de relacionamento, de busca, então eles tem que desenvolver uma etapa de pesquisa que será apresentado em forma seminário, eles tem uma coisa que eu chamo de módulo, uma atividade modular, eles recebem umas questões de forma geral sobre aquele determinado assunto e eles tem a oportunidade de consultar o próprio colega, outras pessoas, livros, internet para que ele possa ir em busca do conhecimento de forma autônoma, e uma terceira avaliação que é nos moldes tradicionais que é a prova escrita, que pode ser verdadeiro ou falso pode ser mista onde ele vai fazer um apanhado geral de tudo que ele fez ao longo daquele bimestre ".
Matemática	"Eu dou minhas aulas e cada assunto tem exercício, é como se fosse um dever de casa, eles têm que fazer aqueles exercícios, ai no final da unidade eu peço os exercícios ai esse exercício vale como pontuação, na verdade eles não me entregam, como eu não tenho tempo de corrigir eu apenas dou visto no caderno de questões, como sou professor de matemática eu sei que algumas questões são de cálculo, então você não pode ter só resposta é preciso um procedimento algébrico, as que eu encontro só resposta eu corto, para eu ter uma avaliação melhor eu passo um trabalho em cima disso, então eu pego a parte de exercícios complementares, eles vão, em dupla, e têm que fazer o trabalho dentro de um padrão, esses exercícios complementares eu corrijo mesmo, tudo vai somando e depois tem uma prova ".
Língua Portuguesa	"Na verdade pessoalmente eu creio que eu peco bastante, eu não sou muito da área da informatização essa área eu apanho um pouquinho ainda, mas com relação a buscar novas linguagens através de variados tipos de leitura a gente consegue fazer isso em sala de aula porque realmente a gente tem o recurso aqui, a escola oportuniza o material impresso e ai o aluno tem acesso a esse material, nesse ponto a leitura é bem favorável".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Como você estabelece os critérios de avaliação?**
Geografia	"Eu aplico a ementa, geralmente a fragmentação esse questionário não são vários, eu atribuo três pontos e a minha avaliação vale sete, sem contar que quando eu estou dando aula eu paro para estimular a participação deles, ainda hoje eu fiz. – Eu digo quem acertar isso aqui vai ganhar meio ponto um ponto, porque eu acredito que só a avaliação escrita não dá o *feedback*, e outra a postura, a assiduidade, é tudo".
Química	"Como eu disse esses critérios devem ser estabelecidos antes do inicio do ano letivo, no primeiro dia de aula eu apresento ao meu aluno o meu planejamento e como a gente vai proceder ao longo do ano inclusive dando a eles uma semana para sugerir alterações, se dentro de uma semana essas propostas não surgirem permanece a proposta e ai a gente trabalha nesse conjunto, os critérios são previamente estabelecidos, por exemplo, se eu peço que eles elaborem um seminário então eu passo a eles as regras de como elaborar esse seminário, até eu falo para eles:- é proibido cópia de internet. Eu digo a eles que não é pecado copiar alguma coisa desde que se deem os devidos créditos as pessoas, então eu peço sempre referências bibliográficas, a localização da pesquisa, se for internet a data o horário, o site que foi pesquisado, porque às vezes o site sai do ar, se for de livros se fazer as citações, se entrevista dá os créditos as pessoas a quem fizeram a entrevista, na questão de responder os exercícios eu dou um prazo previamente estabelecido não proíbo que eles consultem desde que eles façam citação com ajuda de pessoas e peço que eles identifiquem quais questões eles fizeram sozinhos, todas as minhas provas eu faço a prova respondo a prova e o tempo que eu gasto eu multiplico por quatro, eu aprendi isso na faculdade com uma professora e eu achei isso muito interessante, então o tempo que eu gasto como professora corrigindo a prova dá quatro vezes mais ao aluno, lógico nem sempre eu sou perfeita e talvez essa seja minha maior angústia é sempre tá buscando onde eu errei".
Matemática	"A minha avaliação em 2012 eu fiz toda baseada nos meus exercícios, porque aluno só faz exercício por causa da nota, eu tento mostrar para o aluno que o exercício é para ele aprender, alguns entendem outros não, inclusive nesse ano de 2013 eu quero mudar não vou mais trabalhar com atividade, porque eu percebi que eles estavam fazendo atividade de forma mecânica, é tanto que eu peguei as questões que eles tinham feito e coloquei na prova e eles não conseguiram fazer, as minhas notas da avaliação eram baixas e as da atividade eram altas, percebi que eles estavam copiando um do outro, infelizmente nossos alunos fazem a coisa muito arengada falta profissionalismo neles é aquilo que eu falei falta ambição".
Língua Portuguesa	"Como a gente já tem determinado no regimento que trinta por cento são atividades, então os alunos tem que ter o conhecimento dessas atividades o que é que você vai cobrar deles, a gente sempre produz apostilas para que eles levem para casa e respondam e tragam para gente, além das apostilas também é usado o livro didático que a escola adota".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Como você elabora suas provas?**
Geografia	"Geralmente eu levo meia hora a uma hora para elaborar minha prova, porque eu vou analisando certinho o conteúdo, pronto hoje mesmo eu fiz revisão de cinco itens, e já tenho quatro questões para colocar, e as questões eu elaboro dentro do contexto. Minhas provas eu coloco questões somatórias, objetivas e questões subjetivas, não é só o padrão, eu observo muito a subjetividade para não limitar eles".
Química	"Eu faço um levantamento de acordo com o meu programa, eu tenho dezoito anos em sala de aula, a cada ano novo eu rasgo um monte de papel porque eu acho que tudo aquilo já tá ultrapassado, eu tô pensando seriamente esse ano tentar no inicio do ano ter aula a aula como professor da pré-escola, muitas vezes a gente tem um monte de informações então a gente tem que se policiar e eu gosto de tudo muito planejado nem sempre eu consigo, mas eu gosto. – Para elaborar minhas provas eu dou uma checada no meu planejamento para ver se eu consegui contemplar aquilo que eu programei porque se eu não conseguir contemplar eu tenho que redimensionar isso para o novo bimestre isso vai acarretando problemas nos próximos bimestres e no final do ano eu estou com uma bola de neve, às vezes os alunos reclamam um pouco porque eu estou correndo, e eu sei que eu estou, mas como eu trabalho com o terceiro ano isso me complica um pouco porque eu fico pensando vai para o Enem

	sem os conteúdos ou sem pelo menos da uma pincelada nisso ai, então a minha avaliação perpassa muito por isso em avaliar sempre em que momento eu estou naquele processo de aprendizagem, às vezes eu tento usar todas as psicologias, mas quando não dá tempo eu uso a psicointuição para ver se funciona, mas que às vezes o próprio processo dinâmico da escola faz com que a gente utilize um pouco da intuição e da lógica do sistema".
Matemática	"Os alunos tem um livro didático, eu pego assunto da unidade e cada tópico da unidade eu uso para montar a questão de acordo com o que eles estudaram com o livro deles, não tenho essa pretensão de usar outros livros, e como eles são do terceiro ano eu procuro questões contextualizadas que é o padrão do Enem sem o uso do calcule e efetue".
Língua Portuguesa	"Como a nossa área é português e na escola a gente funciona literatura redação e gramática para um professor só eu prefiro usar a prova não só objetiva eu faço muitas questões dissertativas justamente para mesclar um pouco dessas áreas, eles até dizem: - professora são três provas em uma é?".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Geralmente quanto tempo leva para a sua correção?**
Geografia	"Eu nunca deixei coordenação me cobrar avaliação, eu faço a prova hoje, se hoje for segunda e minha aula for terça ou quarta eu entrego a eles e corrijo na sala".
Química	"Sigo a orientação da escola utilizando o prazo de 10 dias após a aplicação, é claro que aproveito esse tempo também para realizar uma correção em sala com os alunos".
Matemática	"Isso é uma questão que eu sempre debato com meus colegas de coordenação, toda a minha prova é subjetiva eu não coloco prova de marcar x, não porque o Enem é de marcar x, eu até comentei são dois fiscais na sala e quatro tipos de prova, é um exame, não tá concorrendo com o outro, então a minha prova na escola regular tem que ser subjetiva e dá trabalho, eu corrijo linha a linha, a minha pontuação é de zero a um, em uma questão o aluno pode tirar vinte e cinco décimos pode tirar meio ponto, é tanto que pedi a coordenação que minhas provas fossem as primeiras porque eu demoro em média uma semana para corrigir. – Eu utilizo também questões do Enem, estávamos até discutindo uma vez porque eu aprovo alunos que passaram na federal, ai o pessoal critica, se um dos objetivos do ensino médio é aprovar na universidade não tem porque eu reprovar o aluno, ai eu uso as questões do Enem, eu gosto de fazer assim, se eu fosse professor dos primeiros anos eu teria que tá mostrando a eles, mas não teria aquela obrigatoriedade, acho que terceiro ano tem que ter no planejamento o trabalhar o Enem".
Língua Portuguesa	"A escola estabelece para gente dez dias após a realização da prova, agora o *feedback* para eles seria mostrar as questões que eles erraram, isso ai a gente faz em sala de aula".
ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Utiliza diferentes tipos de fichas de avaliação?**
Geografia	"Não, esse acompanhamento eu faço no próprio diário, só que depois eu passo para um caderno".
Química	"Individual não, eu não tenho condições nenhuma de fazer uma avaliação individual eu tenho um acompanhamento geral da turma e ai quando eu identifico uma queda de alunos eu consigo identificar, mas eu sinto falta aqui na escola que a gente tinha uma equipe maior de coordenação pedagógica e quando a gente identificava isso, a gente conseguia trazer a família para a escola e ajudar a gente nessa deficiência do aluno, hoje sinceramente eu me sinto amarrada! E eu não tenho muitas soluções para esse problema, é uma angústia que a gente vem vivenciando".
Matemática	"Não, eu utilizava mais para criança, mas eu acho interessante, é que a gente não tem tempo, só temos dois pedagogos em um centro de excelência como esse, mais quando você vem ver, eles trabalham na marra".
Língua Portuguesa	"A escola tem essas fichas de atividades para ir anotando passo a passo as atividades que são cumpridas".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Você costuma fazer uma avaliação diagnóstica para situar as aprendizagens dos alunos?**
Geografia	"Isso a gente faz aqui no próprio centro, para ver o nível de desenvolvimento deles, as necessidades é tanto que nesse trabalho de leitura a gente sente que eles têm dificuldade de interpretação, pronto, na minha própria prova eles não sabem quando a gente fala sobre as proposições de vocabulário, essa avaliação acontece no inicio do ano, eu também utilizo questionários antes das avaliações".
Química	"Sim, as vezes eu consigo diagnosticar mas eu não consigo um fator tempo para dar um feedback em cima disso e isso me complica muito porque existe uma cobrança da sociedade, da escola, da secretária com relação ao avanço daquele aluno, eu tenho um exemplo de uma turma de 2005 que diziam que era insuportável e eu consegui desenvolver um projeto maravilhoso com eles e a gente foi até premiado, mas a gente tinha um apoio, não é saudosismo mas eu tenho saudade desse apoio pedagógico".
Matemática	"É interessante, eu até estou querendo começar a fazer isso agora em 2013, eu vou fazer um diagnóstico antes da minha prova eu tava até comentado de fazer um micro teste, e ai você ter um *feedback*, ai em cima da prova diagnóstica eu iria trabalhar as dificuldades deles".
Língua Portuguesa	"Sim fizemos, esse ano foi feito um teste de sondagem antes que o ano letivo começasse para valer. – A gente faz no inicio do ano letivo, mas no processo a gente deixa a desejar, e no final é muita coisa para dar conta, aí a gente relaxa um pouco".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Como procede a realização da avaliação formativa?**
Geografia	"Geralmente antes da minha avaliação escrita eu tenho avaliação oral, até para ver como anda o desenvolvimento e para levar eles a estudarem mais, mas dificilmente eu avalio oralmente como nota, porque muitos deles não estão preparados, só para levar eles a ler mais".
Química	"Eu acredito que a maneira que eu proponho a avaliação acompanhe não que seja melhor talvez precise melhorar muito, mas eu acho que educação é isso, sempre buscando melhoras, eu nunca acho que eu sou uma excelente professora no dia que eu me sentir uma excelente professora eu vou me aposentar porque eu já cheguei no fim, porque educação para mim é um processo simultâneo e complexo que a gente vai aprendendo a cada dia, as vezes minha prática que funciona em turma cai por terra em outra turma, a gente tem uma regra de avaliação mas existe a questão da psicointuição, eu já detectei alunos que são inteligentes, que tem o desenvolvimento cognitivo muito bom, mas que quando eles recebem o nome avaliação eles entram em choque, eu passei esse ano por um processo desse tipo, a aluna discutia comigo, então eu não me vi no processo de reprovar essa aluna, eu oportunizei a ela uma conversa informal sobre a questão da avaliação, eu consegui conversar com ela não disse a ela que queria fazer uma prova, mas disse que queria fazer alguns exercícios com ela e que ela estudasse para que a gente viesse a discutir, a gente sentava e discutia eu perguntava e ela respondia, foi o processo de avaliação dela diferente dos demais, por que ela é melhorzinha? Não, porque eu consegui detectar que ela era uma aluna empenhada, mas se você me perguntar se sempre eu faço isso responderei mentira porque eu não tenho condições de u universo de 360, analisar caso a caso".
Matemática	"Eu avalio para ver se os alunos aprenderam, na avaliação eu também me avalio agora infelizmente os alunos fraudam isso, você dá o assunto e um ou outro vem tirar dúvidas ai você acha que eles estão aprendendo, quando se faz a avaliação se pega com notas baixas, tem também a parte do aluno e às vezes o aluno não participa, por isso que esse ano eu quero fazer um diagnóstico".
Língua Portuguesa	"A gente aqui parte do principio de que nota tem que constar no diário, só que como a gente desenvolve atividades interdisciplinares como o sarau literário, teatralização na quadra essas atividades se somam a essa nota que precisa ser colocada no diário, então a gente tem que avaliar o desempenho do aluno no geral, não somente por aquela nota quantitativa".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Costuma fazer uma reflexão sobre o processo de avaliação?**
Geografia	"Faço, primeiro eu já falei aqui para você que a avaliação só escrita nem sempre avalia o contexto do aluno, porque naquele mesmo dia o aluno pode tá com um problema em casa e da um bloqueio nele, então a avaliação é um todo. - Eu sempre estou me avaliando até então para não prejudicar os alunos que cumprem essas atividades diariamente, tem aluno que não são assíduos nas atividades, então eu não vou beneficiar, eu tenho que avaliar e valorizar principalmente aqueles alunos que tenham compromisso! E até que me valoriza, porque se o aluno tá frequente tá me valorizando".
Química	"Sim, como eu disse a educação é uma constante avaliação sempre analisando o que a gente tá fazendo não só o processo dos meninos, mas o que eu faço em sala de aula, se a gente não fizer essa avaliação constante corremos o risco de se distanciarmos dos alunos".
Matemática	"Depois da avaliação eu corrijo a prova com eles, e ai nessa correção eu vou tentar entender porque eles não fizeram essa questão, geralmente eles acham difícil ai quando eu faço eles percebem que não era tanto, confesso que eu tenho sempre esse contato com eles até para eu melhorar, mas eu vejo de um modo geral que eles não modificam a postura deles. – Eu tô começando a achar que é predestinação mesmo, se todo mundo for querer ser médico quem vai entregar pizza? Eu tô assim meio cético quanto a essa questão da utopia da educação onde todos aprendem tô começando a achar sinceramente que tem gente que é predestinado a ser melhor que o outro".
Língua Portuguesa	"Sim, porque a gente precisa tá se inovando e as linguagens estão ai, tecnologia tá ai, você não tem como fugir você tem que ir se adaptando e se inserindo nesse processo porque senão você vai ficar defasado e não vai acompanhar os alunos, então a gente tem que estar aprendendo junto com eles. Como nossas provas são bimestrais a gente tem uma recuperação semestral, nesse momento a gente da uma avaliada melhor de como ele se saiu nas duas primeiras unidades, ai da para ver o que tá acertando e buscar melhorar para tentar ajudá-los no aprendizado".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Utiliza o *feedback* dos alunos nessa reflexão?**
Geografia	"Dá espaço eu até dou, mas eles são tímidos, se eu for falar da prova eles vão dizer que estava dificílimo e se eu não estimular assim vai criar um círculo vicioso, alguns alunos vão se beneficiar, mas outros vão se prejudicar".
Química	"A avaliação é um processo muito complexo, e por conta dessas negociações que eu faço às vezes eles me chamam de boazinha, isso às vezes me irrita".
Matemática	"Com certeza, vê o que eu posso melhorar, eu também penso que as questões não podem ser feitas do jeito que eu penso eu não posso também baixar o meu nível, nota é uma coisa interessante, eu posso ter alunos com notas boas e eles não aprenderem, eu posso ensinar na sala de aula o que for de mais elementar, questões de números complexos, pegar a parte mais fácil com exercícios resolvidos, tem professores que fazem isso! Para não ter problemas com a coordenação, porque aqui nós temos avaliação externa, tem professores que com medo disso ensinam e tem casos que nenhum aluno vai para recuperação semestral, isso não existe! Sei que é o sonho de todo professor, eu posso fazer isso, é só pegar o que há de mais elementar".
Língua Portuguesa	"Sim, mesmo porque eles são os primeiros a avaliarem se o nível da prova está alto ou está baixo se foi mais difícil ou mais fácil, a gente ouvindo a voz dos alunos da para tirar uma média de como equilibrar as próximas avaliações a partir do que eles colocam".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**A avaliação lhe ajuda na realização de seu trabalho?**
Geografia	"Eu até poderia me ver sem avaliar, mas infelizmente eu tenho que cobrar, a avaliação faz parte do nosso trabalho, como é que eu vou saber como estou? Às vezes eu posso até pensar que estou no caminho certo e não estou, e também não sou o dono da verdade. – Eu não quero que o aluno tenha medo de mim, eu quero que ele me respeite dentro da normalidade, agora não temer".
Química	"Com certeza até para saber como estou"
Matemática	"Ajuda porque avaliar está relacionado com o que a gente faz, a avaliação é a forma de saber se os alunos aprenderam se eu tô ensinando direitinho, agora é a questão de saber avaliar, por isso que eu sou contra a prova de marcar x, por exemplo, uma turma de quarenta alunos, será que eles não colaram? É por isso que gosto de prova subjetiva, para um aluno colar na minha prova ele vai ter que pegar a prova do outro, porque todos os cálculos precisam estar nela".
Língua Portuguesa	"Com certeza é através desse processo que a gente avalia nosso trabalho, replaneja e reflete, a partir de uma referência, o que está dando certo e o que precisa melhorar, a todo momento a gente realiza avaliações no nosso dia a dia, na nossa prática pedagógica em sala de aula não seria diferente".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Quais os efeitos da avaliação nos alunos?**
Geografia	"Eles não veem a minha avaliação com bons olhos. Eles estão acostumados a ganhar uma nota para passar de ano, eu costumo dizer que se estuda para a vida".
Química	"Então, às vezes, olhe aluno é uma coisa muito engraçada, por eu ter o hábito de realizar acordos com ele, eles têm mania de dizer que sou boazinha, isso me irrita esse termo. Eles costumam levantar essas afirmações professor reprova professor não reprova e ai alguns alunos se surpreenderam por ter ido para a recuperação semestral e para a final, ah professora por que isso, eu pensei que a senhora não reprovaria, mas eu não reprovo ninguém o aluno é que se autoreprova. Eles costumam confundir os espaços de diálogo, de conversa, porque é um processo histórico de caráter punitivo. Valorizo o processo de reflexão, mas, de uma forma geral, eles escutam, procuram e aceitam as formas de avaliação utilizadas por mim".
Matemática	"Vou entrar na visão dos alunos, eu acho que o aluno só faz avaliação somente para passar de ano, então vale tudo, eles não vem fazer a avaliação, eles não veem a avaliação como uma forma de se autoavaliar".
Língua Portuguesa	"Eu entendo que tá embutida na cabeça do aluno que ele precisa passar de ano, eles ainda estão presos àquela questão de que ser avaliado mete medo, diante disso vêm as inseguranças, nem todos se preparam como deveriam para encarar as avaliações, só que eu creio que a escola tem que manter um mecanismo de avaliação, ela não pode perder totalmente o parâmetro, daí eu creio que seja importante permanecer a avaliação, mesmo que ela possa mudar, mas deve haver o parâmetro para ser avaliado".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Como a escola utiliza os resultados da avaliação?**
Geografia	"Nós professores geralmente procuramos convidar os pais para conversar, e a própria escola quando há esse diagnóstico chama a família e são trabalhadas todas essas dificuldades, tinha aqui uma equipe bem maior que tinha aquela ficha diariamente, hoje a sente isso, a sobrecarga, mas já foi muito bem acompanhado, mas ainda há pouco, mas há, e a gente quer dividir com a escola e com os pais".
Química	"Não utiliza de forma satisfatória, o único resultado que a escola tem condições de fazer é simplesmente dizer se o aluno está aprovado ou reprovado. Não tem condições são ações isoladas de alguns professores".
	"Eles utilizam para saber se o aluno está aprendendo ou não, e tem a questão corretiva do professor, tem essa questão de relacionar a nota se o professor é bom ou ruim, vou fazer até uma crítica, nosso pedagogos são fracos, eles não se especializam, eu nunca vi um pedagogo chegar para mim e pedir para eu dinamizar as aulas. Há estatísticas e dados que eles não

Matemática	leem porque a gente está preocupada em dar o conteúdo e tem muita aula, o pedagogo poderia estar ajudando a gente, a única preocupação do pedagogo é saber se eu assinei o diário corretamente, isso em toda escola que eu trabalhei".
Língua Portuguesa	"Como nós temos as nossas reuniões pedagógicas a avaliação sempre está em pauta e é sempre bastante discutida entre nós, geralmente a gente consegue visualizar assim em cada disciplina ou em um grupo de professores, a gente se preocupa em ver a incidência de alunos que estão com maior dificuldade em determinadas disciplinas e outras não, o pessoal da equipe pedagógica se preocupa com isso aqui, geralmente a gente consegue fazer com que os colegas se conscientizem para rever suas práticas para melhorar esse quadro".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Efeitos sociais e culturais são resultantes da avaliação escolar?**
Geografia	"Socialmente, essas avaliações são realizadas para nós colocarmos, no futuro, alunos preparados para o mercado de trabalho, e muitas vezes a gente vai empurrando o problema para mais adiante, ai vem estourar agora no terceiro ano. – Nos termos culturais, aí chama a atenção a disciplina, eu trabalho sobre as profissões, eu também trabalho com cultura e arte, um trabalho para mim pode ser lazer e para outro não, o pré-caju é divertimento para uns, mas para outros é trabalho. – Eu digo sempre para os meus alunos que o rio quando vê obstáculo ele desvia o ser humano não, quer desistir diante das dificuldades, e todo mundo tem medo do novo, e muitas vezes tem medo do novo porque não quer perder privilégios".
Química	"Social, quando o aluno recebe o resultado da avaliação e é chamado de burro pelos próprios colegas, eles não percebem o que aquilo tá retratando em relação à aprendizagem, eles acham que a nota é um mero conceito no sentido de que foi uma brincadeira. Se houvesse uma conscientização sobre o papel da avaliação os efeitos seriam outros, pois culturalmente ela continua sendo uma representação de nota".
Matemática	"Acho que nada mudou de uns tempos para cá, a avaliação é tida como meramente para aprovar, ainda que melhore alguns aspectos dos exames, infelizmente é a nota pela nota, existem as exceções, mas em geral a prova é feita pela nota, é a questão de ter o certificado do ensino médio, mas em geral a cultura é a mesma".
Língua Portuguesa	"Eu creio assim, para um aluno que é considerado um repetente ele se sente um tanto quanto excluído do grupo, e a preocupação maior da escola é integrá-lo socialmente, só que nem sempre a gente consegue atingir esse objetivo por conta de vários fatores, mas eu creio que a preocupação da escola deva ser resgatar esse aluno e não deixar que se evada. Isso aqui a gente tenta fazer de certa forma".

ENTREVISTAS COM OS DOCENTES	
PROFESSOR	**Que implicações políticas pode ter a avaliação praticada na escola?**
Geografia	"Lembro muito bem que aqui em outubro nós tivemos assim uma simulação politizando esses alunos, eu tenho um trabalho sobre política, e nós fizemos um trabalho para eles saberem distinguir, cobrar do político porque a gente elege um político e não tem acesso a falar com ele, como dizem a escola pública é gratuita, de gratuito não temos nada! Pagamos pesados impostos, o nosso salário mesmo não aumentou, mas já tivemos aumento dos combustíveis e a farinha está seis reais, então o homem é um ser político, e a gente tem que trabalhar a consciência política, não é me acomodar porque estou sendo privilegiado, hoje eu posso ser diretor, mas eu sou professor".
Química	"Eu acho que a avaliação deveria dar um *feedback* na postura dele de refletir sobre o papel dele na escola, atualmente não vejo muito isso no aluno, eu vejo a nota com o caráter de registro para você progredir ou não de série, tem que ser feito alguma coisa para que ele consiga enxergar a avaliação como um processo de evolução conceitual dele, e não como um mero registro de evolução".
Matemática	"A avaliação não é vista como um ato político, como uma ação importante para o aprendizado e isso ainda é reproduzido pela escola quando a preocupação é exclusivamente a nota, e isso é cultural".

Língua Portuguesa	"Como eu falei anteriormente, a avaliação deve existir, tem que se ter um parâmetro para a avaliação, só que as implicâncias que consistem por volta da avaliação na minha prática escolar, eu creio que a gente poderia não trabalhar muito focado nessas questões de conduzir o aluno a questões objetivas, porque isso reduz a questão de percepção do aluno, eu gosto muito de trabalhar questões dissertativas nas provas de redação porque exatamente é onde você vai conhecer um pouco do saber do aluno, o quê que ele realmente aprendeu qual a bagagem que ele tem, e você só colocar questões de marcar x o tempo inteiro não contribui. Isso não pode ser só mecanizado".

APÊNDICE X – Quadros de transcrições da entrevista com a Coordenadora Estadual dos Centros

ENTREVISTA COORDENADORA ESTADUAL DOS CENTROS EXPERIMENTAIS	
1- Como começou a experiência dos Centro Experimentais em Sergipe, e como funcionava o Centro Experimental Atheneu Sergipense?	" Os centros Experimentais de Ensino Médio Foram instituídos em 2009, através da Lei Complementar nº 179 de 21 de dezembro de 2009. Anteriormente funcionava o Programa dos Centros de Excelência, tanto o Colégio Estadual Atheneu Sergipense, o Colégio Estadual Ministro Marco Maciel e o Colégio Estadual Manoel Messias Feitosa, faziam parte desse programa. Com a publicação da Lei nº 179, a Lei nº 114 de 2005 deixa de vigorar os Centros de Excelência. Os dois primeiros colégios passam a ser Centro Experimental o último localizado em Nosso Senhora da Glória não. O Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, mesmo não tendo sido Centro de Excelência, localizado em Aracaju, como os outros dois, passa a ser Centro Experimental".
2- Atualmente como esses Centros Experimentais funcionam dentro da sua estrutura pedagógica e se existe atualmente alguma proposta que venha a complementar ou se somar aos Centros Experimentais, ou seja, como na verdade eles funcionam?	"A partir de 2010 a proposta curricular dos Centros Experimentais sofreram uma reformulação curricular devido a proposta do Governo Federal em instituir o Programa do Ensino Médio Inovador. A Secretaria de Estado da Educação avaliou, analisou e percebeu que poderia ser feita a união entre os programas e que não iria ferir em nada unir essas propostas. Tendo o cuidado ao analisar adequar a proposta desses Centros com a proposta do Ensino Médio Inovador, tendo o cuidado de adequar a organização curricular desses centros inserindo 20% da carga horaria exigida pelo Ensino Médio Inovador das disciplinas chamadas de optativas. Mantivemos o horário de estudo para que o aluno decidisse em quais oficinas ele iria participar, foi mantida as oficinas de Leitura e Língua Portuguesa com o intuito de fomentar o letramento, a de Matemática e de Ciências da Natureza, principalmente com os alunos de 1º ano com o objetivo de preencher as lacunas e as dificuldades que esses alunos trazem do ensino fundamental ao adentrarem no Ensino Médio. Esse é o grande diferencial que os Centros Experimentais trazem , pois a carga horária é estendida além da base nacional comum e a parte diversificada, também é ofertada a disciplina de informática. Dentro das atividades complementares que são as disciplinas optativas temos o espanhol, as oficinas de Temas transversais e as oficinas de Iniciação Científica, essas duas abordam projetos interdisciplinares, e a de Arte Cênica que possibilita o desenvolvimento de habilidades artísticas nos alunos e a disciplina práticas desportivas, esta é onde o aluno escolhe a modalidade que ele deseja praticar , explorando o corpo, a mente a cultura, possibilitando o desenvolvimento integral do educando".

3- Existe uma proposta de Avaliação da Aprendizagem que norteiam esse programas, tanto dos Centros Experimentais como do Ensino Médio Inovador?	"Esses programas não diminuem a autonomia das escolas pelo contrário permite que as escolas construam suas propostas. Na rede estadual de ensino existe um Referencial Curricular norteador para que as escolas construam suas propostas tanto em termos, ou seja, os Centros também seguem essas orientações para a construção das diretrizes avaliativas do processo de ensino e aprendizagem".

ENTREVISTA COORDENADORA ESTADUAL DOS CENTROS EXPERIMENTAIS	
4- Em relação aos Centros Experimentais funcionarem em tempo integral, como essa integralidade acontece, como é a permanência dos alunos e dos professores nessas escolas?	**"**Esse é o diferencial dos Centros Experimentais em relação aos Centros de Excelência, pois a integralidade era ofertada para alguns professores e para uma parte dos alunos, ou seja, existiam os alunos que podiam estar na escola em tempo integral e os que não, já nos Centros Experimentais só ingressam os alunos que tenham disponibilidade para estudar nos turnos matutino e vespertino. Temos carga horária estendida tanto para alunos como para professores. A esses profissionais é ofertada uma gratificação por atividade de tempo integral que compensa a permanência ampliada de sua carga horária na escola".
5- Em questão da implementação desses programas existe algum instrumento que avalie o desempenho e o impacto desses programas nessas escolas estaduais e também para a rede estadual de ensino, ou seja, que retorno esses programas estão dando para a sociedade como um todo?	**"**Sim existe na própria Lei complementar há o indicativo para realização ao final de cada ano de uma Avaliação institucional onde há a participação de todos os segmentos, alunos, professores, equipe diretiva, executores de serviços básicos, ou seja todos que compõem o quadro dessas escolas, o Decreto nº 27721 de 2011 ele regulamenta esse processo de avaliação de desempenho desses Centros. Ao final de cada ano são aplicadas fichas de avaliação além da observação de participação desses alunos em concursos e seleções, índices de aprovação, reprovação e abandono, também pontualidade e assiduidade de todos que fazem parte dos Centros. Com essa avaliação agente tem uma fotografia do que está acontecendo nessas escolas a cada ano e se há ou não uma satisfação de todos que compõem esses programas, ou seja, se há ou não uma satisfação para com esses programas, que só é possível quando damos voz aos segmentos para que a secretaria por não estar presente em todos os momentos faça uso dessas fichas de desempenho para ter esse feedback, podendo ter ciência do que se passa ali dentro e o nível de satisfação seja do aluno ou do diretor da escola, e buscar as melhorias necessárias para superar as dificuldades encontradas. o desenvolvimento desses programas".
6- Quais as atribuições da Coordenação Estadual dos Centros?	"Acompanhar as unidades instituídas Centros Experimentais de Ensino Médio – CEEM realizando visitas técnicas. Nas referidas visitas mantemos contato com a equipe gestora e corpo docente. Fazemos também o acompanhamento bimestral dos resultados, através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA da secretaria de Educação." "Além de realizarmos debates dos resultados com as equipes gestoras, solicitamos que os mesmos discutam com os professores instrumentos de avaliação, metodologias de trabalho, etc." "Todo esse processo é realizado no Departamento de Educação

	desde as ações que antecedem os processos letivos, tais como a discussão da realização da matrícula (oferta das disciplinas optativas) até o encerramento do ano letivo".

ANEXOS

ANEXO I – Fotos

Foto 1- Fachada do Colégio locos da pesquisa – Data: 31/01/2013

Foto 2 – Fachada do Colégio- Data: 31/01/2013

Foto 3 – Espaço para lanche e almoço – Data: 31/01/2013

Foto 4 – Entrevista com alunos do 2º ano- Data: 05/02/2013

Foto 5 - – Entrevista com alunas do 1º ano – Data: 05/02/2013

Foto 6- Professor respondendo o questionário – Data: 31/02/2013

Foto 7 - Professor assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Data: 01/02/2013

Foto 8 – Sala de aula de matemática do 3º ano A – Data: 01/02/2103

Foto 9 – Apresentação de instrumento avaliativos pelos grupos de trabalho – Data: 20/04/2013

Foto 10 – Professores em produção na Oficina de Avaliação – Data: 20/04/2013

ANEXO II - Portaria Nº 8042/2009/GS – de 30 de dezembro de 2009

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Portaria Nº 8042/2009/GS

De 30 de dezembro de 2009

Estabelece diretrizes para regulamentação da avaliação da aprendizagem nas Escolas da Rede Pública Estadual.

O Secretário de Estado da Educação, no uso das suas atribuições legais e regulamentares e em consonância com o disposto no Art. 22 e o inciso XVI do Art. 43 da Lei nº 6.130 de 02 de abril de 2007, em face do que estabelece a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seus Artigos 10 e 24 e,

Considerando que dentro do contexto da qualidade da educação pública, a avaliação assume dimensões abrangentes que exigem clareza nos objetivos que se pretende alcançar;

Considerando a necessidade de estabelecer diretrizes norteadoras do processo de avaliação da aprendizagem a ser adotado pelas Escolas Públicas Estaduais, através do qual as escolas possam identificar o grau de progresso dos alunos em função dos objetivos que se pretende alcançar, na busca de uma avaliação comprometida com o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem;

Considerando a necessidade de se estabelecer diretrizes mínimas para alimentação no Sistema de Gestão Acadêmica – SIGA, por parte das escolas;

RESOLVE:

Art. 1º - A avaliação da aprendizagem nas Escolas Públicas Estaduais será contínua, sistemática e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, presentes tanto no domínio cognitivo como no desenvolvimento de hábitos e atitudes, tendo por objetivo contribuir para a progressão dos discentes.

Parágrafo Único - O processo de avaliação disposto no "caput" deste artigo será orientado pelos objetivos definidos em cada escola, conforme planejamento anual dos professores das diferentes áreas de estudo.

Art. 2° - Para verificação da aprendizagem a sistemática de avaliação desenvolver-se-á em quatro bimestres de estudo, ao longo do ano letivo, sendo que nestes, os alunos serão avaliados através de atividades diferenciadas e seqüenciais de aferição do conhecimento, por componente curricular.

§ 1° - Para aferição do conhecimento ao longo do bimestre as escolas realizarão provas orais e/ou escritas, atividades orais e/ou escritas, individuais e/ou em grupo, trabalhos em sala de aula e/ou em domicílio, pesquisas orientadas, entrevistas ou outras formas definidas pelos professores e equipe diretiva da escola.

§ 2° - Fica vetada a verificação da aprendizagem feita por meio de uma única atividade, ao longo de toda a unidade trabalhada, qualquer que seja a forma utilizada.

§ 3° - Em cada bimestre serão atribuídas aos discentes notas correspondentes ao número de avaliações realizadas por componente curricular, que resultarão na média da unidade.

§ 4° - O registro de notas deverá seguir a escala de 0 a 10, considerando, tanto para registro de notas como para o registro de médias, uma casa decimal após a vírgula.

§ 5° - O registro das notas nos Diários de Classe deverá ser efetuado até 15(quinze) dias após a conclusão do processo de avaliação na respectiva unidade.

Art. 3° - A partir das diretrizes oriundas desta Portaria e após discussão com toda a comunidade escolar, respeitadas as diferenças de níveis de ensino ofertados e turnos de estudo trabalhados, ficam as escolas incumbidas de regulamentar nos seus Regimentos Escolares, os procedimentos a serem adotados no processo de avaliação, no que se refere a:

a) atividades diferenciadas de avaliação para aferição do conhecimento (quantidade mínima);
b) formas de verificação da aprendizagem (instrumentos utilizados);
c) peso valorativo de cada atividade e como resultará na média da unidade, considerando as especificidades de cada componente curricular;
d) procedimentos disciplinares a serem adotados nos casos de não comparecimento do aluno em quaisquer atividades de avaliação.

Parágrafo Único - Os registros do rendimento escolar serão realizados individualmente, independentemente do tipo de avaliação realizada, se individual ou coletivamente.

Art. 4° - Além dos procedimentos elencados nas alíneas a, b, c e d, do artigo 3°, considerando a importância da avaliação para todo o processo ensino-aprendizagem, fica a equipe diretiva e/ou Comitê Pedagógico, incumbidos de definir no Regimento Escolar, instrumentos de acompanhamento da avaliação, ao longo do ano letivo, bem como os responsáveis pela sua aplicação.

ANEXO III – Organização Curricular dos Centros a Partir de 2013/2012

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
SERVIÇO DE ENSINO MÉDIO

Organização Curricular a partir de 2013
Centros Experimentais de Ensino Médio: Atheneu Sergipense, Ministro Marco Maciel e Vitória de Santa Maria

PARTES DO CURRÍCULO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Nº DE AULAS SEMANAIS/ANUAIS POR SÉRIE						SUBTOTAL DO CURSO
			1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
			S	A	S	A	S	A	
Base Nacional Comum	Linguagens	Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
		Língua Portuguesa	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências Humanas	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240
		História	2	80	2	80	2	80	240
		Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	Matemática	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia	3	120	3	120	3	120	360
		Física	3	120	3	120	3	120	360
		Química	3	120	3	120	3	120	360
Parte Diversificada	Atividades Curriculares	Oficina leitura e língua portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
		Oficina ciências da natureza e matemática	2	80	2	80	2	80	240
		Horário de estudo	1	40	1	40	1	40	120
		Informática	2	80	2	80	2	80	240
		Língua Estrangeira/Inglês	2	80	2	80	2	80	240
	TOTAL MÓDULO/AULA		33	1320	33	1320	33	1320	3960
	TOTAL DE HORAS		27h30'	1100h	27h30'	1100h	27h30'	1100h	3300h
Parte Diversificada	Atividades complementares	Iniciação científica	4	160	4	160	4	160	480
		Artes cênicas	2	80	2	80	2	80	240
		Prática desportiva	2	80	2	80	2	80	240
		Oficinas de temas transversais	2	80	2	80	2	80	240
		Espanhol	2	80	2	80	2	80	240
	TOTAL MÓDULO/AULA		8	320	8	320	8	320	960
	TOTAL DE HORAS		6h40'	266h 40'	6h40'	266h 40'	6h40'	266h 40'	800h
	TOTAL GERAL MÓDULO/AULA		41	1640	41	1640	41	1640	4920
	CARGA HORÁRIA GERAL		34h10'	1366h40'	34h10'	1366h40'	34h10'	1366h40'	4100h

OBSERVAÇÕES:
Horário de Funcionamento do Turno Integral: 7h às16h40 (1 dia por semana) e das 7h às 15h30 (4 dias por semana)
Duração do Módulo/Aula: 50 minutos.
A disciplina de Língua Portuguesa inclui conteúdos de Redação e Literatura.
As aulas práticas de laboratórios já estão contempladas na carga horária de cada disciplina e são dadas concomitantes com as aulas teóricas.
O componente Língua Estrangeira Moderna - Espanhol será de oferta obrigatória e matrícula optativa.
Os conteúdos programáticos da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como História de Sergipe estão inclusos na disciplina História.
A carga horária total será de 4100 horas, composta de 3300 horas equivalentes à base nacional comum e parte diversificada relativa às atividades curriculares, acrescida de 800 horas/24 módulos de atividades complementares da parte diversificada que serão de escolha do aluno, dentre os 12 módulos oferecidos.

ANEXO IV – Sugestão de Matriz Curricular do Ensino Médio Inovador 3000H

SUGESTÃO DE MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INOVADOR 3000H

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL						SUBTOTAL DO CURSO
			1ª		2ª		3ª		
			S	A	S	A	S	A	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	3	120	3	120	360
		Arte	1	40	1	40	1	40	120
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	3	120	3	120	3	120	360
		Física	2	80	2	80	2	80	240
		Química	2	80	2	80	2	80	240
		Biologia	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	2	80	2	80	2	80	240
		Geografia	2	80	2	80	2	80	240
		Filosofia	2	80	2	80	2	80	240
		Sociologia	2	80	2	80	2	80	240
PARTE DIVERSIFICADA		Ling.Estr. Mod. Inglês	2	80	2	80	2	80	240
		Ling.Estr. Mod. Espanhol	1	40	1	40	1	40	120
		Atividades Integradoras	2	80	2	80	2	80	240
		Artes Cênicas	2	80	2	80	2	80	240
TOTAL DE MÓDULO/AULA			30	1200	30	1200	30	1200	3600
CARGA HORÁRIA GERAL			25	1000h	25h	1000h	25h	1000h	**3000h**

1) Cada módulo-aula terá a duração de 50 minutos; cada dia letivo terá 06 módulos e o ano letivo terá 40 semanas.
2) Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de História, Artes, Sociologia e Língua Portuguesa.
3) Os conteúdos referentes à História de Sergipe, Cultura Sergipana e Geografia de Sergipe serão ministrados respectivamente no contexto das disciplinas de História e Geografia.
4) Educação Ambiental será abordada como tema transversal, com ênfase nas disciplinas de Química e Biologia.
5) O conteúdo de música será trabalhado dentro do componente curricular de Arte.
6) O conteúdo curricular Estudos sobre Idosos, abrangendo o Processo de envelhecimento e desenvolvendo o respeito e a valorização do idoso, será abordado nos componentes de Sociologia e Educação Física.
7) O componente Língua Estrangeira Moderna-Espanhol será de oferta obrigatória e matrícula optativa. O aluno que optar por não cursar o Espanhol, terá o acréscimo de uma aula no componente curricular Atividades Integradoras
8) Os conteúdos de Redação e Literatura deverão ser ministrados através do componente Língua Portuguesa.
9) O componente Atividades Integradoras corresponderá aos projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola.

ANEXO V - Listas de Presença dos encontros com os docentes e a coordenação pedagógica da escola sobre Avaliação da Aprendizagem e Metodologias Ativas

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCACÃO DE ARACAJU – DEA
COLÉGIO ESTADUAL ATHENEU SERGIPENSE

III ENCONTRO PEDAGÓGICO
OFICINA DE AVALIAÇÃO
FREQUÊNCIA
20/04/2013

Nº	NOME	DISCIPLINA
1	Jeanne Dias da Silva Mão	História
2	[illegible] Silva de Oliveira	História
3	Cristiane Campos Lemos	Química
4	[illegible]	Teleforística
5	[illegible]	Física
6	[illegible] Say	MATEMÁTICA
7	Patrícia Soares de Lima	Química
8	[illegible]	Inglês
9	Silvana M.ª Alves do C. Nascimento	E. Física
10	[illegible] Pinheiro	Espanhol
11	[illegible]	HISTÓRIA
12	[illegible] Silva Santos	Física
13	Eudoxia José S. Pereira	MATEMÁTICA
14	Antonio Luis Pereira da Silva	Inglês
15	Fabiano Gilberto Bento S. Araujo	Sociologia
16	Elba Maria Alves	Geografia
17	Sanches M.ª Donato	Português
18	José Carlos Costa	GEOGRAFIA
19	Maria de Lourdes dos Stos Machado	Coordenação
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCACÃO DE ARACAJU – DEA
COLÉGIO ESTADUAL ATHENEU SERGIPENSE

ENCONTRO PEDAGÓGICO

FREQUENCIA

04/04/2013

Nº	NOME	E-MAIL
1	Geraldo Pereira dos Santos	a.geraldo@gmail.com
2		
3		
4		
5	Jean Carlos Costa	
6	Elisa Maria Alves	lindalmba 33@hotmail.com
7	Antonia Iris Pereira da Silva	antoniairis@yahoo.com.br
8		
9	Francisca B.G. Tommasi	irancigois@yahoo.com
10	Cláudia Canário	ACLAUDIACANARIO@BOL.COM.BR
11	Patrícia S. de O	paulinna@globo.com
12	Cíntia Passos Castro	cintia_pas@hotmail.com
13	DENISE AMARAL MOTA	DENISEAMOTA@HOTMAIL.COM
14	Raquel Galvão da G. Santos	
15	Sanches M. D'Andrade	sancheschdonato@hotmail.com
16	Rosangela Silva de Maria	rosrosa@hotmail.com
17	Cristiane Campos Lemos	cristianeclemos@yahoo.com.br
18	Denise Pereira Rodrigues	questaodeabrita@bol.com.br
19	JADER SOARES FONTES	JADERATHENEU@BOL.COM.BR
20	Suzana M. S. de C. Bernardo	si_sa@ig.com.br
21	Alexandra S. Santos	ALECA_AJU@HOTMAIL.COM
22	José Carislando da Silva	CARLOLANDOSFILHO@MSN.COM
23	Idma F. de O. Gomes	idmaferreira@yahoo.com.br
24	Mary Regina Santos Matos Mendes	maryreginamacedo@hotmail.com
25	Edna de Queiroz	ednavasconcelos83@yahoo.com.br
26	Alessandra dos S. Araújo	aspessoa@hotmail.com
27	Eduardo Jacques Pinheiro	jacquesen.edu.esp@gmail.com
28	Cesar Giovanni Ferreira Santos	CESARGIANSANTE@GMAIL.COM
29	Eudes José S. Lima	eu.dilma@uol.com.br
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		

ANEXO VI – Modelo de Ficha de Controle das Atividades

COLÉGIO ESTADUAL ATHENEU SERGIPENSE
CONTROLE DAS ATIVIDADES

SÉRIE/ TURMA: 1ºA DISCIPLINA:_____ PROF.:_____

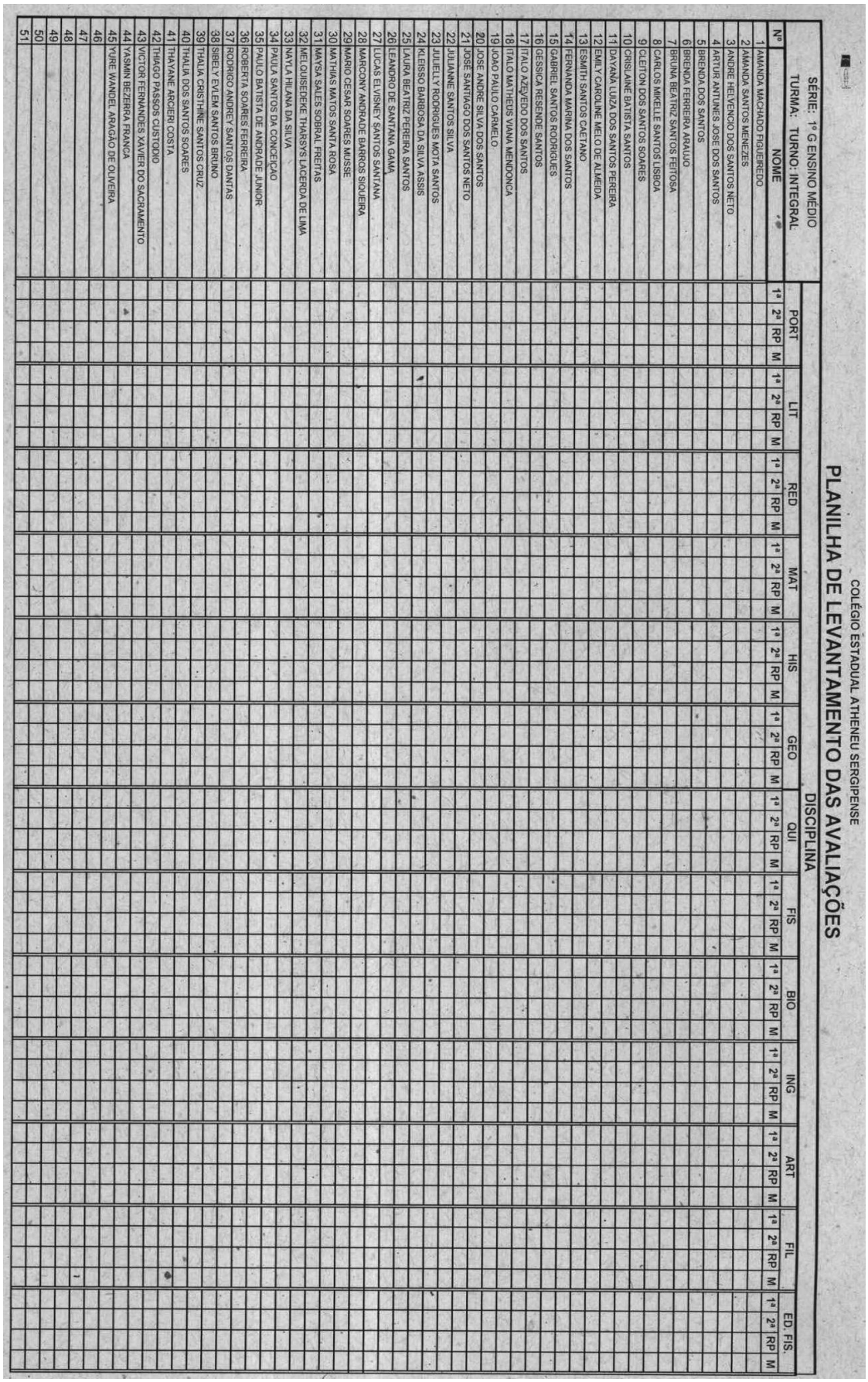
UNIDADE

☐ I ☐ II ☐ III ☐ IV ☐

AVALIAÇÕES:_____

Nº.	ALUNOS	ATIVIDADES 1ª	2ª	3ª	OUTROS	SOMATÓRIO
01	ALICE BATISTA DO NASCIMENTO					
02	ALICIA STHEFANIE ARAÚJO DE SANTANA					
03	ALVARO SERGIO DE OLIVEIRA FALCAO					
04	AMANDA RODRIGUES SANTOS					
05	BEATRIZ NOIA SOUZA					
06	BEATRIZ ROCHA SANTOS					
07	BENNETT KELWIN DORIA BATISTA					
08	BRUNA GOMES DOS SANTOS HORA					
09	CARLOS VINICIUS FONTES DOS SANTOS					
10	CLARA ANGELICA DOS SANTOS					
11	DAVY DE LIMA SANTOS					
12	ELANA MAYZA DOS SANTOS					
13	ERIKA MARIA SILVA MOURA					
14	FABIO LUIZ DE CASTRO MELO					
15	IGOR FONSECA RODRIGUES					
16	IZY REBEKA GOMES LIMA					
17	JESSICA CRISTINA SANTOS SILVA					
18	JORGE SANTOS DA CUNHA JUNIOR					
19	JOSE GERALDO PINHO COUTINHO NETO					
20	KAVYN MACKENZZE MATOS PRADO					
21	KENNEDY ANDERSON ANDRADE COSTA					
22	LAYSA AMANDA SANTOS RAMOS					
23	LETICIA MARIA DE MELO BEZERRA					
24	LOURDES THAIS SANTANA SANTOS					
25	LUCAS LIMA BITTENCOURT					
26	LUIZ FELIPE LIMA OLIVEIRA					
27	MARYNARA SOUZA TELES					
28	MEG TALISSIANE DOS SANTOS					
29	MICHELLY CORREIA CRUZ					
30	MILENA MONTEIRO SANTOS					
31	MILLENA ANDRADE GOMES					
32	MYLENA SOUZA DA SILVA					
33	NAHUM LIMA SCHUSTER					
34	NATAN SURIEL NASCIMENTO FLORES					
35	RAFAEL ANDRE FERREIRA LEAL					
36	RODRIGO CORREIA SANTOS					
37	RODRIGO MATOS PEREIRA PRADO					
38	ROGERIO CARDOSO DA SILVA JUNIOR					
39	TATIELY MACEDO SANTOS					
40	THARICK ANTHONY SANTOS MELO FERREIRA					
41	VIRNA SOUZA CORREIA					
42	WALTER MELO DE SOUZA FILHO					
43	YAN GABRIEL SANTOS DE FREITAS					
44	YZIANNY OLIVEIRA DE FRANÇA					
45						
46						
47						
48						
49						

ANEXO VII – Planilha de Levantamento das Avaliações



COLÉGIO ESTADUAL ATHENEU SERGIPENSE

PLANILHA DE LEVANTAMENTO DAS AVALIAÇÕES

SÉRIE: 1º G ENSINO MÉDIO
TURMA: TURNO: INTEGRAL

Nº	NOME	DISCIPLINA																																					
		PORT.				LIT				RED				MAT				HIS				GEO				FIS				QUI				BIO				ING			
		1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M
1	AMANDA MACHADO FIGUEREDO																																						
2	AMANDA SANTOS MENEZES																																						
3	ANDRE HELVENCIO DOS SANTOS NETO																																						
4	ARTUR ANTUNES JOSE DOS SANTOS																																						
5	BRENDA DOS SANTOS																																						
6	BRENDA FERREIRA ARAUJO																																						
7	BRUNA BEATRIZ SANTOS FEITOSA																																						
8	CARLOS MIKELLE SANTOS LISBOA																																						
9	CLEITON DOS SANTOS SOARES																																						
10	CRISLAINE BATISTA SANTOS																																						
11	DAYANA LUIZA DOS SANTOS PEREIRA																																						
12	EMILY CAROLINE MELO DE ALMEIDA																																						
13	ESMITH SANTOS CAETANO																																						
14	FERNANDA MARINA DOS SANTOS																																						
15	GABRIEL SANTOS RODRIGUES																																						
16	GESSICA RESENDE SANTOS																																						
17	ITALO AZEVEDO DOS SANTOS																																						
18	ITALO MATHEUS VIANA MENDONÇA																																						
19	JOAO PAULO CARMELO																																						
20	JOSE ANDRE SILVA DOS SANTOS																																						
21	JOSÉ SANTIAGO DOS SANTOS NETO																																						
22	JULIANNE SANTOS SILVA																																						
23	JULIELLY RODRIGUES MOTA SANTOS																																						
24	KLEISSO BARBOSA DA SILVA ASSIS																																						
25	LAURA BEATRIZ PEREIRA SANTOS																																						
26	LEANDRO DE SANTANA GAMA																																						
27	LUCAS ELVISNEY SANTOS SANTANA																																						
28	MARCONY ANDRADE BARROS SIQUEIRA																																						
29	MARIO CESAR SOARES MUSSE																																						
30	MATHIAS MATOS SANTA ROSA																																						
31	MAYSA SALES SOBRAL FREITAS																																						
32	MELQUISEDEKE THARSYS LACERDA DE LIMA																																						
33	NAYLA HILANA DA SILVA																																						
34	PAULA SANTOS DA CONCEICAO																																						
35	PAULO BATISTA DE ANDRADE JUNIOR																																						
36	ROBERTA SOARES FERREIRA																																						
37	RODRIGO ANDREY SANTOS DANTAS																																						
38	SIBELY EVLEM SANTOS BRUNO																																						
39	THALIA CRISTHINE SANTOS CRUZ																																						
40	THALIA DOS SANTOS SOARES																																						
41	THAYANE ARCIERI COSTA																																						
42	THIAGO PASSOS CUSTODIO																																						
43	VICTOR FERNANDES XAVIER DO SACRAMENTO																																						
44	YASMIN BEZERRA FRANCA																																						
45	YURE WANDEL ARAGÃO DE OLIVEIRA																																						
46																																							
47																																							
48																																							
49																																							
50																																							
51																																							

FIL				ART				ED. FIS.			
1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M	1ª	2ª	RP	M

ANEXO VIII – Ficha de Identificação, Ocorrências, Aprendizagens e Atitudes

GOVERNO DE ESTADO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO ESTADUAL "ATHENUE SERGIPENSE"
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO, OCORRÊNCIAS, APRENDIZAGEM E ATITUDES

Ano:___ ___ Série:_____/ Ano:_____ Série:_____/Ano: _____Série:_____/

Nome do aluno (a):_____
Idade:_____anos Nascimento:_____/_____/_____ Naturalidade:_____UF_____
Endereço:_____Bairro_____
Telefone fixo:(Ref)_____Série:_____Turma_____Nº _____
Nome do Pai:_____Profissão_____Tel.:_____
Nome da Mãe:_____Profissão_____Tel.: _____
Tem algum problema de Saúde: (Sim) ou (Não) faz uso de medicação (Sim) ou (Não) tem alergia(Sim) ou (Não)
Obs:_____

OCORRÊNCIAS

Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____
Dia____/____/____ _____

ANEXO IX – Modelo dos espaços do Diário de Classe destinado ao Registro de Atividades , Frequência e Rendimento Escolar

MÊS: _____

Nº DE ORDEM	DATA	RESUMO DAS ATIVIDADES	RUBRICA DO PROFESSOR

OBSERVAÇÕES: _____

_____

_____

_____ _____

ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL - COMITÊ PEDAGÓGICO

ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)

NOME DO ALUNO(A): _____ Nº _____

DIAS DO MÊS	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	REC. SEMESTRAL MÊS.___	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	REC. SEMESTRAL MÊS.___	REC. FINAL
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																
22																
23																
24																
25																
26																
27																
28																
29																
30																
31																
Nº de Faltas																

RENDIMENTO ESCOLAR		
NOTAS POR UNIDADE		
01	RP	MÉDIA
	—	—
02	RP	MÉDIA
	—	—
03	RP	MÉDIA
—	—	—
MS	RS	M.G.S.
04	RP	MÉDIA
	—	—
05	RP	MÉDIA
	—	—
06	RP	MÉDIA
—	—	—
MS	RS	M.G.S.

RESULTADO FINAL	
MÉDIA ANUAL	
TOTAL DE FALTAS	
NOTA DA RECUP. FINAL	
FALTAS DA REC. FINAL	
MÉDIA FINAL	

EM ____/____/____
REMANEJADO(A) DO___ANO/SÉRIE
PARA A___ANO/SÉRIE

_____
RESPONSÁVEL

TRANSFERIDO EM:
____/____/____

_____
RESPONSÁVEL

CANCELOU EM:
____/____/____

_____
RESPONSÁVEL

ENCERRADO EM:
____/____/____

_____
PROFESSOR (A)

OBSERVAÇÕES: _____

_____

_____

_____
RESULTADO FINAL

_____ _____
ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL - COMITÊ PEDAGÓGICO ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)

LEGENDA: RP=RECUPERAÇÃO PARALELA - RS=REC. SEMESTRAL - M.S.=MÉDIA DO SEMESTRE - M.G.S.=MÉDIA GERAL DO SEMESTRE