

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THALITA HABER FALEIROS

**A RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES
SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

UBERABA – MG

2013

THALITA HABER FALEIROS

**A RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES
SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

UBERABA – MG

2013

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

F184r Faleiros, Thalita Haber.
A relação entre as concepções e as práticas dos professores sobre a avaliação da aprendizagem / Thalita Haber Faleiros. – Uberaba, 2013.
161 f. : il.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Avaliação - Instrumentos. 3. Práticas pedagógicas. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 371.26

Thalita Haber Faleiros

**A RELAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES
SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/03/2012

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Maria Alzira de Almeida Pimenta
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profª Drª Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro –
UFTM

Profª Drª Vania Maria de Oliveira Vieira
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico este trabalho aos meus queridos PAIS,
IRMÃOS e AVÓS que foram meus
verdadeiros “mestres”. Sou profundamente
grata por ser um “fruto” dessa “árvore”.

Dedico, também, ao querido amigo e
companheiro, THOMAZ LICURSI NETO,
que compartilha comigo muitas aprendizagens
da vida. Obrigada pelo amor e por trilhar
comigo tantos caminhos ao longo desses anos.

AGRADECIMENTOS

A todos os colegas e professores do Mestrado em Educação da UNIUBE, que contribuíram para a realização dessa pesquisa. Em especial, à Profa. Dra. MARIA ALZIRA DE ALMEIDA PIMENTA, orientadora e companheira incondicional, com quem aprendi muito nesse período de convivência. Sua dedicação foi fundamental para que o trabalho se concretizasse. A ela, minha mais profunda gratidão.

Às INSTITUIÇÕES PESQUISADAS que, tão gentilmente, abriram suas portas para que esta singela investigação pudesse ser feita. Espero que as análises, ainda que rudimentares, possam contribuir, de alguma forma, à constante reflexão a respeito dos processos educativos e suas práticas.

À minha querida irmã THAÍSA HABER FALEIROS e meu prezado cunhado RICHARD CRISÓSTOMO BORGES MACIEL, pela acolhida generosa, companheirismo e ajuda incondicionais nessa árdua “batalha” acadêmica, que lhes é bem familiar. Minha gratidão por jamais poder retribuir tamanha gentileza.

À FAPEMIG, importante instituição de fomento à pesquisa, que financiou e, portanto, contribuiu fortemente para a realização deste estudo.

“VERDADE”

(Carlos Drummond de Andrade)

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

RESUMO

Esse trabalho tratou da avaliação, por considerá-la parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. A questão/problema que orientou a pesquisa foi: como as concepções sobre avaliação influenciam a prática avaliativa dos professores? Procurou-se desvelar a relação que se estabelece entre o que os professores pensam sobre a avaliação e como avaliam de fato. A relevância da pesquisa diz respeito ao fato de que os tipos de avaliação adotados e praticados revelam uma preocupação exacerbada voltada para a promoção, isto é, para as notas. O objetivo da pesquisa é analisar a maneira como as concepções de avaliação se manifestam nos instrumentos de avaliação dos professores, com a tentativa de verificar de que maneira a avaliação é realizada no contexto educacional. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de campo no Ensino Fundamental I, em duas escolas da Região Sudeste do Brasil (uma particular e uma pública), na qual foram realizadas entrevistas com doze professoras e uma pesquisa documental com os Planos de Gestão e com instrumentos de avaliação utilizados pelos sujeitos da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, foram tratados os aspectos conceituais e históricos da avaliação, que são determinantes na maneira como ela é praticada hoje, bem como as implicações das políticas públicas nesse mesmo contexto. Ficou evidenciado que a concepção e a prática que baseiam a avaliação como sinônimo de prova são uma realidade nas escolas. Observou-se que a cultura da disciplina que prevalece na nossa sociedade favorece o controle social em detrimento da autonomia dos indivíduos e esses aspectos refletem diretamente no que acontece em sala de aula. A análise dos dados (das entrevistas e dos documentos) mostraram que, apesar das concepções dos sujeitos pesquisados demonstrarem conhecimento das novas teorias de avaliação, a inércia do sistema vigente se sobrepõe às suas possibilidades de incorporar essas concepções às práticas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Concepções de avaliação. Instrumentos de avaliação.

ABSTRACT

This research deals with the evaluation, and consider it an indispensable part of the teaching-learning process. The central question that guided the research was: how conceptions of assessment influence the evaluation practice of teachers? It seeks to uncover the relationship established between what teachers think about assessment and how they really evaluate. In other words, how teachers' conceptions about assessment influence their practices. The relevance of this research relates to the fact that how teachers think assessment influences their behavior and hence the quality of the whole process of teaching and learning adopted in the classroom. The objectives of the study are: identify the conceptions that teachers have about assessment; detect how the evaluation is carried out in the educational context, or, in other words, describe how the teachers evaluate the knowledge of their students in practice; and see how the concepts of evaluation are presented in the way teachers assess. To reach this objective, was made, besides the research of literature on the subject, a field research through interviews and documentary analysis with the assessment tools provided by the interviewed people. Was treated the conceptual and historical aspects, which are instrumental in how you think the evaluation process today. It was evident that the design and practice that bases assessment as a synonym for tests became a reality in schools, following a course on historical events and scientific culture in which we operate. It was observed that the culture of discipline that prevails in society, promotes social control at the expense of individual autonomy and those aspects directly reflect in what happens in the classroom. In this way, evaluation is also a form of control over the teacher's classroom. We observed that the culture of discipline that prevails in society, promotes social control at the expense of individual autonomy and, those aspects, directly reflect in what happens inside the classroom. The analysis of the interviews and documents have shown that, despite the conceptions of the individuals surveyed demonstrate knowledge of new theories of evaluation, the inertia of the current system overrides their ability to incorporate these concepts to practice.

Keywords: Evaluation. Pedagogical practice. Conceptions of assessment. Assessment tools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: parte do Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública..	81
Figura 2: parte do Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública..	81
Figura 3: parte do Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública..	82
Figura 4: parte do Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública..	83
Figura 5: parte do Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública..	83
Figura 6: parte do Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública..	84
Figura 7: Instrumento 2 – Atividade de Português da quarta série da escola pública	85
Figura 8: Parte do Instrumento 3 – Atividade do livro de Português da quarta série da escola pública	86
Figura 9: Parte do Instrumento 4 – Prova de História da quarta série da escola pública.....	86
Figura 10: Parte do Instrumento 4 – Prova de História da quarta série da escola pública..	87
Figura 11: Parte do Instrumento 5 – Prova de Ciências da quarta série da escola pública..	88
Figura 12: Parte do Instrumento 6 – Prova de Ciências do segundo ano da escola particular	90
Figura 13: Parte do Instrumento 7 – Prova de Ciências do segundo ano da escola particular	91
Figura 14: Parte do Instrumento 8 – Prova de História e Geografia do segundo ano da escola particular	92
Figura 15: Parte do Instrumento 9 – Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular	93
Figura 16: Parte do Instrumento 9 – Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular	94
Figura 17: Parte do Instrumento 12 – Prova de Ciências do quinto ano da escola particular	95
Figura 18: Parte do Instrumento 13 – Prova de Ciências do quinto ano da escola particular	96
Figura 19: Parte do Instrumento 14 – Prova de Geografia do quinto ano da escola particular	97
Figura 20: Parte do Instrumento 14 – Prova de Geografia do quinto ano da escola particular	98
Figura 21: Parte do Instrumento 14 – Prova de Geografia do quinto ano da escola	

particular	98
Figura 22: Parte do Instrumento 15 – Prova de História do quinto ano da escola particular	99
Figura 23: Parte do Instrumento 15 – Prova de História do quinto ano da escola particular	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição de sujeito, idade, formação e série em que ministra aulas (escola pública)	52
Quadro 2 – Descrição de sujeito, idade, formação, disciplina e ano em que ministra aulas (escola particular)	55
Quadro 3 – Categoria: Definem o conceito descrevendo a função e a incidência de respostas, referentes à pergunta 1 da entrevista	60
Quadro 4 – Categoria: Como <i>feedback</i> para o professor e a incidência de respostas, referentes à pergunta 1 da entrevista	61
Quadro 5 – Categoria: Como processo e a incidência de respostas, referentes à pergunta 1 da entrevista	62
Quadro 6 – Categoria: Verificação da aprendizagem e a incidência de respostas, referentes à pergunta 2 da entrevista	63
Quadro 7 – Categoria: Diagnóstico e a incidência de respostas, referentes à pergunta 2 da entrevista	63
Quadro 8 – Categoria: Classificatória e a incidência de respostas, referentes à pergunta 2 da entrevista	64
Quadro 9 – Categoria: Continuamente e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista	65
Quadro 10 – Categoria: Com múltiplos instrumentos e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista	66
Quadro 11 – Categoria: Qualitativamente e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista	66
Quadro 12 – Categoria: Outros motivos e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista	67
Quadro 13 – Categoria: Ao final de um conteúdo ministrado e a incidência de respostas, referentes à pergunta 4 da entrevista	68
Quadro 14 – Categoria: Ao longo de todo o processo e a incidência de respostas, referentes à pergunta 4 da entrevista	69
Quadro 15 – Categoria: Ao final do bimestre e a incidência de respostas, referentes à pergunta 4 da entrevista	69
Quadro 16 – De maneira diversificada e a incidência de respostas, referentes à pergunta	

6 da entrevista	71
Quadro 17 – Categoria: Utilizando um texto para introduzir uma questão e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	71
Quadro 18 – Categoria: Buscando situações do cotidiano e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	72
Quadro 19 – Categoria: Dentro do que foi trabalhado em sala e a incidência de respostas, referente à pergunta 6 da entrevista	72
Quadro 20 – Categoria: Despendendo tempo na formulação do instrumento e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	73
Quadro 21 – Categoria: Tentando abranger três níveis de dificuldade e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	73
Quadro 22 – Categoria: Focando nas necessidades das crianças e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	74
Quadro 23 – Categoria: Utilizando um vocabulário adequado e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	74
Quadro 24 – Categoria: Outros motivos e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista	75
Quadro 25 – Categoria: Efetivamente e a incidência de respostas, referentes à pergunta 8 da entrevista	75
Quadro 26 – Categoria: A aplicação não ocorre e a incidência de respostas, referentes à pergunta 8 da entrevista	76
Quadro 27 – Categoria: Ficaram indefinidas e a incidência de respostas, referentes à pergunta 8 da entrevista	76
Quadro 28 – Comparação entre a prova tradicional e a prova construtivista, a partir de Moretto (2008)	79
Quadro 29 – Classificação dos instrumentos de avaliação da escola pública	80
Quadro 30 – Classificação dos instrumentos de avaliação da escola particular	89

LISTA DE SIGLAS

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

MEC – Ministério da Educação.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – METODOLOGIA	21
1.1 A abordagem qualitativa	21
1.2 O delineamento da pesquisa	22
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO E SUAS DIMENSÕES CONCEITUAIS	29
2.1 A educação e a influência das concepções de avaliação.....	29
2.2 A avaliação como parte das práticas pedagógicas	33
2.3 O percurso histórico da avaliação da aprendizagem	39
2.4 Avaliação como reprodutora das relações de poder	42
2.5 A relação entre a avaliação e as políticas públicas	45
CAPÍTULO III – A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS E AS CONCEPÇÕES DE SEUS PROFESSORES	51
3.1 Caracterização das escolas pesquisadas	51
3.1.1 A escola pública	52
3.1.2 A escola particular	54
3.2 Análise de conteúdo das entrevistas	59
CAPÍTULO IV – DAS CONCEPÇÕES À PRÁTICA: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	79
4.1 Análise dos instrumentos de avaliação da escola pública	80
4.2 Análise dos instrumentos de avaliação da escola particular	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICE – Roteiro da entrevista	113
ANEXO A – Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública	115
ANEXO B – Instrumento 2 – Atividade de Português da quarta série da escola pública	119
ANEXO C – Instrumento 3 – Atividade do livro de Português da quarta série da escola pública	121
ANEXO D – Instrumento 4 – Prova de História da quarta série da escola pública..	125
ANEXO E – Instrumento 5 – Prova de Ciências da quarta série da escola pública..	127

ANEXO F – Instrumento 6 – Prova de Ciências do segundo ano da escola particular	129
ANEXO G – Instrumento 7 – Prova de Ciências do segundo ano da escola particular	131
ANEXO H – Instrumento 8 – Prova de História e Geografia do segundo ano da escola particular.....	135
ANEXO I – Instrumento 9 – Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular	137
ANEXO J – Instrumento 10 – Prova de Matemática do quinto ano da escola particular	141
ANEXO K – Instrumento 11 – Atividade de Matemática do quinto ano da escola particular	145
ANEXO L – Instrumento 12 – Prova de Ciências do quinto ano da escola particular	147
ANEXO M – Instrumento 13 – Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular	151
ANEXO N – Instrumento 14 – Prova de Geografia do quinto ano da escola particular	155
ANEXO O – Instrumento 15 – Prova de História do quinto ano da escola particular	159

INTRODUÇÃO

A inquietação que motivou a realização desta pesquisa surgiu desde os tempos da graduação em Psicologia. Eu observava e experimentava diferentes formas e instrumentos ao ser avaliada. Isso me fazia questionar o porquê dessa diversidade vivenciada ali não ser praticada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que as atuais experiências eram mais instigantes e davam uma oportunidade melhor de elaborar o que eu havia aprendido.

Com a vivência da formação acadêmica na Universidade e a experiência com novas concepções de avaliação, fui percebendo que o sentimento ao ser avaliada nas provas gerava angústia, pois eu me via exposta à possibilidade de obter uma nota ou conceito ruim, que indicasse um “mau” desempenho. Para lidar com o desconforto de obter uma nota baixa, percebo que durante tantos anos de vida escolar, acabei aprendendo a fazer prova, a estudar (memorizar) a matéria que ia cair. Vejo que minha percepção do que era demandado pela escola não recaía sobre o conteúdo em si, e nem na importância do conhecimento que vinha sendo construído. Na verdade, não me lembro de valorizar esses aspectos, já que o peso da prova, das notas e das eventuais recuperações pareciam ter mais importância. Será que o mesmo não ocorre com outros estudantes?

Essa situação revela duas dimensões da inquietação inicial, uma afetiva (referente aos sentimentos que envolvem o estar submetido a uma avaliação) e outra intelectual (que se refere à observação e a experiência em ser avaliada com uma diversidade de instrumentos). As duas se coadunam e se complementam enquanto motivadoras da presente pesquisa.

Nos últimos anos, quando resolvi fazer o Mestrado, não estava formado ainda o elo do meu interesse inicial (que era pesquisar sobre a relação ensino-aprendizagem) com a pesquisa que, de fato, ocorreu. Essa ideia de que seria interessante falar sobre as nuances do ensino e da aprendizagem sob o foco da avaliação foi somente construída nos diálogos com minha orientadora. Aos poucos, o projeto foi-se transformando naquilo que era do nosso interesse de pesquisa.

Hoje, chegando ao final do trabalho, é fácil compreender minha identificação com a pesquisa, já que se trata de uma temática muito presente e marcante em toda a minha vivência escolar. Nesse sentido, ao longo do trabalho, foi possibilitado relacionar conceitos acerca da avaliação da aprendizagem, articulados aos dados colhidos na pesquisa de campo. Com isso, houve uma relevante contribuição ao meu crescimento pessoal e profissional à medida que me

foi possível investigar e discutir sobre o que se pratica nas escolas e, com isso, ressignificar vários aspectos de minha própria experiência.

Além da dimensão pessoal, a temática escolhida como ponto de partida da pesquisa está associada ao fato de que os sistemas de avaliação, bem como seus métodos e práticas, têm merecido atenção por parte dos pesquisadores, uma vez que denunciam “a extensão dos desníveis e dos desequilíbrios que se instalam no ensino brasileiro” (SOUSA, 1993, p. 13). Índices como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) – a despeito de toda polêmica acerca da legitimidade desse tipo de avaliação – atestam que há ainda muito a se avançar para que a prática do ensino corresponda à efetiva aprendizagem.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador “calculado por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos em Avaliações Externas Nacionais (SAEB e Prova Brasil) com a taxa de aprovação do Censo Escolar” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2011). Os resultados do IDEB de 2009 mostram que temos um desempenho abaixo da média dos países desenvolvidos, que é a meta que o governo brasileiro pretende alcançar (média 6). O índice atingido foi de 4,6 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 4,0 nas séries finais e 3,6 no Ensino Médio.

No PISA, o Brasil ficou entre os três países que mais cresceram entre 2000 e 2009, saindo de 368 pontos para 401. Porém, ficou evidenciada uma falta de equidade interna com relação à qualidade do ensino já que:

No país, é possível encontrar estudantes com desempenho comparável ao dos chilenos - que contam com o melhor sistema de ensino da América Latina, segundo as avaliações internacionais - e outros com o aprendizado semelhante ao do Panamá ou Azerbaijão (CIEGLINSKI, 2010).

A gravidade dessas informações reforçou minha curiosidade quanto ao desvelamento do que acontece na sala de aula em relação à avaliação. Considerando a importância do professor no processo de avaliação, surgiu a questão/problema: como as concepções dos professores sobre a avaliação influenciam sua prática avaliativa? O que se intentou buscar foi a relação que se estabelece entre o que os professores pensam sobre a avaliação, que importância atribuem a ela, de que maneira ela está ligada ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, com aquilo que, de fato, é realizado em sua prática educativa, quais tipos de avaliação são adotados, como é feita.

A questão foi pensada a partir dos tipos de avaliação praticados que revelam uma preocupação exacerbada voltada para a promoção, isto é, para as notas, mesmo que essas não reflitam o percurso de construção e aquisição do conhecimento dos envolvidos no processo de

ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2001). Em contrapartida, ao longo dos últimos anos, o conhecimento sobre avaliação tem evoluído no sentido de uma perspectiva formativa, que privilegia o processo. Para tanto, as concepções sobre avaliação vêm sendo reformuladas na tentativa de se compreender o processo em que o estudante está envolvido, abandonando-se a visão de que ela seja um mero recurso de classificação. Entretanto, em geral, essa perspectiva mantém-se, ainda, no âmbito do discurso.

A relevância da pesquisa diz respeito ao fato de que a forma como os professores concebem a avaliação influencia suas condutas e, conseqüentemente, a qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem adotado em sala de aula. Além disso, ainda é incipiente a pesquisa sobre concepções dos professores e, principalmente, relacionando com os instrumentos de avaliação.

Por apresentar falhas, lacunas, dificuldades, a avaliação tornou-se um objeto de estudo importante, à medida que é instrumento fundamental à prática educativa, pois “Ao avaliar os seus alunos, o professor está, também, avaliando seu próprio trabalho” (HAYDT, 2004, p. 7).

A escolha dessa temática se apoiou também na ideia de que a avaliação é parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, mas ao se estudar esse fenômeno nas práticas atuais das escolas, observa-se que há um longo caminho a ser percorrido rumo ao aprimoramento das técnicas existentes. Caminho esse que, somente poderá ser trilhado, se ocorrer também uma mudança nas condições sócio-político-culturais predominantes. Luckesi (2001, p. 29) desvela os determinantes do que se pratica nas escolas, ao afirmar que:

A avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução Francesa.

Pensando assim, percebe-se a relação que há entre o que é praticado – desenvolvido junto aos estudantes no que se refere à avaliação – com a ideologia dominante, socialmente construída, e que desencadeia o que hoje se pratica nas escolas.

Dentre os objetivos da pesquisa, destacam-se: a) geral: analisar se as concepções de avaliação dos professores são coerentes com os instrumentos utilizados por eles para avaliar; e b) específicos: identificar quais as concepções que os professores têm acerca da avaliação; detectar as diretrizes que orientam a realização da avaliação no contexto educacional; e descrever como e o quê o professor avalia na prática.

Cabe ressaltar que temos clareza do cuidado que envolve o objeto e os procedimentos desta pesquisa. Coletar dados sobre as concepções dos professores e analisá-los juntamente com os instrumentos de avaliação utilizados não costuma ser uma prática comum no meio acadêmico. Esse fato pode se justificar a partir de uma visão de que este tipo de investigação poderia expor desnecessariamente o professor. Sobre esse aspecto, concordamos com a perspectiva de Freitas (2002, p. 80), em que ele explica a forma da escola atual, dizendo que:

As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuído por anos e os anos subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento deve ser dominada pelos alunos em um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio. Quem domina avança e quem não aprende repete o ano.

Pensamos que, para servir ao modelo descrito, as escolas compartilham de práticas que estimulam a classificação numérica nas avaliações. O delineamento teórico desta pesquisa pretendeu dar mais ênfase aos aspectos sociais presentes no contexto das concepções e práticas dos professores, por saber que esse “formato” da escola influencia diretamente nessas concepções e, ainda mais, nos instrumentos que são utilizados para avaliar. Devemos reiterar que as instituições pesquisadas têm nosso respeito por exercerem a prática do ensino com seriedade, bem como pelo fato de terem aberto suas portas a esta pesquisa, o que proporcionou a realização desta discussão.

Como afirma Freitas (2002, p. 80),

O isolamento e o artificialismo da escola levaram a uma avaliação igualmente artificial. Não foi o professor quem inventou esta lógica; ela faz parte da própria gênese da escola. Não é apenas uma questão de sistema seriado ou não; trata-se de uma concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, em que a existência de séries é apenas mais um elemento. Esta lógica é tão comum que é dada como certa, sem questionamento; o professor não tem poder para mudá-la, deve trabalhar supondo-a.

Partindo dessa perspectiva, o sigilo e anonimato dos sujeitos e das instituições pesquisadas ocorrem como forma de enxergar o fenômeno como um todo, sendo fruto do contexto atual e, principalmente, para elaborar uma crítica que, longe de julgar, aproxime-se de uma perspectiva colaborativa. Pensando ainda no cuidado que este estudo demanda, o protocolo de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Universidade de Uberaba, e aprovado em 19/05/2011, sob o parecer número 041/2011.

O primeiro capítulo trata de discutir a metodologia utilizada na realização desta pesquisa, que está alinhada com uma abordagem qualitativa, por relacionar concepções de professores com a prática realizada. A coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas e por pesquisa documental. Foi aplicada a análise de Conteúdo às respostas das entrevistas, o que permitiu uma discussão interpretativa dos dados. O delineamento da pesquisa e a abordagem qualitativa estão descritos neste capítulo.

O segundo capítulo apresenta um panorama teórico sobre a avaliação, iniciando com uma conceituação do termo educação; depois, são tratados os temas: a relevância do estudo das concepções de professores e a avaliação como parte da prática pedagógica; em seguida, a evolução histórica da avaliação da aprendizagem; uma reflexão sobre a avaliação como instrumento de controle social e manutenção do *status quo*; e, para finalizar, a relação entre a avaliação e as políticas públicas, destacando-se o dilema entre as propostas que vislumbram o caráter qualitativo que a avaliação deve ter e a dificuldade em concretizar isso na prática.

No terceiro capítulo, a caracterização das escolas pesquisadas foi feita agrupando as informações trazidas pelos Planos de Gestão das escolas. São descritos os resultados da análise de conteúdo aplicada nas entrevistas, que apontaram para semelhanças nos discursos dos professores, tanto que as respostas de ambas as escolas foram tratadas conjuntamente. Além disso, ficou evidenciado que existem regras específicas de cada instituição as quais visam direcionar o trabalho dos professores. As concepções apresentadas compartilham das ideias dos autores que o referencial teórico abordou.

O quarto capítulo apresenta a análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos sujeitos da pesquisa. Na escola pública, houve preponderância de provas de múltipla escolha, seguindo o modelo das avaliações externas. Na particular, as provas apresentam maior variação na formulação das questões. Contudo, a despeito da forma como as questões são feitas, ambas as escolas apresentaram instrumentos que demandam, basicamente, memorização e identificação. Essa análise é feita com base em Moretto (2008).

As considerações finais apontam para o fato de que os procedimentos de avaliação adotados pelas escolas não estão acompanhando a evolução que a teoria baliza. Se fosse possível aos professores sistematizar a observação que fazem do processo em que os estudantes estão inseridos, talvez não fosse necessário dar tanto crédito à prova escrita, que mantém a avaliação mais próxima ao modelo tradicional de educação do que à sua evolução teórica.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA

1.1 A abordagem qualitativa

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa realizada em duas escolas situadas na região Sudeste do Brasil. Está alinhada com uma abordagem qualitativa, que visa problematizar a maneira como os professores de Ensino Fundamental I veem a avaliação e a sua prática no contexto educacional. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47), toda investigação de caráter qualitativo possui cinco características comuns, que serviram como parâmetro e referência para a presente pesquisa e estão descritas como:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva; [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Com a primeira premissa, os autores observam que o contexto em que os fatos acontecem diz muito sobre os próprios acontecimentos (BOGDAN e BIKLEN, 1994), e não pode ser ignorado pelo pesquisador qualitativo. Por isso, fez-se necessária a pesquisa de campo para se ter contato com o ambiente escolar no qual a avaliação acontece, e propiciou uma visão muito próxima do fenômeno.

A segunda característica diz respeito à forma como os dados são recolhidos e armazenados. Tudo deve ser muito bem descrito, seguindo a ideia de que nada na investigação é trivial, “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49). Justifica-se, então, a ação de descrever os dados colhidos da maneira mais exaustiva possível, para oferecer ao leitor a possibilidade de compreender as inferências realizadas nas análises.

O item três faz alusão à preocupação que se deve ter quanto ao percurso que se segue para que uma pesquisa de cunho qualitativo possa conter as características dos procedimentos metodológicos, que oferecem validade ao estudo. Ou seja, é necessário levar-se em consideração que as informações colhidas com a amostra fazem parte de um processo e de um contexto que culminam em determinado resultado e este não ocorre isoladamente.

O significado do item quatro é que o investigador qualitativo vai construindo seus conceitos à medida que os dados vão surgindo e se agrupando (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Além disso, parte-se do princípio de que a análise e interpretação, promovidas a partir dos dados colhidos com os sujeitos específicos da pesquisa, possibilitem compreender o fenômeno avaliativo em um contexto geral, analisando os determinantes que fazem com que ele ocorra de tal maneira.

Para o item cinco, cabe considerar que a pesquisa qualitativa visa compreender o sentido que os próprios sujeitos dão às suas vivências, já que pretende adentrar o universo das experiências, dos valores e dos significados que as pessoas atribuem a determinado tema.

1.2 O delineamento da pesquisa

Para tentar responder à questão proposta, foi realizada uma pesquisa de campo. Nela, foram feitas entrevistas com professores, cujo objetivo era coletar suas concepções sobre avaliação para comparar, posteriormente, com os instrumentos que utilizavam. Além disso, para contribuir na análise do problema de estudo, foi feita uma pesquisa documental, que englobou os instrumentos de avaliação utilizados por esses professores em suas práticas e os Planos de Gestão das escolas. A pesquisa bibliográfica tratou da temática da avaliação da aprendizagem e a evolução de seus conceitos.

Para analisar os Planos de Gestão das escolas, foram solicitados, primeiramente, os Projetos Político-Pedagógicos. Curiosamente, ambas as escolas alegaram que o Plano de Gestão englobava o Projeto Político-Pedagógico e, inclusive, era mais completo, fornecendo um maior número de informações. Quando a cópia dos Planos foi solicitada às escolas para análise, fui informada de que só poderia consultá-los e não copiá-los. Essa restrição implicou um trabalho extra, pois além de selecionar as informações mais relevantes para a pesquisa, precisava transcrevê-las no tempo que era possível estar nas escolas.

A pesquisa documental se justificou pela necessidade de comparar aspectos sobre as informações apresentadas nas entrevistas, e de que modo as práticas adotadas pelos sujeitos da pesquisa se relacionavam com suas concepções. Como afirmou Quinquer (2003, p. 15), “A maneira como se aborda a avaliação das aprendizagens escolares está intimamente relacionada com as concepções que têm os docentes sobre o ensino e a aprendizagem”; ou seja, a construção de uma avaliação depende de como o professor a concebe, de onde se quer chegar com ela, de quais respostas se quer obter dos estudantes.

A intenção foi discutir aquilo que diz respeito ao campo das atribuições de importância feitas pelos professores em relação ao processo avaliativo (suas concepções), bem como a maneira como é realizado e suas implicações, influências, finalidades e possíveis relações com a aprendizagem dos alunos (práticas). Sabe-se que o contexto em que isso

ocorre atualmente é fruto do que Freitas (2002, p. 78) chama de “lógica da forma da escola”, segundo a qual o professor atua apenas como um de seus elementos. Considerando essa lógica, entendemos que o fenômeno estudado por esta pesquisa, mesmo tendo sido feita com um grupo restrito de professoras, está inserido e reflete contextos maiores que os indivíduos pesquisados. A Educação (estruturada no sistema de ensino), por ser uma maneira da sociedade se organizar e sistematizar a transmissão de conhecimentos produzidos pela cultura em que estamos inseridos, cria os procedimentos que devem ser adotados e praticados. O professor acaba reproduzindo em sala aquilo que o sistema institui.

O referencial teórico foi buscado de modo a privilegiar a interpretação das respostas colhidas nas entrevistas, bem como destacar “as críticas e a necessidade de que a investigação revele e denuncie as ideologias subjacentes ou ocultas, decifre os pressupostos implícitos em discursos, [...] ou expresse as contradições, os conflitos, os interesses antagônicos etc.” (GAMBOA, 2007 p. 87).

A seleção desse referencial procurou, também, contemplar um olhar crítico voltado para a questão da avaliação uma vez que os teóricos descrevem uma realidade que demanda mudanças urgentes. Hoffmann (2008, p. 110) faz uma crítica contundente à prática das avaliações, quando afirma que:

Se nos referimos à avaliação, parece estar claro à maioria dos educadores, que o modelo vigente não atende mais a nossa realidade educacional. Mas esse é um modelo vivido pela maioria, conhecido, ‘confiável’. Milhares e milhares de escolas e universidades fundam suas práticas avaliativas nesses modelos, educando e formando, há muitos anos, profissionais para o mercado de trabalho. Essa é uma verdade irrefutável.

A autora alerta para o fato de que o modelo vigente de avaliação não atende mais aos requisitos em pauta na educação, mas ainda se sustenta pela falta de alternativas comprovadamente razoáveis para superá-lo. Esse posicionamento pode ser considerado chave para se compreender a discussão deste trabalho, que compartilha as ideias dos teóricos utilizadas no embasamento e se coaduna com a discussão trazida pelas entrevistas, nas quais a insatisfação com os métodos pôde ser observada. Entretanto, constatou-se, também, que a falta (ou o desconhecimento) de alternativas para a prova escrita mostrou-se uma realidade.

Perrenoud (1999, p. 73) reforça a crítica da forma como as escolas têm conduzido a avaliação, afirmando que:

[...] o problema maior da escola é *atuar*, dia após dia, na escolha das atividades e na ponderação das exigências. O sistema clássico de avaliação é um grande obstáculo a essa evolução, porque força os professores a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível –

raciocínio, comunicação –, difíceis de circunscrever em uma prova escrita e em tarefas individuais.

Isso mostra que a prática avaliativa incentiva e promove determinadas competências mentais, ao mesmo tempo em que não contempla outras, também importantes. Nessa condição, o que se revela é um ciclo vicioso em que certas habilidades são consideradas em detrimento de outras, sendo que o importante não é a formação do sujeito como um todo, mas sim, o desenvolvimento daquilo que pode ser medido, quantificado.

Para atender à necessidade da pesquisa, a seleção dos sujeitos entrevistados foi pensada da seguinte forma: como a intenção era pesquisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e suas práticas, pensou-se na possibilidade de se fazer uma entrevista com professores do ensino público e do ensino privado, tendo como perspectiva as possíveis diferenças normativas e contextuais dessas duas realidades escolares distintas, e a riqueza que isso poderia trazer à discussão.

O interesse por pesquisar o Ensino Fundamental I se deu pelo fato de compreender o início do processo escolar dos estudantes e seu primeiro contato com a avaliação. Além disso, a Educação Infantil não permitiria a natureza deste estudo, e o contexto da avaliação no Ensino Médio está muito focado nos vestibulares.

Desse modo, como foi dito no início do capítulo, a pesquisa realizou-se em duas escolas da região Sudeste do Brasil, uma pública e outra privada. Foi definido um número de seis professores de cada instituição, compondo um grupo total de doze pessoas.

A preocupação com o número específico de sujeitos para participar da pesquisa surgiu como fator importante considerando a representatividade do estudo, apesar desse não ser um critério da pesquisa qualitativa. A quantidade foi pensada de modo a corresponder a, pelo menos, 20% do corpo de docentes do Ensino Fundamental I das escolas. Pensou-se, assim, em um número que pudesse dar validade a esta discussão.

As instituições de ensino que participaram da pesquisa foram escolhidas por serem bem conceituadas na comunidade em que prestam seus serviços. Além disso, ambas acataram prontamente à solicitação da pesquisadora. A escolha por uma escola pública e uma privada ofereceu uma dimensão maior para se discutir aspectos do ensino no Brasil, uma vez que a escola pública funciona segundo regras e diretrizes vindas de fora dela. Já no âmbito privado, apesar da escola ter igualmente que atender às diretrizes do governo, suas regras são estabelecidas internamente (essas nuances serão discutidas nos Capítulos III e IV).

Durante todo o processo, a equipe da escola particular se mostrou bastante colaborativa. A escolha da escola pública foi mais difícil, já que a primeira tentativa, feita em

outra escola, foi frustrada. Mesmo tendo apresentado ao diretor responsável o projeto de pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que visa garantir o sigilo da identidade dos sujeitos, ainda assim o pedido foi negado, sob a alegação de que a supervisora de ensino encarregada pela referida escola estava em férias e não poderia autorizar o pedido.

A partir dessa situação, pensamos em recorrer diretamente a um supervisor de ensino, de modo a facilitar o acesso à escola pública. E, assim, foi feito contato com um supervisor, que indicou uma das escolas nas quais é o responsável. Isso garantiu a autorização para que a pesquisa fosse feita, porém não foi garantia de receptividade dentro da escola. Pode-se dizer que houve grande resistência dos professores em disponibilizar o material solicitado para a pesquisa documental, tanto que a quantidade conseguida, apesar de significativa, ficou muito aquém daquilo que havia sido pedido.

Para apresentar a proposta ao corpo docente, realizamos uma reunião com os professores do Ensino Fundamental I de cada escola selecionada, momento em que foi apresentado o objeto de estudo da pesquisa e seus objetivos. Nesta ocasião, fizemos o convite de participação, explicando que a professora que concordasse responderia a uma entrevista e, posteriormente, disponibilizaria os instrumentos utilizados em avaliação, para que a pesquisadora pudesse se familiarizar e ter maior clareza a respeito das informações colhidas nas entrevistas. O critério para escolha das pessoas foi o interesse individual em participar e a disponibilidade em oferecer o material para a pesquisa documental. Nas duas escolas, a amostra foi sendo completada à medida que as pessoas iam se prontificando a participar.

A opção pela entrevista semiestruturada¹ pautou-se no pressuposto de que ela poderia permitir um diálogo mais aberto, em que os aspectos individuais dos entrevistados pudessem ser abordados no momento de sua realização, e pelo fato de permitir que questões não formuladas previamente fossem inseridas durante a entrevista. Sob esta perspectiva, Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. E, na mesma obra e página, as autoras indicam que “As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”; nesse caso, referindo-se a entrevistas com esquemas mais livres e menos estruturados. Isso se confirmou, pois os dados trouxeram

¹ O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice.

uma riqueza de conteúdo que não seria possível obter com um questionário ou com uma entrevista estruturada.

Para se analisar e interpretar os dados colhidos nas entrevistas optou-se pela utilização da análise de conteúdo, tendo como referência a obra de Bardin (1977) e Franco (2008). Essa opção se deve ao fato dessa técnica ser “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (BARDIN, 1977, p. 30). De acordo com essa definição, a análise de conteúdo serviu para se fazer uma apreciação dos significados das categorias presentes nas concepções. Optou-se por apresentar os dados da maneira mais descritiva possível, já que o intuito era propor uma discussão clara das informações captadas, aproveitando-se do “empirismo” que esta técnica de análise proporciona.

Por oferecer uma abordagem que alcance os meandros da comunicação trazida em uma entrevista, Bardin, na mesma obra (p. 32), chega a afirmar que “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pela análise de conteúdo”. Partindo desse pressuposto, a técnica utilizada no Capítulo III deste trabalho, no qual se fez a análise das entrevistas, buscou contemplar as informações de maneira fidedigna, pensando, justamente, na riqueza contida no que a autora define como comunicação.

Dentro dos tipos de unidades de registro usados em Análise de Conteúdo, optou-se em fazer por tema, considerando que, segundo Franco (2008, p. 42), “Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”. Nesse sentido, a análise temática atende ao que se pretendia observar nas entrevistas, visto que as perguntas feitas procuraram captar as concepções dos professores sobre temas relacionados à avaliação.

A pesquisa documental atendeu a uma necessidade de agregar informações que pudessem ser confrontadas com os dados colhidos nas entrevistas, uma vez que estas nos deram uma perspectiva do professor sobre suas concepções e práticas. Sendo assim, identificou-se, primeiramente nos Planos de Gestão, a caracterização das escolas quanto ao perfil da clientela atendida, dados sobre os professores do Ensino Fundamental I e as informações que instituem a prática da avaliação nessas escolas. Em um segundo momento, com o manuseio dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelos professores, procurou-se subsídios para descrever: a) que tipos de instrumentos são usados; e b) o que eles demandam do aluno em termos de operações mentais.

Para efeito desta pesquisa, os documentos serviram como mais uma valiosa fonte de informações, pois “... constituem fonte rica e estável de dados” (GIL, 1991, p. 52). De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

A princípio, a proposta era analisar todos os instrumentos utilizados pelos professores entrevistados na avaliação de seus alunos, fossem eles provas trabalhos ou outras produções, procurando compreender exaustiva e minuciosamente esse universo. Porém, foi impossível, uma vez que só uma parte do material foi disponibilizada pelos sujeitos. Além disso, sabe-se que muitos dos procedimentos de avaliação poderiam ser sistematizados pelo professor, mas não o são, em virtude do sistema educacional não dar, muitas vezes, credibilidade e eles. Exemplos disso são as atividades como leitura e jogos; a participação dos estudantes durante as aulas; as observações dos professores sobre os progressos e dificuldades deles; o comportamento e as atitudes frente às tarefas solicitadas, dentre outros. Se a sistematização das atividades realizadas fosse validada como registro do processo experimentado pelos estudantes, tal como é a prova escrita, talvez não fosse necessário dar tanto crédito a esse instrumento. Nessa condição, a avaliação continua sendo realizada segundo o tão contestado modelo tradicional de educação.

Por ser a prova escrita o material principal da avaliação praticada nas escolas, foi também o mais fornecido para a pesquisa documental. Assim sendo, para a análise das provas, a exemplo de Moretto (2008), procuramos utilizar a parte da “Taxionomia de Bloom” que trata das operações mentais. Bloom (1971 *apud* MORETTO, 2008, p. 114) considerava que “a construção do conhecimento é proposta em diferentes níveis de complexidade: *(re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, julgamento (avaliação)*”. Nesse sentido, concordamos que a escola deve ajudar a desenvolver a capacidade cognitiva dos estudantes, permitindo operações cada vez mais complexas.

Contudo, temos ciência de que esse modelo, a princípio, pode parecer inadequado à abordagem pretendida porque ele é reduzido nas possibilidades de interpretação e atribuição de sentido, além de ser mecanicista, considerando a perspectiva que compartilhamos de que a avaliação deve ser formativa (FERNANDES, 2006; VILLAS BOAS, 2001). Entretanto, foi destacado “[...] apenas o que é pertinente para o enfoque dado à avaliação da aprendizagem, sem nos atermos aos aspectos teóricos e detalhados da teoria em foco” (MORETTO, 2008, p. 113).

A análise dos dados buscou contemplar as informações das entrevistas, juntamente com os da análise documental, de modo a observar na escola pública e na particular as semelhanças e peculiaridades presentes tanto nos discursos dos professores, quanto nos instrumentos avaliativos. Tentou-se compreender quais são as regras da escola particular no que se refere à avaliação, e quais são as da escola pública, e se elas influenciam a maneira como os professores trabalham a avaliação. O que se observou é que a cultura em que estamos inseridos, o modelo governamental instituído e a bagagem histórica se mostraram mais influentes naquilo que está presente nos discursos e nas práticas, do que pelo fato de fazer parte de uma administração de esfera pública ou particular. Diante disso, a análise das entrevistas foi feita agrupando os dados das duas escolas, por não terem sido detectadas discrepâncias significativas nos discursos. Pensamos que, dessa forma, o caráter das semelhanças ficaria mais evidente.

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO E SUAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

Este capítulo apresenta o referencial teórico adotado em relação às concepções de educação e avaliação. Além disso, aborda aspectos das práticas pedagógicas adotadas comumente, das dimensões que caracterizam as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e da evolução histórica das práticas utilizadas.

2.1 A educação e a influência das concepções de avaliação

Educação é um termo amplo que se refere à inserção dos sujeitos em uma cultura. É, portanto, importante para a vida de todas as pessoas na sociedade. Não se refere somente ao que se pratica nas escolas (o que é chamado de educação formal), mas também ao que se pratica dentro de uma família, ou do que é veiculado pela mídia. Quando alguém ensina uma criança a sentar-se à mesa para fazer uma refeição, quando diz o que é permitido e o que não é, dentre outros diversos exemplos de situações não escolares, a intenção é que o sujeito se aproprie de conhecimentos e costumes partilhados socialmente. Isso também é educação (informal).

Pensando de forma ampliada, “a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1983, p. 24). A educação dita informal existe em qualquer cultura, mesmo naquelas que não são letradas, já que toda sociedade constrói um corpo de conhecimentos sobre o mundo que a cerca, e esse conhecimento é imprescindível para a sobrevivência e aprimoramento das técnicas de trabalho (BRANDÃO, 1983). Portanto, a educação torna possível que a cultura específica de um povo se preserve com o passar do tempo.

Em relação à educação formal, entendemos que a definição de Charlot (2000 *apud* LIBÂNEO, 2010, p. 23) merece ser considerada, pois ele afirma que a educação

É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados.

Pensando assim, a educação é fundamental para que um indivíduo possa se apropriar de todo um repertório de conhecimentos, valores e costumes necessários para a vida em comunidade. Além disso, a partir do exposto, o processo de humanização, por meio da educação, deveria favorecer o desenvolvimento de identidades únicas, função esta que ainda permanece como desafio. Isto porque, tradicionalmente, “desde o estabelecimento da Didática como teoria de ensino [...], a pedagogia enfocou o processo de ensino no professor acreditando que, dessa forma, estaria valorizando o conhecimento” (CAVALCANTI NETO e AQUINO, 2009, p. 226).

É, portanto, recente a concepção de que a aprendizagem não é sinônimo de acúmulo de conteúdos e que o estudante deve ser também sujeito de seu processo de formação. Segundo essa visão, a aprendizagem é um fenômeno que ocorre de dentro para fora, não é a realidade externa que simplesmente se impõe ao sujeito, mas é ele que, no processo, capta-a de modo reconstrutivo, interpretativo (DEMO, 2004, *apud* CAVALCANTI NETO e AQUINO, 2009). O contrário dessa concepção é o que Freire (1996), chama de “educação bancária”, ou seja, a prática pedagógica concebida exclusivamente como transmissão.

A educação que se pratica nas escolas é um reflexo da ciência da Pedagogia, que a embasa teoricamente e cria diretrizes específicas para sua execução em sala de aula. Como afirma Brandão (1983, p.23), “O *ensino formal* é o momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados”.

Nesse contexto, define-se o papel do professor como aquele que detém o conhecimento necessário para criar um ambiente propício para que a relação ensino-aprendizagem se estabeleça de maneira efetiva. Pode-se dizer, portanto, que o professor é o

sujeito da prática pedagógica, que centraliza a elaboração crítica (ou a-crítica) do saber na escola, que mediatiza a relação do aluno com o sistema social, que executa um trabalho prático permeado por significações [...]. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 38, *apud* LIMA 2007).

Isso significa que o professor tem papel relevante, pois é ele o responsável por fazer todo o processo acontecer, de fato, em sala de aula. Sendo ele o mobilizador da dinâmica de aprendizagem, é necessário o estudo de suas concepções à medida que a avaliação é um elemento fundamental na prática pedagógica.

Ponte (1992) chama a atenção para a articulação simultânea entre o âmbito individual e social ao afirmar que “as concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)”.

O termo concepção pode ser entendido como a base que rege o pensamento e a ação humanos. Constitui-se em uma forma peculiar (mas construída no coletivo) de ver o mundo e de refletir sobre ele. Assim, a concepção que se tem sobre algo acaba influenciando no sentido que se dá às coisas. Para se estruturar uma visão conceitual, pode-se dizer que as concepções possuem uma lógica e coerência, e se referem a “algo sempre atualizado pela situação vivida [...], pela busca constante de mobilização do aporte de saberes que o sujeito detém, adaptando-o à situação vivenciada” (LIMA, 2007).

Para efeito da reflexão aqui proposta, as concepções que os professores possuem sobre avaliação são resultado de suas experiências e conhecimentos e determinam significativamente sua prática. Dessa forma, podem evoluir a partir da construção do conhecimento, o qual, sempre em movimento, se constitui a partir das interações do profissional com diferentes sujeitos em diversos relacionamentos, a partir de informações obtidas ao longo do tempo. Lima (2007) reitera a relação entre concepção e prática, afirmando que:

As concepções estão situadas no cerne dos problemas, dos questionamentos do professor no que se refere a seu que-fazer docente profissional. É, pois, a partir desse conjunto de concepções que o/a docente elabora novos saberes e suas futuras condutas pedagógicas.

Diante do exposto, abordar as concepções dos professores sobre avaliação é, sem dúvida, contribuir para uma discussão que proporcione o diálogo desses profissionais com a sua própria prática.

De fato, muito já se cogitou sobre o real papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 1991 e 2003; ESTRELA e NÓVOA, 1999; DIAS SOBRINHO, 2003; MORETTO, 2008; LUCKESI, 2001; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; SOUSA, 2008; dentre outros). “As primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medir” (DEPRESBITERIS, 1989, p.5), ou seja, tinha um caráter técnico, mecânico e quantitativo. Sob o domínio dessa concepção, a avaliação possuía um caráter instrumental, sendo utilizada apenas para verificar o grau de domínio que os alunos possuíam sobre certos conteúdos. Esse entendimento de que a avaliação é um instrumento neutro, indiferente ao processo de ensino-aprendizagem, vem sendo contestado nos últimos anos pelos estudos dos autores supracitados.

De fato, Haydt (2004, p. 286) comenta a existência dessa concepção de avaliação neutra, classificatória e “bancária” (FREIRE, 1996) quando observa que:

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir ou passar de ano. Esta associação,

tão frequente em nossas escolas, é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, mas tradicionalmente dominante. Nela, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Em consequência, a avaliação se restringe a medir quantidade de informações retidas. Nessa abordagem, em que educar se confunde com informar, a avaliação assume um caráter seletivo e competitivo.

Isso significa que a avaliação, tal como vem sendo praticada, faz parte de um contexto que caracteriza um modo de ver e pensar a Educação. Contexto este que vem sendo revisto por autores que acreditam na transformação das práticas pedagógicas à medida que novas concepções sobre essas mesmas práticas podem ser pensadas. Além disso, Haydt (2004, p. 286) aponta para a evolução nas maneiras de conceber a avaliação, afirmando que:

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, [...] a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando. Na sucessão de experiências vivenciadas, os conteúdos são o instrumento utilizado para ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação. Nessa abordagem, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Assim sendo, o âmbito da avaliação da aprendizagem tem-se deslocado do lugar que vinha ocupando ao longo dos anos, pois segundo uma visão mais contemporânea, o estudante deveria passar de uma condição de aprendizagem passiva, para outra ativa. Para que seja possível alocar-se a avaliação em um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico (como o observado na citação acima), é preciso que se tenha uma proposta metodológica e, como ressalta Zabala (1998, p. 27), “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino”, e é esta concepção que buscamos desvelar.

Conforme Zabala (1998, p. 27), devemos pretender mais para os nossos alunos do que apenas atingir

objetivos propedêuticos, quer dizer, determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, deste modo, o valor formativo dos processos que os meninos e as meninas seguem ao longo da escolarização.

Como a avaliação está intimamente implicada em todo o processo de escolarização, Zabala propõe uma ampliação da definição de educar para o âmbito político e afirma que “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (1998, p. 28); ou seja, a avaliação desse sujeito deve corresponder ao que se espera dele como cidadão.

Esta ampliação é reiterada por Morin (2006, p. 65) ao afirmar que “a EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar

a viver) e ensinar como se tornar cidadão”. Sendo assim, a educação não pode se limitar ao aprendizado de conteúdos específicos e fragmentados, mas proporcionar condições para se compreender a complexidade em que estamos enredados, tanto na natureza, quanto nas relações sociais.

Morin (2006, p. 47) argumenta que “o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno” e, retomando as ideias de Durkheim (1890), afirma que, ao contrário, o objetivo da educação é criar no estudante

‘um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida’. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida (MORIN, 2006, p. 47).

Educar, então, pressupõe bem mais do que a assimilação de conteúdos. É modificar estados e processos mentais, é oferecer um espaço produtivo para que os estudantes criem novas realidades e se desenvolvam, promovendo modificações significativas e duradouras em suas vidas.

E qual seria, então, o papel da avaliação nesse processo? O que é avaliar? Quais são os mecanismos que possibilitam obter informações acerca do rendimento individual de cada aluno? Por quais motivos se avalia? Essas são questões que, ao longo do tempo, têm sido levantadas para se compreender, bem como para aprimorar os conceitos e as práticas educativas.

2.2 A avaliação como parte das práticas pedagógicas

Sabe-se que a avaliação faz parte da prática pedagógica do professor, já que existe uma necessidade de apreciar a qualidade do desempenho dos alunos frente ao que foi ensinado (HAYDT, 2004). Luckesi (2001, p. 17) observou que “a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”, referindo-se ao processo de preparação das escolas para o vestibular, em que os alunos se empenham em resolver provas e mais provas, com o intuito e na pretensão de obterem um bom preparo para o ingresso em uma universidade pública. Essa concepção e prática que tornam a avaliação um sinônimo de prova é uma realidade e, como tal, objeto de estudo daqueles que pretendem pensar e contribuir para a melhoria da avaliação. Abre-se, assim, um campo de discussão que envolve

uma conceituação mais ampla que dê sentido ao termo avaliar, de modo a ser compreendido seu caráter interpretativo, que se refere:

não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 2004, p. 10).

Portanto, ampliando-se o conceito de avaliação baseado nos autores consultados, é possível pensar que, nos moldes que vem sendo praticada – privilegiando a prova escrita –, ela tem sido difícil e angustiante para os estudantes e para os professores. Veslin (1992), *apud* Jorba e Sanmartí (2003), retoma pesquisas que identificam a avaliação como a prática pedagógica mais entediante e menos motivadora, segundo os professores, e mais temida e menos gratificante, na opinião dos estudantes. Considerando o exposto, é possível inferir que a avaliação é vista com desagrado por estudantes e professores, talvez porque não tenha conseguido atingir ainda seus objetivos e seu real significado na vida acadêmica. De acordo com essa ideia, Moretto (2008, p. 85) sintetiza seus aspectos mais críticos, e revela como a avaliação pode se transformar em exercício de poder do professor perante os estudantes, ao afirmar que:

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos ‘de cor’, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse. Sentenças como ‘Anotem, pois vai cair na prova’, ‘Prestem atenção nesse assunto porque na semana que vem tem prova’, ‘Se não ficarem calados, vou fazer uma prova-surpresa’, ‘Já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova’, e outras que se equivalem, são indicadores da maneira repressiva que tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem.

Esse uso que os professores fazem do momento da avaliação como instrumento de repressão reflete nas concepções dos estudantes. Assim sendo, Moretto (2008, p. 85) observa que a “‘hora do acerto de contas’, ‘a hora da verdade’, ‘a hora de dizer ao professor o que ele quer que eu saiba’, ‘a hora da tortura’ são algumas das muitas representações em voga entre os alunos”.

Não foram encontrados autores que descrevam a experiência da avaliação como um processo fácil e prazeroso. Por outro lado, existem algumas propostas de transformar a avaliação em uma prática menos opressiva, tal como se apresenta em Freitas (2002), Villas Boas (2001) e Fernandes (2006), quando tratam da avaliação formativa.

É possível entender que as distorções, algumas aqui elencadas, que ocorrem durante a prática avaliativa, dificultam seu aproveitamento para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para cumprir sua função, a avaliação deveria informar sobre a qualidade da aprendizagem do estudante, possibilitando a compreensão do professor sobre o que foi construído e avançado, bem como sobre a eficácia dos métodos de ensino. Provavelmente, cumprindo a sua função, a avaliação propiciaria entender as limitações dos métodos utilizados, e uma reformulação nos mesmos, quando não estivessem atingindo aquilo a que se propõem.

Entretanto, como afirma Perrenoud (1999, p. 145), mudanças não ocorrem de maneira simples, uma vez que “Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação *mais formativa, menos seletiva*, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino”. Essa ideia permite pensar a profundidade com que a questão se coloca, quando se está diante de uma situação enraizada em modelos criados socialmente. Esses modelos, por sua vez, se sustentam em concepções que são socializadas na maneira como os professores foram formados (suas próprias experiências como estudantes), na demanda dos pais, que acompanham a aprendizagem dos filhos vendo os boletins, ou seja, as notas (que também tiveram uma formação em que os boletins eram muito importantes). Para completar, a estrutura institucional e política, que está presente em cada escola, não desmistifica ou desconstrói essas concepções, ao contrário, reforça-as.

Por outro lado, segundo Estrela e Nóvoa (1999, p. 8), a reflexão a respeito das práticas de avaliação sofreu evoluções consideráveis nas últimas décadas, sendo que “A abordagem docimológica tradicional, baseada no instrumento e na administração da prova, cedeu o lugar a uma perspectiva fortemente centrada nos aspectos metodológicos [...]”. Esses mesmos autores (1999, p. 8) consideram que:

Esta mudança conceptual produz-se em simultâneo com a diversificação dos campos de referência da avaliação: dos alunos e, num certo sentido, dos professores, para os programas, os currículos, as escolas, os sistemas de ensino, as políticas educativas, etc. Assiste-se, por outro lado, a uma abertura científica e metodológica, com a integração, por exemplo, de técnicas quantitativas e qualitativas, de perspectivas descritivas, interpretativas e compreensivas, de estudos horizontais e verticais, de práticas experimentalistas e investigação-acção.

Essa perspectiva mostra o descompasso entre o avanço da teoria e a inércia da prática e, por conseguinte, a complexidade que se impõe ao processo de avaliação, sabendo que é determinado também por circunstâncias externas ao aluno e ao professor. Entendeu-se que há outras implicações que também merecem ser analisadas, para se compreender o processo

como um todo, como é o caso das políticas públicas, por exemplo. Para dar conta dessa complexidade, Estrela e Nóvoa (1999, p. 9) defendem que:

A reinvenção metodológica justifica-se, também, pela urgência de dar respostas em tempos cada vez mais curtos, sob pena de o esforço de avaliação ser inútil e inoportuno. Por isso, as dinâmicas avaliativas pertencem cada vez mais ao durante, e não ao após.

Essas novas concepções sobre avaliação, entretanto, nem sempre se adéquam às práticas dos professores que, embora utilizem vários instrumentos avaliativos, acabam por concentrar na prova escrita o maior peso dentre os demais. Não seria essa prática uma manifestação da “educação bancária” (FREIRE, 1996), aquela entendida como transmissão/acúmulo de informações, cujo depósito se “estorna” na hora da prova? Não estaria sendo evidenciado o que Perrenoud (1999, p. 80) denomina de “[...] aspecto fundamental das práticas: a distância entre o que se quer fazer e o que se faz realmente”?

Por influência dessas práticas baseadas em uma concepção mecânica e, conseqüentemente, pouco emancipadora da educação, temos uma inversão de papéis: a avaliação (que se resume, basicamente, na prova escrita) acaba influenciando os conteúdos a serem ensinados e os métodos de ensino-aprendizagem utilizados, ao invés do contrário. Os estudantes acabam optando por estudar aquilo que regularmente aparece nas provas, em uma cadeia que vai desde o ensino fundamental até chegar ao vestibular, cuja aprovação é parâmetro para dimensionar a eficácia do ensino. Trata-se de privilegiar “uma *relação utilitarista com o saber*. Os alunos trabalham ‘pela nota’: todas as tentativas de implantação de novas pedagogias se chocam com esse minimalismo” (PERRENOUD, 1999, p. 66). Esse minimalismo citado pelo autor revela um reducionismo contrário ao enriquecimento e ampliação de horizontes que a educação deve propiciar. Para reiterar o exposto, os professores da escola pública pesquisada admitiram (nas entrevistas) privilegiar os conhecimentos (conteúdos) e as formas exigidas pelas avaliações externas (vide capítulo III).

Existem procedimentos habituais de avaliação dos alunos na maioria das escolas. Segundo Perrenoud (1999, p. 66), essa prática comum possui as seguintes características:

Após ter ensinado uma parte do programa [...] o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma.

Em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.

Ao final do trimestre, do semestre ou do ano, faz-se, de uma maneira ou outra, uma síntese das notas ou das apreciações acumuladas sob a forma de uma média, de um perfil, de um balanço qualquer.

Combinado a apreciações sintéticas de mesma natureza para o conjunto das disciplinas ensinadas, esse balanço contribui para uma decisão no final do

ano escolar, admissão ou transferência para determinada habilitação, acesso a determinado nível, obtenção ou não de um certificado, etc..

Essa descrição nos situa em relação ao que é praticado com frequência pelas escolas. E essa prática se mostra insuficiente para conhecer o aluno e, ainda, não permite atuar de uma maneira satisfatória com aqueles que mais precisariam de intervenção, no sentido de facilitar a aprendizagem. É necessário incorporar as novas propostas à prática pedagógica.

Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 30) elencou uma série de pontos que devem ser atingidos e assumidos na prática pedagógica do professor. Foram selecionados alguns desses pontos, que estão descritos abaixo e serão analisados:

1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com ajuda pedagógica do professor; [...]
2. Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares; [...]
3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender; [...]
4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; [...]
5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; [...]
9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; [...]
10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

Todos os pontos elencados estão ligados à prática pedagógica. Porém, essa proposta, apesar de estar diretamente dirigida ao professor, merece ser entendida no sentido de que nenhuma mudança ocorre isoladamente, pois é difícil que estudantes e professores alterem suas atitudes no processo educativo se a transformação não estiver ocorrendo em todo o sistema.

Em um sistema complexo como é a escola, modificar a prática é uma tarefa que demanda uma ação coletiva. Estando inserida em uma sociedade, ela acaba acompanhando, ainda que mais lentamente, o ritmo com que as transformações ocorrem em um contexto mais amplo, que transcende os muros da escola. Sendo assim, pode-se pensar que é possível crer em uma mudança que parta de dentro das escolas, desde que essa mudança seja compatível com a perspectiva do que acontece no Brasil e no mundo. E, conforme as mais recentes produções sobre os aspectos da avaliação, pensamos que a transformação seja plenamente possível.

O que a escola coloca em questão atualmente, e que o primeiro item da citação anterior se refere, é a necessidade de promover uma educação que ajude a formar sujeitos

pensantes, que saibam utilizar seus potenciais cognitivos, reconstruindo suas habilidades na formação de conceitos, atitudes e valores.

Com relação ao segundo item, interessa-nos observar a excessiva rigidez que existe na organização curricular (LIBÂNEO, 2011). Além disso, há o isolamento de cada um na disciplina que ministra e a interação nas tarefas coletivas são restritas. Pode-se dizer que os sujeitos da prática pedagógica acabam ficando afastados e isolados em suas salas de aula².

Sobre o terceiro item, a tarefa do professor requer conhecimento de estratégias de ensino, além de demandar a elaboração das próprias competências de pensar (LIBÂNEO, 2011). Tendo em vista a perspectiva crítico-reflexiva descrita no item quatro, é preciso também desenvolver “uma abordagem crítico-social dos conteúdos em que os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos, etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias” (LIBÂNEO, 2011, p. 38). Consideramos que uma prática de avaliação classificatória não se coaduna com uma abordagem crítico-reflexiva.

No que se refere aos aspectos comunicacionais (quinto item), deve-se levar em consideração que toda a situação de interação depende de uma comunicação clara, consistente, que favoreça a compreensão. O professor deve estar atento a essas situações, uma vez que a comunicação faz parte de uma dimensão que atua e traz implicações para o contexto de sala de aula.

Outro ponto importante da prática pedagógica é entender a dimensão afetiva presente nas relações (item nove) que, apesar de não estar visível, existe e atua diretamente na motivação, no interesse dos estudantes.

Com relação ao tratamento da questão ética na escola abordado no décimo item, depreende-se que haja a necessidade de desenvolver uma proposta educativa que possibilite perceber “a cultura planetária” em que os sujeitos estão inseridos (MORIN, 2000, p. 102). Isso quer dizer que a atuação de cada um no mundo causa implicações para os outros, seja dentro de casa, seja na escola, na comunidade e, inclusive, na natureza. Esta constitui uma percepção da educação como algo para além da aquisição de conteúdos, como formação e não como informação. O professor deve ajudar os estudantes a desenvolver formas de lidar com os “problemas morais, tais como a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças, o direito de todos à felicidade e autorrealização” (LIBÂNEO,

² Essa configuração foi denominada por Imbernón (2009, p. 57) de “a escola com formato de caixa de ovos”, associada aos “[...] perigos do individualismo docente”. Para superá-la, esse autor propõe a formação colaborativa para professores nas escolas.

2011, p. 49). Sabe-se que esses aspectos não são contemplados e nem privilegiados na educação que praticamos atualmente.

2.3 O percurso histórico da avaliação da aprendizagem

De acordo com Luckesi (2001, p. 18), “a prática pedagógica está polarizada pelas provas e exames” e explica de que maneira isso foi se sedimentando em nossa cultura ao longo do tempo. Segundo o autor, “Tais práticas já estavam inscritas nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, e perduram ainda hoje” (LUCKESI, 2001, p. 22). Elas eram influenciadas, principalmente, por três aspectos: pela pedagogia dos jesuítas, pela pedagogia comeniana e pela sociedade burguesa.

A pedagogia dos jesuítas praticava rituais de provas e “eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrentes” (LUCKESI, 2001, p.22).

Comênio, filósofo que se dedicou também às questões pedagógicas e exerce influências no contexto educacional em voga até o presente, pensava ser importante utilizar os exames como forma de estimular os alunos ao estudo e à aprendizagem. Segundo ele, “um aluno não deixará de se preparar para os exames finais do curso superior (a Academia) se souber que o exame para colação de grau será ‘pra valer’” e, além disso, afirmava que o exame deveria ser usado como aliado para tentar manter a atenção dos alunos (LUCKESI, 2001, p.22).

A sociedade burguesa, berço da pedagogia tradicional que conhecemos, ao longo dos anos, “aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos” (LUCKESI, 2001, p. 23), utilizando-se do medo e de fetiches criados em torno da avaliação, como forma de sustentação de sua estrutura ideológica.

Sendo assim, o percurso da avaliação no Brasil, mesmo com as especificidades do ensino brasileiro, segue um histórico ligado aos acontecimentos e desenvolvimento científico da cultura em que estamos inseridos. Isso significa que não é possível construir um conceito do que hoje se aplica sem antes compreender os mecanismos que nos fizeram pensar e agir da maneira que se tem feito na atualidade.

Outro aspecto a ser considerado é a influência da Psicologia na prática da avaliação, no momento em que aquela vai ganhando *status* de ciência. De acordo com Franco (1993, p. 15),

Essa condição foi possível graças ao repentino desenvolvimento da ciência e ao surgimento das áreas de especialização que proporcionaram condições favoráveis para a emergência de uma psicologia ‘científica’ que durante muito tempo havia permanecido fundida na filosofia. A distinção entre ambas deu-se baseada nos critérios de cientificidade aplicáveis às ciências naturais, em que a observação, a verificação e a experimentação são tidas como condições indispensáveis para a criação de princípios, leis e teorias. Dessa forma, efetuou-se uma transposição mecânica para as ciências sociais dos métodos científicos, originariamente construídos para investigar a natureza física.

Assim, seguindo os ditames das ciências naturais, um fato social, para ser analisado cientificamente, deve ser isolado daquele que o estuda e, concomitantemente, deve ser tratado como “coisa”, de modo a adquirir um caráter de objetividade (FRANCO, 1993). Esse pressuposto tem como implicação:

considerar os fatos sociais como desprovidos de historicidade, movimento e contradição e, em contrapartida, o cientista social como “subjetivo” mas com a tarefa de esforçar-se para estudar uma realidade da qual participa, como se não fizesse parte dela (FRANCO, 1993, p. 16).

Desse modo, é possível perceber como o exame (a prova) teve e tem uma importância tão grande na avaliação, sendo, até hoje, utilizado como principal (quando não o único) instrumento avaliativo. Ele atende aos critérios de objetividade e de isolamento, já que pretende representar materialmente o avanço das aprendizagens, e ocorre em um momento especificamente preparado, agendado, e deslocado do momento de ensino-aprendizagem. A necessidade de mensurar o conhecimento adquirido pelos alunos é antiga e encontrou raízes fortes na educação, tanto que se sustenta até hoje, mesmo com todas as críticas feitas a esse modelo reducionista de avaliação.

Por volta de 1900, tendo alcançado o estatuto de ciência, a Psicologia voltou-se para o estudo e observação dos comportamentos humanos e suas modificações. Observa-se que isso foi perceptível, uma vez que, segundo Franco (1993, p. 18),

Multiplicavam-se então a criação de instrumentos, escalas de atitude, categorias para análise de conteúdo, manuais de instruções etc., extremamente trabalhosos, que, por hipótese, deveriam possibilitar a ‘objetividade’ da coleta, neutralizando assim a interferência do pesquisador, como se essa interferência já não estivesse presente na própria construção do instrumental. [...] Os produtos finais das pesquisas, na maioria das vezes mostravam-se extremamente frágeis para explicar a realidade

A partir de 1930, sob influência de Ralph W. Tyler, considerado por muitos o pai da avaliação educacional por ter desenvolvido o primeiro método sistemático (SOUSA & VIEIRA, 2008), o conceito de avaliação se ampliou. Foram introduzidos procedimentos tais como inventários, escalas, listas de registros de comportamentos, questionários para coletar informações sobre o desempenho dos alunos etc. (SOUSA, 1993).

Tyler desenvolveu uma concepção de avaliação “bastante difundida entre nós, a qual se caracteriza por conceber a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino” (SOUSA, 1993, p. 28). Isso foi um avanço em relação às concepções anteriores, em que os procedimentos visavam somente à mensuração. Depois de Tyler, os estudos e pesquisas na área passaram a “incluir procedimentos mais abrangentes para a avaliação do desempenho dos alunos” (SOUSA, 1993, p. 27).

Pode-se dizer que a função de informar ao professor se seu método de ensino tem sido eficaz ou não partiu das concepções formuladas por Tyler. Assim, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 18) os objetivos educacionais constituídos a partir de sua teoria se tornavam

[...] o centro da avaliação. Se antes ela se limitava basicamente a procedimentos técnicos de quantificação de aprendizagens ou de descrição do rendimento dos alunos, em seguida se preocupou com a gestão científica e com o desenvolvimento curricular e de instituições, tendo em vista os objetivos previamente formulados.

Desse modo, a avaliação foi ganhando novas maneiras de ser concebida e os instrumentos foram se aprimorando. Porém, o aspecto quantificador, expresso por notas ou conceitos que aprovam ou reprovam, contraditoriamente, manteve-se para atender uma demanda administrativa do sistema educacional, em detrimento da função pedagógica.

Essa evolução teórica contribuiu para a compreensão de que o parâmetro avaliativo não deveria se restringir a uma apreciação quantitativa, numérica, mas, primordialmente, precisa estar a serviço do planejamento de uma nova ação. Conforme Luckesi esclarece (1994, p. 172), “o mecanismo ação-reflexão-ação é importante para que a avaliação cumpra seu papel, vamos dizer, ontológico; ou seja: o julgamento qualitativo da ação deve estar em função do aprimoramento dessa mesma ação”. Esse ciclo demanda trabalho apoiado nos acontecimentos, isto é, o que é apresentado pelos alunos não pode ser ignorado. Após avaliar seus alunos, o professor não poderia colocar uma nota e seguir com o programa, como tende a acontecer na maioria das situações: ele deveria partir daí para decidir o próximo passo e isso é

difícil quando se está submetido a programas rígidos, principalmente associados ao uso de apostilas, cartilhas, etc..

O uso desse tipo de material impõe ao professor quais conteúdos ele deve trabalhar com seus estudantes, de que forma o trabalho deve ser realizado e determina, inclusive, o tempo que pode ser gasto para se desenvolver os temas das apostilas. A organização do trabalho pedagógico deixa de ser realizada pelo professor. Fica, nessa condição, sob a responsabilidade de um grupo de reconhecida competência, que comercializa um “produto”, fazendo com que o professor fragilize sua condição de sujeito ativo e criativo no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as aulas vêm prontas para o professor, o que, a princípio, mostra-se um facilitador do processo, mas, por outro lado, retira do contexto de sala a referência, os subsídios que o professor deve ter para que as próximas aulas sejam pensadas. O processo de ensino-aprendizagem desloca-se das necessidades e interesses apresentados pelos alunos, para alocar-se na lógica e nos prazos previstos para o cumprimento dos conteúdos apostilados.

Assim, questiona-se: a quem serve essa padronização das formas de ensinar? Como são tratadas, então, as necessidades e prováveis vicissitudes que podem ocorrer no processo de aprendizagem se o professor não pode lhes dar atenção, sob o risco de não “dar conta” de terminar os conteúdos?

2.4 A avaliação como reprodutora das relações de poder

As relações de poder que organizam a cultura vigente perpassam as várias atividades humanas. Não poderia ser diferente com a avaliação. O professor tem a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo que todos os estudantes atinjam o sucesso, embora ele também seja oprimido pelo sistema educacional, ao ter que se sujeitar a uma organização pedagógica da qual ele não participa de sua elaboração. Nesse sentido, o professor fazer uso de um recurso valioso como a avaliação para servir somente ao propósito da classificação é um grande desperdício, mesmo porque o acompanhamento diário permite um contato com o percurso de cada estudante, e essa observação é imprescindível para se perceber quais são as necessidades ali presentes.

De fato, é justamente no contato entre professores e estudantes que os primeiros fazem seus julgamentos sobre a aprendizagem dos segundos. O professor pode tornar a avaliação um instrumento que também disciplina e orienta a conduta do estudante, pois permite regular os eventos no dia-a-dia; por exemplo, se houver indisciplina, logo o professor

repreende os envolvidos e mostra para todos que não se pode assumir condutas que perturbem o andamento das aulas.³

Dessa forma, torna-se possível modificar (ou não) comportamentos desajustados dentro de sala. Sobre o poder de disciplinar as condutas, Foucault (2009, p. 164) afirma que:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

A escola trabalha também com esses instrumentos, tendo como base a disciplina para garantir o ajustamento às diretrizes institucionais. Os estudantes devem obedecer às normas básicas de horários, silêncio, moderação. Além disso, as provas são feitas para verificar o desempenho dos estudantes, para examinar, com a maior precisão possível, se todos estão acompanhando o ritmo das aulas. Como existem diferentes ritmos de aprendizagem e modos distintos de conhecer, estes não são considerados pelo processo avaliativo, que está padronizado no tempo e na forma (FREITAS, 2002) e que acaba servindo ao propósito classificatório, instituindo aqueles que têm condições de seguir adiante, e os que não têm.

O caráter classificatório se desdobra em outras dimensões, dentre elas a que associa a relação pedagógica com a relação de poder. Isso acontece porque, ao classificar, é criada uma hierarquia entre capacidades, conhecimentos e pessoas que rotulam quem é o pior e o melhor estudante.

Foucault, tendo focado seus estudos nos “mecanismos que constroem instituições e experiências institucionais” (GORE, 1994, p. 9), comparava a escola com hospitais e prisões. Isso se deve ao fato dela ser um espaço que “imobiliza” o sujeito e serve para a reprodução do sistema vigente, sendo, portanto, altamente eficaz na preparação de um sujeito submisso.

Cumprir lembrar que a estrutura física da escola opera de modo a manter todos os alunos sentados em fileiras, silenciosos e atentos ao professor, sem terem muita clareza a que serve o conhecimento que lhes é colocado e nem bem compreenderem a utilidade do que se aprende. Se o estudante conseguir sentir que avançou, que aprendeu e que está desenvolvendo suas habilidades, então o ensino faz sentido. Quando isso não ocorre, a escola fracassa.

A relevância do pensamento de Foucault reside no fato de ter sido elaborado em um período no qual “O papel do filósofo passa a ser o da desconstrução da história do

³ De fato, o professor influencia o desempenho do aluno na escola que, depois, tende a repercutir nas suas chances de êxito acadêmico, profissional e, conseqüentemente, econômico. Rasche e Kude (1986) analisaram a influência das expectativas do professor no desempenho dos estudantes e concluíram, apoiadas em Bourdieu (1974) que o sistema de ensino, sem dúvida, é responsável pela transmissão de poder e privilégios, contribuindo para a reprodução da estrutura das relações de classe, de forma dissimulada e com aparente neutralidade.

pensamento, do modo habitual de lê-la. A noção da modernidade como momento da maturidade passa a ser problematizada” (SINGER, 1997, p. 39). Isso significa que ele foi um crítico da modernidade, desmascarou ideologias que ainda se escondem nos discursos dominantes e legou à sociedade um conhecimento crítico que influencia profundamente diversos campos da teoria social, inclusive a educação (GORE, 1994).

Assumindo a necessidade da crítica e do desvelamento das ideologias, faz-se necessário entender o impacto do contexto político no processo de ensino-aprendizagem. Dalbério (2009, p. 48) reitera a necessidade de crítica ao afirmar que:

[...] os educadores devem compreender os conceitos, as interferências e reconhecer a força da globalização e da política neoliberal, bem como suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais. Tornou-se urgente aprender a ler as linhas e as entrelinhas da sedutora ideologia neoliberal, para que os atores sociais e, principalmente os educadores, não se coloquem como indivíduos passivos, manipulados e utilizados como personagens que colaboram com a manutenção e a perpetuação do *status quo*.

Assim sendo, deve-se levar em consideração o pressuposto de que práticas pedagógicas são algo compartilhado em um determinado meio, por grupos, por estados e países. Porém, o âmbito da ação pedagógica (que ocorre no espaço de sala de aula concedido ao professor) é sempre de ordem pessoal e projeta o eu daquele que a pratica, sendo possível identificar quem se é naquilo que se faz (SACRISTÁN, 1999). Contudo, a formação de cada pessoa e sua maneira de atuar (seus modos, valores, ideologias e desejos) também se constitui em relação com meio em que se vive.

É importante perceber-se dentro de um sistema no qual cada um desempenha seu papel. A atuação das pessoas dentro da escola está direcionada a atender as demandas e diretrizes da instituição e, assim, o professor também se torna um agente reprodutor do sistema vigente.

Dessa maneira, a pedagogia, conforme critica Correa (2004, p. 45), “visa conduzir o outro rumo ao mesmo, adequar a uma realidade social, harmonizar o *socius* pela pacificação de cada um, pelo ajustamento à moral e pelo controle da potência de diferir”. Percebe-se, na assertiva do autor, que a educação está a serviço do social, porém pretende favorecer a coletividade mantendo o *status quo*, e não no sentido de deixar que transformações ocorram, mesmo porque é só a manutenção que interessa àqueles que estão no poder. A diversidade de pensamentos não é, portanto, bem-vinda e essa potência humana é tolhida em detrimento do que já está instituído na sociedade. Cumpre lembrar que esses aspectos se acentuaram depois que:

O corpo foi descoberto como objeto e alvo do poder, passou a ser visto como conjunto de forças físicas e psíquicas, que pode ser manipulado, treinado para obedecer e responder, habilitado, multiplicado em relação às suas capacidades (SINGER, 1997, p. 40).

Essa “descoberta” de novas aptidões, somada ao momento de instauração da industrialização nos meios de produção, implicou uma crescente necessidade de profissionalizar a mão-de-obra que operava as máquinas e revolucionou a ordem vigente até então. Instituiu-se, assim, o estatuto da disciplina, que nada mais é do que os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1977, p. 126 *apud* SINGER, 1997, p. 40).

Na cultura da disciplina, favorece-se o controle social em detrimento da autonomia dos indivíduos e esses aspectos refletem diretamente no que acontece em sala de aula. Nesse sentido, a avaliação é também uma forma de controle do professor sobre a turma. Ao abordar esses aspectos, Freitas (2002, p. 84) considera o plano formal e o informal contidos no ato de avaliar, e pondera que:

No plano formal estão as técnicas e procedimentos visíveis de avaliação em provas e trabalhos; no informal, estão os juízos de valor que orientam os resultados das avaliações e são desenvolvidos pelos professores e alunos. [...] A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos ocorrem.

A avaliação informal não foi contemplada na pesquisa de campo, uma vez que não houve observação e acompanhamento diário do processo educativo, mas consideramos importante que seja citado, devido à sua pertinência.

2.5 A relação entre a avaliação e as políticas públicas

Sabe-se que toda prática institucional é caracterizada por um meio social e político que deve ser levado em consideração, pois não se pode construir um entendimento sobre o que ocorre na escola, sem que seja revisto o contexto em que ela está inserida e o aparato legal que regulamenta sua prática.

De acordo com Dalbério (2009, p. 19), “as concepções e políticas orientadoras da sociedade brasileira atual influenciam os rumos e os processos educacionais, especialmente na escola pública”. Esta afirmação pode ser entendida no sentido de que a escola pública é afetada diretamente pelas diretrizes implantadas pelos governos, mas não se pode deixar de considerar que as escolas particulares também são afetadas, uma vez que fazem parte do mesmo contexto social e legal.

Percebe-se, nos últimos anos, uma crescente preocupação do governo em estabelecer medidas de “confronto e ruptura com uma cultura escolar que contempla a classificação e a seletividade como inerentes ao processo de escolarização, funções essas tradicionalmente relacionadas à avaliação” (SOUSA e ALAVARSE, 2003, p. 71). Comprovação disso é a organização do ensino em ciclos e a progressão continuada que, na teoria, é válida, mas, na prática, a maneira como tem sido aplicada é questionada (FREITAS, 2002). Por estarmos no início do processo de modificação para esse novo cenário educacional, existem ainda fortes resquícios do modelo tradicional, que interferem tanto nas práticas adotadas, quanto na maneira de conceber e aceitar esse novo modelo.

De acordo com Souza e Alavarse (2003, p. 74), hoje, contamos com informações colhidas em pesquisas produzidas a partir dos anos 80, “que nos possibilitam a compreensão dos princípios e finalidades que têm norteado a vivência da avaliação no contexto escolar, revelando a sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária”. Essa situação faz com que toda proposta de mudança se choque com valores e rituais arraigados na escola, haja vista a dificuldade em se realizar, na prática, mudanças que reflitam o que está escrito nas propostas; até porque, não se pode ignorar que a escola cumpre um papel dentro de seu contexto social. Sobre isso, Dalbério (2009, p. 49) esclarece que:

A educação, neste mundo capitalista, vem assumindo, por um lado, um papel com uma opção técnica voltada para o mundo do trabalho, atendendo às demandas do capital e, por outro, assume também um discurso de preocupação com a construção de uma modernidade que seja ética e humanista. Nessa segunda posição, a escola coloca-se, diante da sociedade, como agente de mudanças, capaz de interferir no processo histórico de forma positiva. Mas qual é a distância existente entre o que é proclamado e o que é realizado? Diante dessa sociedade capitalista, desigual e excludente, qual é o verdadeiro papel da escola?

Essa colocação mostra que nos encontramos em um dilema entre a capacidade de perceber as contradições do nosso sistema educativo e a dificuldade em transpô-las na prática. Criou-se uma incompatibilidade que gera conflitos, mas que é reveladora de uma condição de pouca autonomia para a escola e para o ensino em geral, já que os estudos e pesquisas realizados nas universidades ajudam a compreender a realidade em que se vive, mas pouco conseguem transformá-la.

As políticas públicas têm tentado sanar algumas lacunas da legislação, promovendo reformulações importantes, que dão suporte às práticas escolares. Nesse sentido, Dalbério (2009) pondera que o MEC (Ministério da Educação) instituiu os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental e Médio, atendendo às prescrições do Plano Nacional de Educação. Entretanto, Valente (2002, p. 80) considera que:

O paradigma avaliativo dos aludidos documentos, embora expresse uma perspectiva construtivista, já que enfatiza a necessidade de o aluno ser o sujeito do processo de construção do conhecimento e considera o erro como elemento constitutivo desse processo, denota e conota procedimentos claramente afeitos à pedagogia dos objetivos, predominante na década de 70.

Isso mostra que, apesar dos avanços, a legislação brasileira ainda retorna a práticas que deveriam ser superadas. Lüdke (2002, p. 97) corrobora com a ideia da autora acima citada, dizendo que:

Estamos, sem nos dar conta, voltando a uma época há longo tempo ultrapassada, quando imperavam os objetivos institucionais e as taxionomias, e a preparação de avaliadores se fazia, sobretudo em pesados cursos de estatística e análises quantitativas. É necessário prepararmos nosso pessoal para fazer frente a essas novas velhas tarefas, agora à luz da evolução da teoria avaliativa [...].

A autora se posiciona claramente contra o retorno a esses referenciais (se é que um dia haviam sido superados), e convoca a todos os envolvidos na educação a fazerem frente a essas concepções e práticas, justamente pelo fato de que, hoje, já se pode vislumbrar outros e melhores horizontes para a avaliação.

Sobre a avaliação, os PCN's elaboram algumas diretrizes, que serão tratadas por partes, para facilitar a análise de cada ponto em específico. Primeiramente, nesse documento, afirma-se que:

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como [...] (MEC, 1997).

Nessa parte, os PCN's abordam a dimensão diagnóstica que a avaliação deve ter, para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser observado e considerado pelo professor. Em seguida, institui a avaliação como:

elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (MEC, 1997).

Apesar de não estar detalhado como esse processo deveria acontecer, esses aspectos apontam para a dimensão contínua que deve caracterizar a prática avaliativa, bem como para a dimensão formativa (VILLAS BOAS, 2001; FREITAS, 2002; e FERNANDES, 2006), voltada para a apreciação do processo no qual estão inseridos os envolvidos na prática de

ensino-aprendizagem e, para o qual, o professor deve-se voltar. O foco, então, necessitaria ser mudado, de modo a não mais estar direcionado aos resultados. Os PCN's justificam as características apresentadas, argumentando que:

Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido – se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender (MEC, 1997).

Porém, será que nas condições reais do ensino brasileiro é possível se atingir essa proposta? A ideia é que se caminhe cada vez mais para esse rumo, todavia a prática está muito mais próxima do modelo tradicional, apesar de tantas orientações e diretrizes.

Freitas (2002) afirma não ser possível modificar a educação dessa maneira (por decretos), devido à complexidade de fatores que compõem o universo escolar. O autor defende que:

decretos não chegam a afetar a trama do processo educativo, repleto de representação entre alunos e professores [...]. Testes e provas são apenas indicadores tênues desses processos informais. Entretanto, quando há falhas na escola, a culpa é posta, rapidamente, no professor (ou no aluno), e não nesta lógica. Dificilmente a escola consegue ser pensada fora de seu formato atual, que não foi criado por acaso (FREITAS, 2002, p. 81).

Além do próprio enraizamento tradicionalista da cultura educacional, Viana (2002, p. 75) afirma que:

A questão de avaliar aquilo que é importante não é de solução fácil e imediata, tendo em vista certas constatações: os instrumentos para a medida de processos complexos são difíceis de construir [...]. Exigiria a avaliação de conceitos, princípios e relações, aspectos da aprendizagem nem sempre desenvolvidos em nossos currículos, que se preocupam com o domínio dos conhecimentos mais simples, quase sempre factuais e imediatos.

Conforme o exposto, podemos pensar que existem entraves para que as mudanças necessárias, no âmbito da avaliação, possam, de fato, ocorrer, de modo a torná-la mais qualitativa. Consideramos que esses entraves não se restringem somente à manutenção do *status quo* e que, para superá-los, demandaria: a) uma revisão de todo o conteúdo escolar tido como importante; e b) uma reflexão acerca das operações mentais que as provas escritas têm demandado, uma vez que estão restritas, basicamente, à memorização e à identificação (MORETTO, 2008).⁴ Essas mudanças só poderiam acontecer se o sistema educacional, as

⁴ A análise dos instrumentos desta pesquisa baseou-se nos procedimentos empregados por Moretto (2008) e revelaram a mesma tendência discutida pelo autor.

políticas públicas, o contexto de formação e trabalho dos professores, dentre outros fatores oferecessem condições práticas para que os entraves fossem superados, uma vez que eles são criados pelo próprio modelo educacional e político.

Para finalizar este capítulo, que abordou dimensões conceituais da avaliação da aprendizagem, consideramos fundamental chamar a atenção para o fato de que a significativa evolução teórica do campo pesquisado não é acompanhada de mudanças metodológicas. Esse fato é compreensível, uma vez que, para mudar a prática avaliativa, seriam necessárias alterações sistêmicas. Freitas (2002) adverte que, diante da inércia das instituições para consumir essas transformações, é preciso que o professor desenvolva a capacidade de resistir ao modelo imposto e crie novas formas de educar, trabalhar, organizar-se e avaliar.

**CAPÍTULO III – A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS E AS
CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DE SEUS PROFESSORES**

Neste capítulo, são apresentadas as concepções de avaliação dos professores obtidas com a aplicação da técnica de análise de conteúdo às respostas dadas nas entrevistas. Para se fazer a análise dos dados, optou-se por não identificar as escolas pesquisadas, de modo a garantir o anonimato das mesmas. Em se tratando de uma análise crítica, essa preocupação visa preservar os professores (e, conseqüentemente, as escolas) de uma exposição indevida, já que suas contribuições foram tão importantes para se conhecer não somente o que acontece em suas respectivas salas de aula, mas deu subsídios para se pensar a prática avaliativa articulando-a com a teoria contemporânea sobre essa mesma temática. Apesar de considerarmos que os dados coletados em uma realidade particular não podem ser generalizados como verdade, eles constituem um exemplo de situação, e podem permitir a inferência do que ocorre em um âmbito mais amplo.

3.1 Caracterização das escolas pesquisadas

A escolha das escolas para a realização da pesquisa de campo ocorreu com o objetivo de confrontar duas realidades diferentes, tais como a pública e a particular. Porém, esses diferentes contextos se mostraram muito semelhantes, depois de terem sido observados mais de perto, nos aspectos que consideramos mais relevantes: as concepções sobre a avaliação e os instrumentos valorizados e utilizados nessa prática.

As duas escolas estão situadas na mesma cidade da Região Sudeste do Brasil e, apesar de atenderem a clientela diferentes naquilo que se refere ao âmbito sócio-econômico, apresentam uma importante semelhança: ambas são bem conceituadas pelo ensino que praticam. Uma (a particular) é conhecida pela tradição de décadas de existência, tendo feito parte da formação de algumas gerações da cidade em que a pesquisa se realizou. A outra tem um histórico de figurar, nos últimos anos, dentre as escolas com melhores resultados obtidos nas avaliações externas.

Conforme definido no delineamento da pesquisa, os Projetos Político-Pedagógicos das instituições seriam analisados para ajudar a compreender o ambiente pesquisado e conseguir mais informações sobre como o processo de avaliação é proposto. Ambas as escolas informaram que os Planos de Gestão englobavam as informações contidas nos Projetos Político-Pedagógicos e, assim, disponibilizaram seus respectivos Planos de Gestão para serem pesquisados. Muitas das informações que se seguem foram retiradas, portanto, desse importante instrumento de gestão escolar.

3.1.1 A escola pública

A escola pública situa-se em um bairro da periferia da cidade, é de porte médio e possui a estrutura física bem estruturada, com espaços amplos para a recreação. Tem uma quadra de esportes coberta, apresenta bom aspecto de higiene e conservação.

Ela atende a crianças do Ensino Fundamental I, no período da manhã e da tarde, no ensino regular de primeira a quarta séries, de modo que ainda não se adaptou ao novo sistema do Ensino Fundamental de nove anos. As professoras que participaram da pesquisa são responsáveis por ministrar todas as disciplinas da série em que dão aulas, com exceção de Educação Física e Educação Artística, que possuem professores especializados. Assim sendo, cada professora é responsável por lecionar Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

A escola atende a uma comunidade de nível sócio-econômico heterogêneo, com predominância pela classe média-baixa (segundo o Plano de Gestão da escola). A maioria dos pais de alunos (35%) trabalha como funcionários de indústrias, em ocupações que exigem pouca escolaridade. A escola conta com transporte coletivo para alunos da zona rural no período da manhã.

O quadro administrativo é composto por um diretor, um vice, uma secretária, um professor coordenador, três agentes de organização, dois auxiliares de limpeza terceirizados, dois professores readaptados e uma merendeira. Possui um corpo docente formado por 27 professoras efetivas e seis professoras substitutas. Sendo assim, a pesquisa contou com uma amostra de 22,2% do total de professoras, uma vez que a entrevista se realizou com seis delas. Todas receberam nomes fictícios, para que as identidades fossem preservadas. O quadro 1 mostra os nomes (fictícios) das professoras entrevistadas, suas idades, a formação acadêmica e a série em que ministram as aulas.

Quadro 1 – Descrição de sujeito, idade, formação e série em que ministra aulas (escola pública)

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	SÉRIE
Cibele	36	Pedagogia	3ª
Carolina	32	Pedagogia	2ª
Luciana	59	Pedagogia	2ª
Beatriz	24	Pedagogia	1ª
Vera	45	Matemática	3ª
Ana	49	Pedagogia	4ª

Fonte: elaboração própria.

O Plano de Gestão da escola pública assim descreve seu corpo docente:

A maioria é experiente, com formação acadêmica, dominam (sic) o conteúdo que ministram, alguns são conservadores, mas abertos às inovações como complemento às suas práticas, são entrosados, afetivos, dinâmicos, atualizados, comprometidos com o Projeto Pedagógico da escola, do qual participaram com dedicação na sua elaboração.

A descrição é genérica e registra a forma como eles próprios se veem. Sugere que o corpo docente trabalha coletivamente, quando diz que são “entrosados” e que participaram da elaboração do Projeto Político-Pedagógico. O foco da maneira como eles se veem está nas suas qualidades profissionais, o que transparece uma autoimagem positiva. Todavia, não contempla as possíveis dificuldades e limitações que provavelmente também existam, e as estratégias para minimizá-las.

A respeito da avaliação, o Plano de Gestão da escola pública diz o seguinte:

A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivos:

- Diagnosticar e registrar os processos do aluno e suas dificuldades;
- Possibilitar que os alunos auto-avaliem sua aprendizagem;
- Orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar suas dificuldades.

Esses três primeiros apontamentos indicam uma prática avaliativa voltada para os aspectos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem, quer dizer, faz pressupor que a função diagnóstica esteja presente, servindo para orientar professor e aluno no sentido de superar as dificuldades encontradas. Além disso, permite inferir que o aluno também está implicado ativamente, ou seja, como sujeito, no processo de autoavaliação. As referências aos termos “diagnosticar”, “autoavaliação” e “orientação o aluno”, utilizados nos objetivos, remetem a uma concepção de avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2001; FREITAS, 2002; FERNANDES, 2006). Porém, não há nenhum dado colhido na pesquisa de campo que comprove que a autoavaliação seja, de fato, utilizada como recurso, e que ocorram momentos em que sejam retomados os resultados da avaliação para planejar o que fazer, já que esses aspectos não foram citados pelas professoras entrevistadas e nem apareceram nos instrumentos cedidos para a análise da pesquisa documental.

Mais adiante, no texto do Plano de Gestão, ainda contemplando os objetivos da avaliação, tem-se:

- Fundamentar as disposições do conselho de classe quanto à necessidade dos procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;

Em contradição ao exposto anteriormente, os objetivos da avaliação mudam de perspectiva ao abordar a “necessidade dos procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e

recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos”. Contudo, os objetivos apresentados tratam da questão classificatória muito superficialmente, embora ela ainda esteja presente na realidade escolar, principalmente porque esta escola pública ainda não assimilou completamente o novo sistema de ensino, que institui nove anos para o Ensino Fundamental e a organização por ciclos, pois ainda funciona de maneira seriada. Ainda considerando os objetivos da avaliação, o Plano diz que ela serve para:

- Orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares;
- Será constante e coerente com os conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula;
- Terá caráter de diagnosticar para a verificação da bagagem e conhecimento de cada agrupamento;
- Deverá garantir a continuidade do trabalho, explicitando o essencial aprendido pelo aluno;
- Deverá balizar o trabalho do professor na criação de situações de aprendizagem que busquem garantir aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias à construção progressiva de conhecimentos;
- O aluno deverá ser informado sobre seus avanços e dificuldades, bem como ser orientado para o que ele deverá fazer em seu processo de aprendizagem e sua auto-avaliação.

Um aspecto a ser contemplado é que os objetivos apresentados atendem às novas solicitações governamentais de uso da avaliação como instrumento de diagnóstico da aprendizagem e de parâmetro para o trabalho do professor. Entretanto, não considera estar em uma situação de transição neste momento, e a avaliação ainda não abandonou seu aspecto e sua função classificatória. Isso merece atenção à medida que o Plano de Gestão de uma escola deve se comprometer com mudanças, sem deixar de descrever aquilo que, de fato, pratica e como planejou implementar as mudanças propostas nos decretos.

3.1.2 A escola particular

A escola particular está localizada na região central da cidade em que foi realizada a pesquisa. É de porte grande, e atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os alunos são de classe média e alta. A maioria dos pais (27%) é comerciante e a maioria das mães (72,6%) trabalha fora.

O corpo de gestão da escola é composto por um diretor de escola, um vice-diretor, quatro coordenadores pedagógicos e dois orientadores educacionais. O corpo docente é formado por 18 professores de Educação Infantil, 23 do Ensino Fundamental I, 23 do Ensino Fundamental II e 17 do Ensino Médio. A pesquisa se realizou com seis professoras do Ensino Fundamental I, o que corresponde a, aproximadamente, 26% do total do grupo. O quadro 2

mostra os nomes das professoras entrevistadas, suas idades, a formação acadêmica e o ano em que ministram as aulas. Assim como na escola pública, optou-se por escolher nomes fictícios para designar cada sujeito, para não permitir que sejam identificadas.

Quadro 2 – Descrição de sujeito, idade, formação, disciplina e ano em que ministra aulas (escola particular).

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO	DISCIPLINA/ANO
Fátima	32	Pedagogia e Matemática	Matemática/5º
Fernanda	35	Pedagogia	Todas/3º
Ivana	41	Pedagogia	Todas/2º
Soraia	47	Pedagogia	Todas/3º
Isabela	31	Pedagogia e Ciências Biológicas	Ciências/5º
Joana	42	Pedagogia	Hist. e Geografia/5º

Fonte: elaboração própria.

Diferentemente da escola pública pesquisada, a escola particular já adaptou seu currículo ao novo modelo que institui nove anos para o Ensino Fundamental e, dessa forma, possui uma organização das disciplinas diversa daquela encontrada na escola pública. Na particular, os três primeiros anos do Ensino Fundamental I são ministrados por uma única professora, que tem a incumbência de trabalhar todas as disciplinas (com exceção de Educação Física e Educação Artística, que possui um professor especializado para cada uma), que são: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, além das aulas de Ética, que também fazem parte do currículo. O primeiro ano, diferentemente dos demais, oferece somente as disciplinas de Português e Matemática e, durante o qual, não se aplicam provas. A avaliação do primeiro ano se baseia no uso do Portfólio, em que o acompanhamento das produções dos estudantes é feita ao longo ano e, no final, pode ser observada toda a evolução da aprendizagem desses alunos. Cumpre observar que essa prática, ainda que restrita ao primeiro ano, é louvável, no sentido de apontar para uma nova forma de avaliação, que se aproxima da formativa (FERNANDES, 2006; VILLAS BOAS, 2001; FREITAS, 2002).

O Plano de Gestão dessa escola fornece muitos dados acerca de suas práticas, de modo que é importante destacar alguns pontos, até para favorecer a discussão dos dados obtidos nas entrevistas e na análise documental. Sendo assim, consta no Plano de Gestão que:

A avaliação do desempenho do aluno [...] será contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo traduzidas em escalas de 0,0 a 10,0.

É importante destacar que, no Plano de Gestão, determina-se a “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, mas que são traduzidos em “escalas de 0,0 a

10,0”. Como os aspectos qualitativos em uma avaliação podem ser traduzidos em escalas quantitativas? Na sequência, há um detalhamento sobre os procedimentos de avaliação:

Na avaliação do aluno, o caráter de continuidade deverá ser estabelecido de tal forma que em cada bimestre sejam utilizados, no mínimo, dois instrumentos diferentes de avaliação, a saber: provas comuns e/ou provas simuladas com questões objetivas, dissertativas ou mistas e trabalhos individuais ou em grupos, tais como pesquisas bibliográficas, seminários, relatórios, debates entre outros, elaborados pelo corpo docente sob a supervisão do responsável pelo Serviço de Coordenação Pedagógica [...].

Nessa passagem, pontua-se a necessidade de se avaliar com mais de um instrumento que, no caso, é a prova. Sendo assim, o Plano diz que é preciso variar, para caracterizar a avaliação contínua, mas, nas entrevistas, foi dito que a prova corresponde a 90% da nota bimestral do aluno. Assim sendo, qual a representação das outras atividades citadas na nota final? Se são usados vários recursos para avaliar, qual o motivo, então, de se dar tanto peso à prova?

A questão que se revela é um descompasso entre a proposta de novas formas de avaliação surgidas recentemente, que exploram o olhar crítico sobre os modelos instituídos, mas que, na prática, permanecem presas a quantificações. Apesar da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), no artigo 24, inciso V, alínea a (que serve de referência ao trecho do Plano citado anteriormente), prever que a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa [...], com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, sabe-se, ainda, que o sistema de educação também exige objetividade da avaliação, que seu resultado seja passível de comprovação e que esteja documentado. Nesse ponto, reside a contradição: avaliar pressupõe um juízo de valor, e “juízos de valor” são relativos, imprecisos, subjetivos e surgem de um determinado contexto, mas são expressos em números/notas exatos. Acreditamos, então, que o descompasso referido não é um reflexo da atuação dessa escola em específico (ou exclusividade das escolas pesquisadas), mas sim, corresponde a um descompasso que está presente nas próprias políticas públicas, que acabam sendo contraditórias nesse aspecto.

Sobre as atividades a serem realizadas, o Plano de Gestão da escola particular define que:

Os trabalhos, pesquisas, seminários, tarefas mínimas e complementares, listas de exercícios, entre outros, poderão ser utilizados como questões nas avaliações e nos simulados. Assim, o aluno será estimulado a participar ativamente dessas atividades, que possibilitarão a eles um maior aproveitamento e aprendizagem.

Esse trecho sugere que se o aluno se dá conta de que as atividades das quais participa no seu cotidiano vão compor a nota final, ele vai se empenhar nessas atividades, o que, segundo a visão defendida pelo Plano de Gestão, pressupõe um maior aproveitamento e aprendizagem. Porém, essa é uma postura questionada por vários autores (MORETTO, 2008; LUCKESI, 2001; HOFFMANN, 1991, dentre outros) que veem nisso uma utilização equivocada de algo tão importante, que é a avaliação. Esse “maior aproveitamento e aprendizagem” é uma interpretação equivocada, pois um aluno que se empenha porque sabe que vai cair na prova, não está preocupado com a sua aprendizagem, mas sim com a nota que terá no final. E isso não pode ser visto como um erro, ou uma má conduta dos alunos, é apenas consequência do sistema que tem como foco a melhor nota, a promoção para o ano seguinte, o currículo que, futuramente, será a porta de entrada (ou não) no mercado de trabalho.

A respeito da finalidade da avaliação, o Plano afirma que:

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, serão realizadas avaliações diagnósticas com a finalidade de permitir ao docente o acompanhamento das dificuldades dos alunos, a fim de que se possa trabalhá-las com técnicas e métodos de ensino adequados à sua superação.

Nesse ponto, aparece a função diagnóstica da avaliação, utilizada como parâmetro para o professor repensar a sua prática. Porém, percebe-se pelo exposto que a função diagnóstica não é abordada como um aspecto inerente à avaliação bimestral, mas sim, relaciona-se com o uso de um instrumento específico, elaborado exclusivamente para tal finalidade. Infere-se, com o exposto, que o termo “avaliação diagnóstica” é utilizado para designar um “instrumento com função diagnóstica” ou uma “prova diagnóstica”, e não como uma função da avaliação que se pratica. O diagnóstico não faz parte do processo, ao contrário, ele ocorre pontualmente, de forma fragmentada e mecânica, de acordo com o exposto. Em seguida, afirma-se que:

Caberá a cada professor avaliar aspectos formativos e comportamentais do aluno, tais como sociabilidade, participação, assiduidade, responsabilidade, pontualidade no cumprimento de tarefas, podendo registrá-las em fichas próprias, com o objetivo de fornecer dados ao Serviço de Orientação Educacional e aos Conselhos de Classe e Ano e utilizá-las para fins de avaliação.

Essa parte trata dos registros do professor acerca de aspectos difíceis de serem mensurados, por estarem na dimensão qualitativa do processo. Esses aspectos estão presentes e merecem ser considerados, por revelarem as condições de vida do aluno, os valores trazidos da família, que são determinantes na sua maneira de ver o conhecimento e atuar na escola.

Contudo, foi possível perceber que esses registros não são frequentemente utilizados, ou seja, estão relegados a segundo plano, e só o são naqueles casos mais complicados que acabam sendo resolvidos no Conselho de Classe. Consideramos que o registro desses aspectos comportamentais são relevantes e podem ser a base para que as escolas consigam, efetivamente, dar mais espaço para o caráter qualitativo do processo do que para a nota.

Acerca da elaboração dos instrumentos de avaliação (as provas), o Plano determina que:

observar-se-á os objetivos propostos pra cada conteúdo programático, identificação das provas por meio de um cabeçalho padrão, instruções para a realização das mesmas, seu respectivo valor numérico e descrição das habilidades relacionadas.

Percebe-se que existem critérios para a elaboração dos instrumentos, que denotam uma preocupação com o padrão e com a clareza da relação entre o que se pergunta nas provas com o que foi estudado e trabalhado em sala. Isso é importante, pois estabelece um vínculo coerente entre o conteúdo ministrado nas aulas e o que se pede na prova. Mas, por outro lado, figura também como uma necessidade de dar ao instrumento um caráter de imparcialidade, como se a padronização tornasse mais “objetiva”, mais contundente e menos pessoal e, portanto, menos passível de conter falhas ou “escapes” da subjetividade do professor.

Esse tipo de concepção que espera que a avaliação ofereça instrumentos precisos e padronizados tem recebido críticas dos autores (PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; SOUSA, 2008, dentre outros), que denunciam o contexto ideológico atuante na sociedade, que faz com que se proceda e se pense dessa forma. Para que se pratique uma avaliação mais focada nos aspectos formativos, é necessário rever o valor atribuído à padronização e à precisão dos instrumentos. Apesar das informações contidas no cabeçalho das provas servirem como diretriz para o professor elaborá-la, não podem mascarar o caráter subjetivo implícito no ato de se elaborar uma prova e de corrigi-la depois.

3.2 Análise de conteúdo das entrevistas

Para se propor a discussão dos dados colhidos nas entrevistas, utilizou-se do recurso da Análise de Conteúdo, que tem por objetivo auxiliar o agrupamento e a compreensão das informações que compõem o vasto material que a pesquisa levantou. Dessa forma, optou-se por fazer uma *análise temática* (BARDIN, 1977; e FRANCO, 2008), de modo a delimitar as categorias de acordo com as respostas fornecidas para cada pergunta da entrevista.

Segundo Bardin (1977, p. 105), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição

podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” Pensando assim, a análise que se segue teve como intenção perceber e agrupar esses “núcleos de sentido” a que a autora se refere, bem como descrever os resultados de maneira a clarificar ao máximo o esforço de compreensão das concepções dos professores sobre avaliação.

A questão cinco da entrevista não foi analisada desta forma, por ser mais objetiva e não oferecer possibilidades de categorização e busca de sentido. Assim sendo, ela é descrita e analisada diferentemente das demais. A questão sete (vide apêndice) não foi apresentada no capítulo III, porque consideramos que o conteúdo das respostas não trazia contribuições à compreensão das concepções dos professores e, tal como a pergunta cinco, não era passível de ser aplicada a análise de conteúdo. O que as respostas a essa questão trouxeram de contribuição foi a informação de que, na escola pública, as provas escritas correspondem a 80% da nota bimestral e, na particular, essa porcentagem atinge 90%. A diferença entre uma e outra se revela também na normatividade com que isso é posto aos professores, isto é, na escola particular, essa porcentagem é uma regra (discutida anualmente nos Conselho de Classe e estabelecida por consenso), que deve ser seguida desde o segundo ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Na pública, esse valor acaba sendo compartilhado pelo corpo docente, porém não é imposto como norma. Mas, como esse aspecto também é estabelecido mediante um consenso, acaba sendo, portanto, seguido por todas.

Os dados das respostas dos sujeitos à entrevista, tanto da escola pública quanto da particular, foram agrupados conjuntamente de modo a se ter uma dimensão global do que foi respondido em cada pergunta. Para saber de qual escola os sujeitos são, utilizou-se da sigla **pu** para designar a escola pública e **pa** para a escola particular. Elas estão colocadas ao lado dos nomes dos sujeitos, entre parênteses, nos quadros a seguir, que apresentam as categorizações das respostas.

Pergunta 1: Como você define a avaliação?

Quadro 3 – Categoria: Definem o conceito descrevendo a função e a incidência de respostas, referentes à pergunta 1 da entrevista.

Definem o conceito descrevendo a função	Entrevistada
- avaliar o aluno é verificar se houve aprendizagem;	Joana (pa)
- avaliação é um meio de diagnosticar, é um meio de verificar. [...] É uma reflexão da aprendizagem da criança;	Carolina (pu)
- a avaliação tem duas funções que são diagnosticar e classificar;	Ana (pu)

- é ver o que as crianças aprenderam, e ver quais foram as dificuldades maiores;	Soraia (pa)
- é uma maneira de conhecer o aluno;	Isabela (pa)
- é uma tentativa de detectar aquilo que o aluno aprendeu;	Fátima (pa)
Total de incidência 06	

Fonte: elaboração própria.

As respostas mostram que metade das professoras entrevistadas utilizou aspectos das funções da avaliação para conceituá-la. Isso mostra o quanto é difícil formular uma definição para a avaliação da aprendizagem, sendo usual utilizar-se de características mais concretas e observáveis, tais como suas funções, para defini-la. Porém, dizer que é “*uma maneira de conhecer o aluno*” pode ser entendido como “um olhar específico”, “uma maneira de ver” e isso é muito pertinente, pois a avaliação é o professor quem faz sobre seu aluno. Portanto, é fruto da forma com que aquele professor “entende” o aluno.

Quando a professora diz que a avaliação significa “*ver o que as crianças aprenderam, e ver quais foram as dificuldades maiores*”, ela sugere que a avaliação serve como um diagnóstico e que o ensino será pautado nas dificuldades apresentadas. Não se pode afirmar que isso ocorra, pois os programas seguem um curso exato de tempo, muitas vezes exíguo. A questão que se coloca é, se dentro das condições atuais, é possível ser praticada a avaliação formativa? Pela lógica que se segue, são necessárias readaptações nesse sistema, para que as notas sejam compreendidas como “juízo de valor”. Para que isso possa ocorrer, elas não deveriam vir representadas numericamente, elas deveriam vir em forma de relato descritivo. Assim, ficaria mais claro perceber que se trata de “*uma maneira de conhecer o aluno*”, tal como foi dito na entrevista (VILLAS BOAS, 2001).

Quando se afirma que “*a avaliação tem duas funções que são diagnosticar e classificar*”, é nítida a descrição do que realmente ocorre, e não do que a professora gostaria que ocorresse. Isso ficou claro quando esta mesma professora afirmou posteriormente que “*a pior parte, e a mais praticada pelas escolas, é a classificatória, porque você exclui ali quem mais precisa*”. Esse depoimento reitera a importância da forma da avaliação ser revista, para que o ensino seja mais inclusivo (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2001; FREITAS, 2002; dentre outros).

Quadro 4 – Categoria: Como *feedback* para o professor e a incidência de respostas, referentes à pergunta 1 da entrevista

Como <i>feedback</i> para o professor	Entrevistada
- é o ponto de partida do professor. Daí vai partir todo o trabalho metodológico;	Luciana (pu)
- serve para fazer um replanejamento daquilo que eu estou trabalhando;	Vera (pu)

- é o momento mais importante da aula, porque eu descubro como eles estão, [...] o conteúdo que eu preciso melhorar neles, o que falta, de que maneira eu vou fazer;	Beatriz (pu)
- o meu objetivo é acompanhar o progresso do aluno, ou mesmo as dificuldades, pra eu tentar solucionar isso;	Ivana (pa)
- entender dentro de cada particularidade do aluno aquilo que ele tem mais dificuldade, [...] pra que eu possa voltar num outro momento e fixar melhor;	Isabela (pa)
- é olhar para o aluno e ver quais são as necessidades dele;	Cibele (pu)
Total de incidência 06	

Fonte: elaboração própria.

Essa categoria indica que as professoras identificam, na avaliação, a função de realimentar o processo. Do mesmo modo que a categoria anterior, pode-se dizer que elas definiram a avaliação também por meio de sua função, mas, nesse caso, criou-se outra categoria, porque as respostas revelaram o conceito de acompanhamento da aprendizagem, o que se aproxima mais de uma definição propriamente dita. Nota-se, com a categoria acima, que a avaliação fornece muitas informações a respeito dos estudantes, e que é, a partir disso, que o trabalho se pauta. Mas a questão do tempo é um problema para essas professoras que trabalham com sistema apostilado no caso da escola particular. A pública, além de ter que lidar com um alto contingente de alunos, também se preocupa com o tempo, pois cumpre os programas estipulados pelo Estado, com a utilização de livros didáticos, que também possuem uma cronologia pré-determinada.

Novamente, questiona-se a aplicabilidade da avaliação formativa no formato atual da escola (FREITAS, 2002), pois se a avaliação traz consigo uma riqueza de informações, tal como foi expresso na categoria acima, é preciso haver mais espaço para o planejamento das aulas que a sucedem. Sabe-se que os professores fazem o máximo para cumprir os programas e atender as necessidades de seus alunos. O que questionamos é: o que fazer com aqueles que não acompanham o ritmo dos programas? A escola ainda não consegue dimensionar todos os problemas que surgem, muito menos consegue lidar com uma sociedade numerosa que depende dela para se educar (PERRENOUD, 1999).

Quadro 5 – Categoria: Como processo e a incidência de respostas, referentes à pergunta 1 da entrevista

Como processo	Entrevistada
- Avaliação, pra mim, é um processo;	Fernanda (pa)
- A avaliação, eu penso nela como um processo pra você;	Ivana (pa)
- Eu acho que é um processo, não só o resultado final;	Joana (pa)

Total de incidência 03

Fonte: elaboração própria.

Nessa categoria, pode-se dizer que as professoras tentaram com maior êxito conferir uma definição que fosse baseada em um conceito de avaliação, sem recorrer à sua função. Entendida como um processo, a avaliação não pode ser sinônimo de prova ou de nota (LUCKESI, 2001); antes de mais nada, ela compreende tudo aquilo que envolve o processo de aprendizagem de um estudante.

Referente às categorias relativas à primeira pergunta da entrevista, pode-se dizer que houve uma preponderância de concepções associadas ao que há de mais recente em termos de teoria sobre avaliação: diagnóstico, *feedback* e processo. Um aspecto que se destaca é a funcionalidade da avaliação, na concepção dos professores, ela deve servir para informar sobre a qualidade da aprendizagem.

Essas respostas sugerem que a avaliação deve ser entendida como um processo e não, somente, um resultado final. Sendo assim, não há como a avaliação ser pontual, fruto do registro de respostas na prova. Os estudantes são avaliados a todo momento e dão mostras de seus progressos e dificuldades no cotidiano; por isso, é necessário que sejam desenvolvidos novos métodos de registrar a aprendizagem dos estudantes, que não seja a nota. Uma alternativa é a elaboração de relatórios (FREITAS, 2002; VILLAS BOAS, 2001). Para tanto, o professor necessitaria de uma reformulação geral dos métodos, uma vez que os vestibulares e históricos escolares cultuam os valores numéricos, na busca da precisão. Mas como medir o que uma pessoa sabe?

Pergunta 2: Qual a função da avaliação?

Quadro 6 – Categoria: Verificação da aprendizagem e a incidência de respostas, referentes à pergunta 2 da entrevista

Verificação da aprendizagem	Entrevistada
- É ver se a criança atinge as suas expectativas de aprendizagem, que ela consiga atingir o objetivo da série que ela está;	Cibele (pu)
- é um momento para parar e ver o que foi feito;	Soraia (pa)
- Eu acho que é pra verificar os avanços dos meus alunos e as dificuldades deles;	Ivana (pa)
- É pra ver mesmo o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu também;	Joana (pa)
Total de incidência 04	

Fonte: elaboração própria.

Ao serem questionadas sobre a função da avaliação, as professoras reconheceram que ela pode servir para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, de modo a

atingir aquilo que é esperado. Quando a professora diz que “*é um momento para parar e ver o que foi feito*”, fica evidente a compreensão da avaliação como uma verificação pontual, com data marcada (um momento). As respostas acima sugerem o entendimento de avaliação como sinônimo de prova (LUCKESI, 2001). Essas respostas ainda estariam adequadas se a pergunta da entrevista fosse: “Qual é a função da prova escrita?”

Essa categoria nos faz pensar também o quanto a avaliação, na educação, pode se prestar ao propósito de “igualar” os estudantes, em uma espécie de “padronização” e “massificação”. Ao afirmar que existem expectativas para os estudantes, objetivos a serem alcançados, fica evidente que a aprendizagem é padronizada para cada série e os estudantes devem se adequar a essa padronização. Essa é uma tarefa complicada, já que se trata de definir, previamente, um processo abstrato e muito peculiar.

Quadro 7 – Categoria: Diagnóstico e a incidência de respostas, referentes à pergunta 2 da entrevista

Diagnóstico	Entrevistada
- A avaliação é importante, porque ela é o <i>feedback</i> que a criança oferece, é a devolutiva que a criança vai te dando;	Carolina (pu)
- É pra ver em que nível eles estão e se estão avançando ou não, senão eu vou ter que mudar a forma, para que a aprendizagem possa ocorrer;	Beatriz (pu)
- tem o diagnóstico inicial que a gente faz no começo do ano, com a intenção de detectar os problemas, e fazer um planejamento a partir dali;	Ana (pu)
- avaliação é um meio, um material por onde eu vou me orientar, me nortear dentro do que cada aluno está aprendendo ou não;	Isabela (pa)
- É o professor ter um parâmetro de onde ele deve partir;	Luciana (pu)
- Avaliação, pra mim, é <i>feedback</i> . Ela é o retorno, pra eu saber exatamente o que o aluno adquiriu de conhecimento e aquilo que ele não adquiriu de conhecimento, onde eu tenho que atuar mais, onde eu tenho que retomar;	Fernanda (pa)
- É você replanejar ou planejar aquilo que você vai trabalhar, [...] para atender as necessidades de cada um;	Vera (pu)
Total de incidência 07	

Fonte: elaboração própria.

Essa categoria sugere que o foco dos professores na avaliação é o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que indica a função diagnóstica como parâmetro para se pensar o ensino. Esse posicionamento se aproxima daquilo que é chamado de avaliação formativa (FERNANDES, 2006; e VILLAS BOAS, 2001).

Contudo, será que a função diagnóstica tem sido realmente um recurso importante? Isso é questionado, pois se sabe que é muito difícil para os professores que trabalham com material apostilado (como é o caso da escola particular) conseguir “replanejar” as aulas que sucedem a prova, por uma questão de cumprimento dos programas. Outro ponto questionável é saber se, de fato, o professor consegue “*atender as necessidades de cada um*”, como foi dito, quando trabalha com salas numerosas.

Quadro 8 – Categoria: Classificatória e a incidência de respostas, referentes à pergunta 2 da entrevista

Classificatória	Entrevistada
- É mais para atingir a nota, um mínimo, para poder passar de ano. Isso é o que eu vejo dela [avaliação] hoje, mas a função dela, o ideal não seria essa. Mas a função principal que eu vejo é a classificatória;	Fátima (pa)
- existe a função classificatória, que é o que a maioria das escolas fazem, e eu acho a parte mais penosa, mais dura da escola, porque você vai excluir ali aqueles que mais precisam;	Ana (pu)
Total de incidência 02	

Fonte: elaboração própria.

Nessa categoria, pode-se observar que as professoras indicaram a função classificatória não como sendo a “ideal”, ou como a mais importante em seus pontos de vista, mas pode-se dizer que elas percebem que essa é a função mais comumente utilizada atualmente nas escolas. É admirável a coragem manifestada nas respostas acima, pois refletem o que os teóricos observam no processo avaliativo. Se pensarmos que, na posição de ser questionado, é comum a tentativa de se defender das críticas, mais relevância assumem as respostas. A postura defensiva pôde ser observada na análise dos Planos de Gestão, nos quais as descrições das práticas tenderam a abordar os aspectos positivos das mesmas. Portanto, consideramos ser importante a categoria acima, pois revela a honestidade das professoras ao argumentar a respeito da avaliação da aprendizagem.

Em relação à questão número dois, houve preponderância de respostas que consideram o caráter diagnóstico da avaliação como sendo muito importante para a prática avaliativa. O que se coloca, diante de respostas que afirmam que a avaliação é fonte rica de informações sobre os estudantes, é o que se tem feito com elas. Será que esse rico material tem sido bem aproveitado? Se a função diagnóstica da avaliação fosse bem explorada, será que haveria tantos problemas referentes à formação atual dos estudantes?

Pergunta 3: Como se deve avaliar?

Quadro 9 – Categoria: Continuamente e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista

Continuamente	Entrevistada
- Ela é contínua, ela é toda hora;	Ana (pu)
- No dia-a-dia;	Carolina (pu)
- No dia-a-dia, em todos os momentos;	Cibele (pu)
- A gente tem que avaliar diariamente. Diariamente e através de avaliações formais, que seriam as notas e tudo o mais;	Beatriz (pu)
- Eu avalio no dia-a-dia;	Isabela (pa)
- Eu faço uma observação diária, com atividades supervisionadas, e é essa avaliação que eu acho que é importante;	Luciana (pu)
- No dia-a-dia, na avaliação contínua, você vê todos os aspectos da criança;	Soraia (pa)
- a gente faz esse processo no dia-a-dia, então eu acho que deveria ser mais informal, com coisas do dia-a-dia mesmo da criança;	Ivana (pa)
- A avaliação eu acho que tem que ser diária, com as atividades que se está desenvolvendo;	Vera (pu)
- Pelo dia-a-dia, pelo comportamento do aluno, o que é possível em algumas escolas, a gente vê, principalmente no exterior;	Fátima (pa)
Total de incidência 10	

Fonte: elaboração própria.

A grande incidência de respostas nessa categoria permite inferir que os professores têm muito claro para si a percepção de que a avaliação ocorre no contato diário com os estudantes. Além disso, de acordo com as respostas, a avaliação não se resume àquilo que o estudante tem registrado no boletim e nas provas, mas também, corresponde ao juízo que o professor faz de cada aluno seu. Novamente, o que as respostas refletem é a má exploração do que o professor sabe sobre seus estudantes, já que o único *feedback* que eles têm é a nota. Não se tem uma apreciação descritiva e qualitativa das aprendizagens e avanços, que poderiam ajudar professores e estudantes a dimensionar melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 10 – Categoria: Com múltiplos instrumentos e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista

Com múltiplos instrumentos	Entrevistada
- Eu acho que a gente tem que utilizar não só uma forma;	Ana (pu)
- No dia-a-dia, e usando umas estratégias. [...] Eu acho que é a oralidade, é a escrita dela, é a produção de texto, é o desenho também;	Carolina (pu)
- Não só a avaliação escrita, que é o que você tem que fazer. [...] No trabalho, em aulas práticas eu avalio muito, e o bacana que eu vejo é a avaliação de jogos;	Isabela (pa)

- Eu acho que você não deve avaliar de uma única maneira, [...] porque com uma única avaliação, você não vai avaliar uma criança;	Luciana (pu)
Total de incidência 04	

Fonte: elaboração própria.

As respostas indicam que a prova escrita é um instrumento insuficiente para avaliar os alunos, de modo que devem ser usados outros recursos para que se possa, com maior efetividade, ter uma compreensão mais abrangente dos estágios de aprendizagem dos estudantes (FERNANDES, 2006). Porém, sabe-se que a nota da prova escrita corresponde a 80% da nota do boletim na escola pública e 90% na particular. Qual seria finalidade de tantos instrumentos, sendo assim? O valor atribuído à prova escrita inibe a necessidade de diversificar as formas de avaliar.

Quadro 11 – Categoria: Qualitativamente e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista

Qualitativamente	Entrevistada
- Eu acho que nós não deveríamos dar nota. [...] Acho que poderia ser avaliado sem nota e a gente vai anotando tudo no dia-a-dia, as dificuldades da criança;	Ivana (pa)
- No meu ponto de vista, não deveria ter nota. [...] Porque aí você avaliaria o seu aluno como um todo, no dia-a-dia mesmo, e ele teria a nota pelo que ele é em sala e não pelo que ele tirasse na prova;	Fernanda (pa)
- Só sei que deveria mudar a forma de aprovação do aluno. Não se valorizar só a nota;	Fátima (pa)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

A manifestação dessa categoria pode ser entendida como uma discordância ao que se pratica nas escolas e revelam o desconforto causado pela forma como a avaliação tem sido realizada, conforme já apontado por Veslin (1992), *apud* Jorba e Sanmartí (2003). Segundo as respostas colhidas, não se deveria dar tanto crédito às notas, como, de fato, é dado.

É perceptível uma insatisfação com o modelo vigente, bem como um desejo de que a avaliação fosse feita de outras formas, que considerasse o ritmo e a subjetividade dos alunos. As incoerências do modelo avaliativo vigente são percebidas pelo corpo docente, tal como as respostas acima indicam. Elas também indicam consonância com a opinião dos teóricos sobre esse assunto (VILLAS BOAS, 2001; FERNANDES, 2006; FREITAS, 2002; dentre outros).

Quadro 12 – Categoria: Outros motivos e a incidência de respostas, referentes à pergunta 3 da entrevista

Outros motivos	Entrevistada
----------------	--------------

- Aqui no Estado, a gente procura fazer uma avaliação baseada no que a avaliação externa pede;	Ana (pu)
- Eu gostaria de avaliar assim: eu trabalharia um conteúdo e avaliava. [...] Porque eles acabam deixando pra estudar na última hora;	Joana (pa)
- A gente começa em níveis com a criança. [...] Vai aumentando o nível de dificuldade. A gente não começa com um nível lá em cima, porque o próprio aluno começa a desanimar;	Ana (pu)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

Nesse ponto, pode-se observar uma diferença significativa entre as escolas. No Capítulo IV, que trata da análise dos instrumentos, observa-se que a escola pública elabora provas inteiras no formato de múltipla escolha. Essa ocorrência pode ser justificada na primeira resposta da categoria acima, uma vez que as avaliações externas se apresentam em formato de múltipla escolha.

Nota-se certo descompasso entre o que é proposto pelas políticas públicas e o que, de fato, é realizado nas escolas. Se a proposta atual é tentar sair do convencional e do conhecido para serem criadas novas possibilidades de abordar com os alunos seus avanços e aprendizagens, esse tipo de avaliação externa é um dificultador, porque se sustenta em uma perspectiva tradicional e tecnicista, levando as escolas públicas a adotarem procedimentos que se adaptem a esse modelo.

Essa categoria revela também a preocupação em elaborar questões com diferentes níveis de dificuldade, como forma de se orientar diante de uma classe heterogênea em relação ao ritmo de aprendizagem e, além disso, de não acumular muitos conteúdos para serem abordados em uma única prova. Ambas as preocupações se referem ao cuidado de não expor os alunos a uma situação de exigência descabida nas provas.

Na pergunta três, houve predomínio de assertivas que consideram que a avaliação deve ser feita continuamente. Essa perspectiva se alinha com parte das políticas públicas (PCN's) discutidas no capítulo II, bem como com os Planos de Gestão tratados na caracterização das escolas, que apresentam o caráter qualitativo previsto na LDB. Contudo, sabe-se que não existem critérios para se avaliar qualitativamente, com relatórios, portfólios, etc. A avaliação acaba tendo uma abordagem quantitativa, expressa em notas.

Pergunta 4: Em qual estágio do processo ensino-aprendizagem se deve avaliar?

Quadro 13 – Categoria: Ao final de um conteúdo ministrado e a incidência de respostas, referentes à pergunta 4 da entrevista

Ao final de um conteúdo ministrado	Entrevistada
- A avaliação tem que ser por ciclo, você trabalhou um conceito, um conteúdo, você tem que avaliar aquilo ali, você tem que fechar aquilo ali, antes de dar início a outro conteúdo;	Fernanda (pa)
- Conclui uma unidade e já avalia;	Joana (pa)
- Durante uma semana, eu desenvolvo, por exemplo, um conceito com as crianças. [...] Na outra semana, eu já avalio aquelas crianças. Eu não deixo acontecer de, durante um bimestre inteiro, aquele monte de conteúdo pra ser pedido;	Carolina (pu)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

As respostas acima estão em consonância com a perspectiva de que não se deve utilizar um único instrumento para avaliar os alunos no final do mês ou do bimestre. Pelo contrário, deve-se avaliar por conteúdos, isto é, oferecer ao aluno um instrumento de avaliação sempre que se finda um assunto, antes de iniciar outro. Isso confirma aquilo que foi discutido no capítulo II, quando tratamos do retorno das concepções atuais ao modelo avaliativo de Tyler, que tem como referência a avaliação de conteúdos (LÜDKE, 2002).

Quadro 14 – Ao longo de todo o processo e a incidência de respostas, referentes à pergunta 4 da entrevista

Ao longo de todo o processo	Entrevistada
- Eu acho que tem que ser durante todo o processo. [...] Na hora que você vê que o aluno não aprendeu, você tem que parar ali. Porque, pensa bem, imagina se um aluno não aprendeu lá no comecinho, ele vai ficar até o fim do processo sem entender nada?;	Ana (pu)
- Durante todo o processo, porque tem coisas que eu vejo lá no comecinho, que precisam ser trabalhadas durante o ano todo;	Fátima (pa)
- Eu acho que a todo momento;	Ivana (pa)
- Diariamente;	Vera (pu)
- O professor avalia o tempo inteiro em sala de aula. No momento em que o aluno entrou na sala, você já começa a avaliar;	Soraia (pa)
- Eu não posso avaliar a criança só com um recurso, então eu vou anotando tudo o que ela faz, o que ela já dominou e o que ela não dominou;	Luciana (pu)
- A avaliação é cotidiana. [...] Eu vejo o empenho, se está fazendo a atividade, se está se interessando, e isso é uma avaliação;	Isabela (pa)

Total de incidência 07

Fonte: elaboração própria.

A alta incidência de respostas nessa categoria revela, novamente, a perspectiva de que a avaliação não corresponde somente àquilo que é passível de comprovação na nota. Antes de tudo, ela corresponde ao juízo de valor que o professor vai construindo ao longo do contato com seus alunos. Demonstra, mais uma vez, que é necessário desenvolver novos métodos avaliativos (FERNANDES, 2006; VILLAS BOAS, 2001), sob pena de nunca considerar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, somente seus resultados (notas).

Quadro 15 – Categoria: Ao final do bimestre e a incidência de respostas, referentes à pergunta 4 da entrevista

Ao final do bimestre	Entrevistada
- A gente sempre aplica, principalmente, no final do bimestre;	Beatriz (pu)
- A gente não pode deixar de lado também o final, porque a gente tem um objetivo. Então, a gente tem que chegar lá no final, mas começa no dia-a-dia;	Cibele (pu)
Total de incidência 02	

Fonte: elaboração própria.

Vê-se que, contrariamente ao que foi dito na categoria apresentada no quadro 14, duas professoras da escola pública pontuam que o momento em que se deve avaliar culmina com o final do bimestre, apoiando-se na necessidade de verificar se o aluno atingiu ou não os objetivos que o professor pretendia alcançar com eles.

Tal como se apresentou na terceira questão, a maior incidência de respostas sobre em qual estágio do processo de ensino-aprendizagem se deve avaliar defende que seja ao longo dele, reforçando a ideia de continuidade, presente em outras respostas e se coadunam com as ideias dos teóricos atuais, dicitadas no capítulo II.

Pergunta 5: Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza?

Todas as professoras utilizam a **prova escrita** como instrumento primordial de avaliação, o que corresponde a uma incidência de 12 respostas. O uso de **atividades** também foi unânime – correspondendo, igualmente, a uma incidência de 12 respostas –, porém, cabe lembrar, que essas atividades avaliativas variam de acordo com a disciplina ministrada. Assim sendo, faz-se uso de: bingos de tabuada e desafios (Matemática); produção de texto escrito e oral, leitura em voz alta, ditados e atividades relacionadas à leitura de livros (Português); jogos e pesquisas (Ciências, História e Geografia). Houve uma única incidência de respostas

que apontaram para o uso de **dinâmicas de grupo**, **seminários** e **desenhos**, também como sendo importantes para a avaliação.

Foi elencado, exclusivamente, na escola particular, o uso do **portfólio** como componente da avaliação. Ele possui um caráter de acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do ano, sem, contudo, estar representado na nota. É utilizado nas reuniões de pais, ao final do ano, como um arquivamento das atividades que comprovam o avanço dos filhos.

Houve, também, duas respostas que indicaram o uso da **observação** e uma que cita a **correção de cadernos**. Vale ressaltar que esses dois critérios foram entendidos e, portanto, apresentados como instrumentos de avaliação unicamente na escola pública. As respostas colhidas na escola particular deixaram claro que tudo o que é representado na nota deve ser passível de comprovação no papel, por isso não podem avaliar comportamento, assiduidade nas tarefas de casa e participação em sala. Com isso, mais uma vez ficou evidente a lacuna que as notas deixam em relação a tudo o que um estudante produz em sala em termos de avaliação. É mais do que urgente a necessidade de transformar essa situação (FREITAS, 2002; VILLAS BOAS, 2001).

Pergunta 6: De que maneira você constrói as questões?

Quadro 16 – Categoria: De maneira diversificada e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

De maneira diversificada	Entrevistada
- Eu tento diversificar a formulação. [...] Coloco interpretação de textos, jogo da velha, verdadeiro ou falso;	Isabela (pa)
- Nós fazemos assim, [...] questões abertas, questões de teste, complete, marcar verdadeiro ou falso... porque se o aluno tem dificuldade em responder questões abertas, ele vai saber responder as outras;	Fernanda (pa)
- Eu gosto de variar as questões, eu não gosto de ficar repetindo o mesmo tipo de questão;	Joana (pa)
- Eu procuro trabalhar de tudo um pouco, porque tem criança que tem mais facilidade pra escrever, tem outras que não;	Cibele (pu)
Total de incidência 04	

Fonte: elaboração própria.

Considera-se a necessidade de variar os tipos de questão das provas, como maneira de identificar as diferentes capacidades mentais dos alunos. Contudo, por mais que se variem as formas de elaborar as provas, a avaliação dos alunos continua altamente focada na tradicional prova escrita e, dessa forma, as questões podem até ser diversificadas, mas o

formato da avaliação continua seguindo o mesmo padrão, demandando, conforme se observa no capítulo IV, operações mentais simples, tais como identificação e memorização (MORETTO, 2008).

Quadro 17 – Categoria: Utilizando um texto para introduzir uma questão e a incidência de respostas, referente à pergunta 6 da entrevista

Utilizando um texto para introduzir uma questão	Entrevistada
- [...] busco textos da realidade, coisas que estão acontecendo no cotidiano, para eles buscarem aquilo no cotidiano deles. Então, eu coloco interpretação de texto [...];	Isabela (pa)
- Eu sempre dou um texto, e a partir desse texto é pra localizar informações. A busca de informações num texto é muito importante pra essa faixa etária;	Carolina (pu)
- A gente é orientada a colocar um texto para eles relacionarem, não é para retirar as respostas do texto não. Eles vão relacionar com o que eles viram em sala;	Joana (pa)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

Apesar dessa categoria apresentar uma incidência relativamente baixa de respostas, a análise dos instrumentos mostrou que o uso de um texto para introduzir as questões da prova é muito frequente, até mesmo quando o texto não dá suporte à resolução da questão. Parece ser uma prática comumente compartilhada. Porém, como observa Moretto (2008), para o texto introdutório se mostrar importante, ele deve servir como *contexto* para a questão e não apenas como *pretexto*; e isso demanda muito critério por parte do professor.

Quadro 18 – Categoria: Buscando situações do cotidiano e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

Buscando situações do cotidiano	Entrevistada
- [...] busco textos da realidade, coisas que estão acontecendo no cotidiano, para eles buscarem aquilo no cotidiano deles. Então, eu coloco interpretação de texto [...];	Isabela (pa)
- Eu acho muito importante o conteúdo da atividade estar dentro do cotidiano da criança, porque se estiver dentro do cotidiano dela, ela tem interesse;	Luciana (pu)
Total de incidência 02	

Fonte: elaboração própria.

O que se revela nessa categoria é a compreensão de que o conteúdo, para ser aprendido, é melhor que esteja vinculado à realidade concreta dos alunos, principalmente na faixa etária que compreende os primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que o que pode ser observado concretamente é importantíssimo para se construir os conceitos abstratos.

Cumpra observar que somente duas professoras chamaram a atenção para esse aspecto tão importante, considerando a faixa etária.

Quadro 19 – Categoria: Dentro daquilo que foi trabalhado em sala e a sua incidência, referente à pergunta 6 da entrevista

Dentro do que foi trabalhado em sala	Entrevistada
- Tento variar, mas com o objetivo de não fugir daquilo que foi dado em aula;	Fátima (pa)
- Baseado em tudo o que foi trabalhado no bimestre	Beatriz (pu)
- A gente tenta trabalhar com aquilo que você deu em sala de aula, não pode ficar dentro do que você não deu.	Ivana (pa)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

A observação que se faz dessa categoria é que o que foi dito parece óbvio, dentro de uma perspectiva de que o aluno só aprende na sala de aula. Entretanto, o que se revela é a importância dada a se ater ao que foi trabalhado nas aulas, sendo que poderia haver questões na prova (que, nesse caso, precisariam ser dissertativas) que se constituíssem como espaço para o estudante descrever sua perspectiva sobre o assunto, promovendo a expressão de suas construções (descobertas, associações, dúvidas e interesses) e estimulando-o a pesquisar. Ressaltamos que esse cuidado de circunscrever os conteúdos exigidos na prova aos tratados em sala, apesar de aparentar coerência, não incentiva o estudante a desenvolver sua autonomia de aprendizagem.

Quadro 20 – Categoria: Despendendo tempo na formulação do instrumento e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

Despendendo tempo na formulação do instrumento	Entrevistada
- Eu faço a minha avaliação na segunda, na terça eu mudo de novo, na quarta eu olho ela de novo, eu dar ela na quinta ou sexta-feira. Eu fico uma semana por conta da avaliação;	Isabela (pa)
- Eu demoro até pra fazer uma prova. É pra você oferecer um instrumento de qualidade, porque é o aluno que tem que ir bem, mas, ao mesmo tempo, você não pode facilitar;	Joana (pa)
Total de incidência 02	

Fonte: elaboração própria.

Nesse momento, as respostas revelam a dificuldade das professoras para elaborar um instrumento que elas considerem de qualidade. Fica evidente a preocupação com sua tarefa de construir uma prova, fato observado por Moretto (2008). Essas respostas demonstram que a prova escrita envolve mais do que neutralidade e objetividade na sua formulação, pois são inventadas por pessoas, e a subjetividade dessas pessoas está presente nas questões

formuladas. Isso porque para cada pergunta existe uma resposta prevista, que foi pensada antes do aluno responder à prova. Quando esse aspecto for devidamente observado, ficará mais confortável a ideia de que a avaliação não é neutra. Será mais aceitável a presença do “juízo de valor” que a avaliação contém.

Quadro 21 – Categoria: Tentando abranger três níveis de dificuldade e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

Tentando abranger três níveis de dificuldade	Entrevistada
- A gente divide essa prova e coloca questões de graus de dificuldades diferentes. Grau de dificuldade maior, médio e fácil;	Soraia (pa)
- A gente já teve orientação de fazer 50% de questões médias, 25% mais fáceis e 25% mais difíceis. Eu não fico muito na porcentagem;	Joana (pa)
Total de incidência	02

Fonte: elaboração própria.

Aqui, apareceu uma diretriz institucional da escola particular, que solicita a divisão da prova em níveis de dificuldades diferentes. Contudo, na análise dos instrumentos apresentada no capítulo IV, constatou-se que as operações mentais mais comumente abordadas se restringem, como já foi dito, à identificação e memorização (MORETTO, 2008).

Quadro 22 – Categoria: Focando nas necessidades das crianças e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

Focando nas necessidades das crianças	Entrevistada
- É dessa maneira, com base e focando naquilo que essa criança tem necessidade de aprender;	Vera (pu)
- A gente tem que ver aquilo que é mais importante pra criança, aquilo que ela vai utilizar mais;	Ivana (pa)
Total de incidência	02

Fonte: elaboração própria.

Essa categoria apresenta a necessidade de se estabelecer critérios com relação aos conteúdos pedidos nas provas, já que existem prioridades naquilo que se ensina. Assume-se, dessa forma, que nem tudo é importante para a criança, bem como o fato de que cada uma tem suas necessidades específicas de aprendizagem.

Quadro 23 – Categoria: Utilizando um vocabulário adequado e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

Utilizando um vocabulário adequado	Entrevistada
- A gente tenta fazer as questões utilizando um vocabulário adequado para a idade delas;	Ivana (pa)
- Eu busco olhar pra questão e ver se eu, como aluno, entendo o que a pergunta	Isabela (pa)

está me pedindo, se eu vejo que ficou vago eu mudo, vejo que ficou complicado, eu mudo; - O meu cuidado na hora de elaborar a prova é justamente esse, é de tornar bem clara a questão, pra não causar dúvida;	Joana (pa)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

Nesse ponto, o que fica evidente é a preocupação do professor no momento de elaborar uma prova. Como os estudantes do Ensino Fundamental I são crianças, cabe ao professor estar atento ao vocabulário utilizado, uma vez que a maneira como ele se expressa pode gerar dúvidas e confusões se não for corretamente compreendido. De fato, na análise dos instrumentos, foram apontadas algumas questões que consideramos poder gerar confusão pelo uso impreciso da linguagem, o que revela, mais uma vez, a fragilidade da prova escrita, supostamente tida como “instrumento neutro e objetivo”.

Quadro 24 – Categoria: Outros motivos e a incidência de respostas, referentes à pergunta 6 da entrevista

Outros motivos	Entrevistada
- Tanto a prova como qualquer atividade avaliativa que eu vou fazer, eu nunca deixei de trabalhar primeiro coletivamente;	Ana (pu)
- Eu me preocupo com a questão reflexiva. [...] E eu me preocupo em tirar deles na prova o que eles entenderam, o que eles podem fazer, o que eles podem contribuir;	Carolina (pu)
Total de incidência 02	

Fonte: elaboração própria.

Com referência à primeira resposta dessa categoria, os alunos são treinados a fazer uma prova, ou seja, não basta aprender os conteúdos, é necessário estar preparado para responder questões em estilos diferentes de abordagem. Pode-se dizer que há uma preocupação maior com a forma do que com o conteúdo.

A segunda resposta faz alusão à preocupação em desenvolver a reflexão (tão importante para a formação e construção de conceitos); o que se pode dizer sobre isso, e será mais aprofundado no Capítulo IV, é que a questão reflexiva é, de fato, pouco explorada nos instrumentos analisados.

Para responder à questão seis, nota-se que muitos aspectos são considerados para a elaboração das provas, o que denota uma real preocupação em oferecer um instrumento de qualidade. Se a prova detém a maior importância na hora de atribuir a nota ao estudante, na concepção dos sujeitos pesquisados, ela precisa ser bem elaborada. No entanto, a avaliação

não deixa de ser pontual e deslocada do dia-a-dia, o que contradiz as categorias apresentadas na questão 3.

Pergunta 8: Como se dá a aplicação do que você pensa sobre a avaliação na prática?

Quadro 25 – Categoria: Efetivamente e a incidência de respostas, referentes à pergunta 8 da entrevista

Efetivamente	Entrevistada
- A gente tenta colocar em prática tudo isso;	Ivana (pa)
- Na maioria das vezes, sim. Nessa escola, aqui eu consigo;	Cibele (pu)
- Do jeito que eu vim estudando, que vim elaborando isso, é o jeito que eu faço na sala;	Beatriz (pu)
- Eu vejo que eu consigo muito. [...] Todo conhecimento, eu consigo colocar em prática de maneira carinhosa, afetiva, que eu consiga buscar o interior das crianças;	Isabela (pa)
- Acho que sim. [...] Eu acho que na alfabetização a avaliação é mais nítida;	Vera (pu)
- Eu tento colocar em prática aquilo que a gente estuda. [...] Aquela avaliação que eu dava há cinco anos, eu já não dou mais hoje;	Ana (pu)
- Eu consigo e acho que todo professor tem condições de realizar, se ele conhece o grupo em que está trabalhando;	Carolina (pu)
Total de incidência 07	

Fonte: elaboração própria.

A alta incidência de respostas dos professores que acreditam que sua prática esteja de acordo com suas concepções parece indicar a não percepção do distanciamento entre teoria e prática (discutida no capítulo II). Se não fosse assim, como se explicaria a necessidade de melhorar as formas de se avaliar tão apontada e discutida pelos autores (FERNANDES, 2006; PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2001; HADJI, 2001) e por elas mesmas?

Quadro 26 – Categoria: A aplicação não ocorre e a incidência de respostas, referentes à pergunta 8 da entrevista

A aplicação não ocorre	Entrevistada
- A gente faz o possível, mas o planejamento, a estrutura, os dias, o tempo que você fica numa sala de aula não é suficiente pra você realizar tudo conforme gostaria;	Joana (pa)
- Não consigo, por causa do próprio sistema. [...] Às vezes, eu percebo que o aluno cresceu, melhorou, mas chegou na hora da prova ele ficou tenso, ele travou, e aí ele não vai ter uma nota lá que mostre o quanto ele progrediu. Infelizmente, é assim;	Fernanda (pa)

Total de incidência 02

Fonte: elaboração própria.

Essa categoria parece estar mais de acordo com as ideias que compõem o referencial teórico desta pesquisa, porque revela maior coerência ao admitir os distanciamentos entre teoria e prática.

Quadro 27 – Categoria: Ficaram indefinidas e a incidência de respostas, referentes à pergunta 8 da entrevista

Ficaram indefinidas	Entrevistada
- Aqui na escola a gente tem liberdade, a gente tem toda abertura;	Luciana (pu)
- Ainda não é o ideal, é o que as nossas condições permitem que a gente faça. [...]	Soraia (pa)
Eu acho que ainda não é o ideal, mas nós vamos chegar lá;	
- Dentro do processo que a gente trabalha, hoje eu percebo que eu consegui melhorar nesse quesito avaliação, mas eu acredito que tenha que mudar algumas coisas;	Fátima (pa)
Total de incidência 03	

Fonte: elaboração própria.

Essas respostas não confirmam se há a relação entre o que se pensa e o que se pratica. Apesar da maioria das respostas considerarem que a avaliação ocorre da forma que os sujeitos acreditam que deveria ser, o observado e analisado nos instrumentos utilizados contrariam essa visão. Os dados colhidos nas entrevistas e na análise documental mostram o enorme valor atribuído às provas, consolidando uma perspectiva classificatória e não formativa.

Finalizando este capítulo, observamos semelhanças nas concepções dos professores que trabalham na mesma instituição. Esse fato é compreensível, pois a avaliação é uma prática compartilhada pelo grupo e segue alguns ditames e regras específicas para servir à proposta de cada escola, mesmo estando todas elas (públicas e particulares) submetidas às diretrizes do governo.

Além da semelhança interna, não houve diferenças significativas entre as concepções dos professores da escola pública e da particular. Elas revelam uma compreensão da avaliação como um processo mais amplo do que, simplesmente, aplicar provas e atribuir notas. Elas acreditam que, na formalidade da avaliação, é necessário utilizar uma variedade de instrumentos, pois a prova escrita demanda habilidades específicas. Compreendem que nem todos os estudantes possuem as mesmas capacidades cognitivas, sendo que, muitos, ainda que apresentem dificuldades na elaboração escrita, por outro lado, desenvolvem os aspectos sociais e comunicacionais, também importantes para a vida em sociedade.

Ficou evidenciado o distanciamento entre teoria e prática, uma vez que a evolução dos conceitos em avaliação é abordada, tanto nas entrevistas quanto nos Planos de Gestão. Porém, o alto valor atribuído às provas escritas e sua importância na nota final indicam o predomínio do uso de instrumentos e métodos tradicionais, a despeito de toda evolução teórica.

CAPÍTULO IV – DAS CONCEPÇÕES À PRÁTICA: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Neste capítulo, são analisados alguns dos instrumentos de avaliação disponibilizados pelas escolas. Procuramos identificar e refletir, ao ler cada questão, sobre a adequação da linguagem utilizada quanto à precisão de sentido; o grau de complexidade das operações mentais demandadas (memorização, identificação, aplicação de conceitos etc.) e o objetivo pretendido.

Procuramos aplicar os procedimentos utilizados por Moretto (2008) em seu trabalho sobre prova escrita, que tinha o objetivo de contribuir para uma nova forma de elaborá-la, alinhada com uma visão de avaliação como momento de aprendizagem e não de punição. O resultado foi uma crítica profícua do instrumento mais utilizado em avaliação (a prova escrita). Moretto (2008) sistematizou as características da prova elaborada na perspectiva tradicional e na construtivista, que são apresentadas, resumidamente, no quadro a seguir:

Quadro 28 – Comparação entre a prova tradicional e a prova construtivista, a partir de Moretto (2008).

Prova tradicional	Prova construtivista
<ul style="list-style-type: none"> - Demanda exagerada de memorização; - Falta de parâmetros para correção; - Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da questão a partir do texto introdutório (que não deve servir de pretexto); - Parametrização para facilitar e legitimar a correção; - Convoca a capacidade de leitura e escrita; - Exige operações mentais com diferentes graus de complexidade e não apenas transcrição de informações.

Fonte: elaboração própria.

Nas ocasiões em que foram realizadas as entrevistas e durante a leitura e assinatura do TCLE pelos sujeitos pesquisados, requisitou-se que fossem apresentados os instrumentos usados em um bimestre (neste caso, os do 1º. de 2011) para avaliar, não somente a prova, mas os trabalhos em sala, pesquisas, jogos, exercícios, enfim, todo e qualquer instrumento que tivesse servido ao propósito da avaliação. Entretanto, a maior parte do material cedido (aproximadamente 90% do total de instrumentos) constitui-se apenas de provas. Isso merece ser mencionado, uma vez que faz parte do contexto da análise dos instrumentos e indica a dificuldade para se investigar ampla e profundamente o processo avaliativo.

Os sujeitos da escola pública mostraram grande resistência em disponibilizar o material. Contudo, consideramos que o que foi fornecido e analisado acabou sendo representativo.

Para facilitar a compreensão do leitor, optou-se por apresentar e discutir, separadamente, o material disponibilizado pelas escolas: os da pública foram expostos e analisados primeiramente, e depois se fez o mesmo com os da escola particular. Ao final do presente capítulo, foram feitas considerações agrupando as informações trazidas pelas duas escolas.

4.1 Análise dos instrumentos de avaliação da escola pública

Para iniciar a discussão, a seguir, apresenta-se um quadro que serve como recurso para identificar cada instrumento de avaliação, seu tipo, a série e a disciplina correspondentes. Somente uma das professoras entrevistadas da escola pública (Vera) disponibilizou os instrumentos solicitados e, portanto, todos eles foram elaborados para a série em que trabalha (4ª série).

Quadro 29 – Classificação dos instrumentos de avaliação da escola pública.

INSTRUMENTO	SÉRIE	TIPO	DISCIPLINA
1	4ª	Prova	Português
2	4ª	Atividade	Português
3	4ª	Atividade livro	Português
4	4ª	Prova	História
5	4ª	Prova	Ciências

Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, pode-se observar no instrumento 1 que ele é todo elaborado em questões de múltipla escolha (vide anexo A). Tal como foi dito nas entrevistas, as professoras dessa escola costumam usar esse tipo de recurso para preparar os alunos para a avaliação

externa, que, por sua vez, é igualmente elaborada nesse formato de múltipla escolha, com exceção de uma questão que demanda a produção de um texto, solicitada ao final.

Nas questões 1 e 2, somente é demandada a operação mental de identificação. Na primeira, deve-se considerar que a imagem é simbólica, sendo, portanto, interpretada subjetivamente, o que pode implicar que nem todos concordem que a expressão de Rex, no início da história em quadrinho, é “exibida” e, no final, “envergonhada”. É necessário prever que possam ocorrer diferentes interpretações dessa imagem. Sendo assim, nesse tipo de questão com estrutura de múltipla escolha, é possível solucioná-la por exclusão – condição que enviesa a avaliação.

Figura 1 – parte do Instrumento 1 (vide Anexo A).

Instruções: Para responder às questões de números 1 a 3 leia a história em quadrinhos abaixo.



(Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 20/n. 176, Jan./Fev. 2007)

1. Observe as expressões de Rex. Ele começa a história ...e termina... .

- (A) triste e contente.
- (B) "exibindo-se" e envergonhado.
- (C) desesperado e animado.
- (D) bravo e feliz.

Fonte: Prova de Português da quarta série da escola pública.

Outro aspecto a ser considerado é que o enunciado da segunda questão da prova contém a resposta da primeira, fato que garante, ao estudante atento, acertar a resposta. Seria o objetivo dessa prova identificar quem está atento?

Figura 2 – parte do Instrumento 1 (vide Anexo A)

2. No final da história, Flex fica envergonhado porque

- (A) esqueceu de tomar banho.
- (B) desobedeceu a mãe.
- (C) gritou com o amigo.
- (D) esqueceu datas de aniversário, nº de telefones, letras de música...

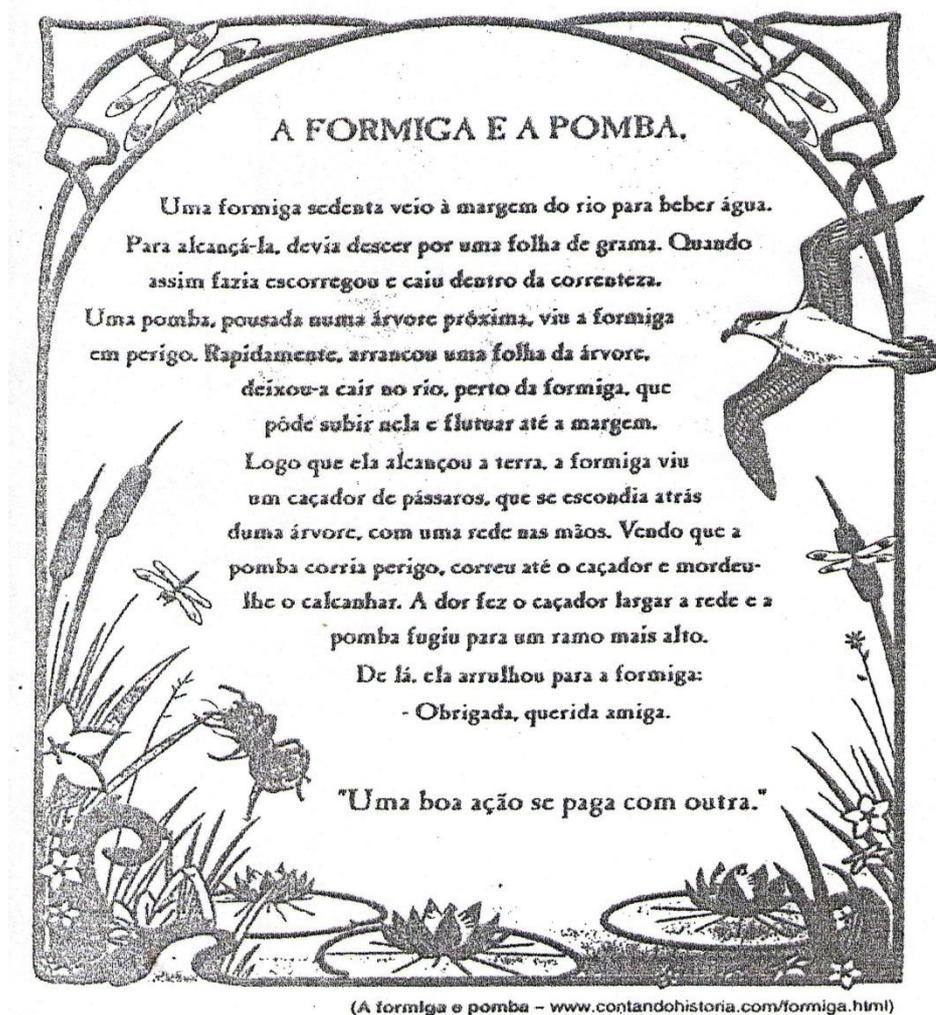
Fonte: Prova de Português da quarta série da escola pública.

Considerando o uso da história em quadrinho para explorar a interpretação, talvez fosse mais adequado discutir sua linguagem visual propiciando que os estudantes se expressassem em uma avaliação oral/dialogada. As questões de múltipla escolha impedem que o professor conheça e aproveite pedagogicamente a riqueza de interpretações possibilitada por esse tipo de linguagem, ou seja, há um reducionismo presente nesse contexto.

Nas questões que se sucedem sobre a fábula da pomba e da formiga, e do texto sobre o pau-brasil (vide anexo A), há uma prevalência de operações mecânicas de identificação e de memorização, que não ajudam a exercitar o raciocínio, a reflexão e a análise, que a prática pedagógica deveria desenvolver. A identificação está presente na questão que requisita que o aluno saiba o significado de sedenta, tendo como opção as palavras: fome, frio, sede e calor. Ainda que o estudante não saiba o significado, a presença da palavra *sede* facilita a identificação da resposta correta. Até aqui, fica difícil avaliar o conhecimento dos estudantes que acertaram ou que erraram essas questões, pois quem acertou demonstrou atenção e capacidade para localizar as respostas certas na prova, sem grandes esforços que uma atividade de interpretação de texto poderia demandar.

Figura 3 – parte do Instrumento 1 (vide Anexo A)

Respostas: Para responder às questões de números 4 a 9 leia o texto abaixo.



Fonte: Prova de Português da quarta série da escola pública.

A memorização é observável na questão que requisita associar aspas e letras maiores (formas de escrever) com a “moral da história”. Será que o aluno sabe o que significa “moral da história”? Será que ele é capaz de identificá-la (ou abstraí-la) sem que ela venha expressa entre aspas e em letras maiores? O que está sugerido é que ele memoriza que essas características são aquilo que indica qual é a “moral da história”.

Figura 4 – parte do Instrumento 1 (vide Anexo A)

“Uma boa ação se paga com outra”. A frase, escrita entre aspas e em letras maiores que as do texto, indica

- (A) a moral da história.
- (B) que a história acabou.
- (C) a amizade que se formou entre a pomba e a formiga.
- (D) que foi o caçador de pássaros quem falou.

Fonte: Prova de Português da quarta série da escola pública.

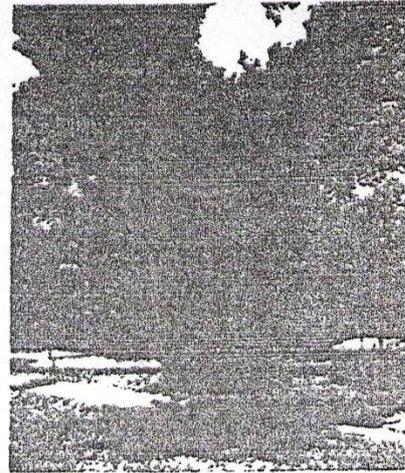
Nas questões seguintes, podemos perceber que também não há uma demanda de esforço na interpretação do texto para se chegar à resposta correta.

Figura 5 – parte do instrumento 1 (vide anexo A)

instruções: As questões de números 10 a 15 baseiam-se no texto apresentado abaixo.

Árvores por todo o Brasil – Pau-brasil

Pau-brasil (Caesalpinia echinata) – Após o descobrimento do Brasil, esta árvore foi muito arrubada e vendida para os países da Europa. Isso gerou riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para o nosso país. A madeira avermelhada do pau-brasil era usada para fazer móveis, casas e embarcações, enquanto sua casca servia para produzir um colorante chamado brasileína, usado para tingir tecidos e fazer tintas para escrever. Hoje a madeira é apenas empregada na confecção de arcos de violino. Abundante no litoral brasileiro – sobretudo entre Pernambuco e Rio de Janeiro – na época da descoberta do país, o pau-brasil está quase extinto atualmente. Ele apresenta flores perfumadas, que florescem entre setembro a dezembro. A árvore pode atingir 30 metros de altura e tem vários nomes populares, como ibirapitanga, abutã, brasileto e pau-de-pernambuco. Uma árvore de 30 metros!!! Dá pra acreditar!!!



(Adaptado de Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 15 n. 126. julho de 2002)

No texto acima, o pau-brasil é

- (A) um personagem de um conto.
- (B) o assunto de um texto informativo-científico.
- (C) o personagem de uma história em quadrinhos.
- (D) o garoto-propaganda de um anúncio publicitário.

11. A madeira do pau-brasil é

- (A) acastanhada.
- (B) amarelada.
- (C) avermelhada.
- (D) amarronzada.

12. O corante do pau-brasil era utilizado para

- (A) fazer tintas para pintura e tingir tecidos.
- (B) tingir tecidos e fazer corante alimentício.
- (C) fazer tintas cosméticas e tingir tecidos.
- (D) tingir tecidos e fazer tintas para escrever.

13. A madeira do pau-brasil era utilizada na fabricação de

- (A) casas, móveis e barcos.
- (B) móveis, carroças e casas.
- (C) barcos, arcos de violino e casas.
- (D) embarcações, arcos de violino e casas.

Fonte: Prova de Português da quarta série da escola pública

Na questão número 14, também referente ao texto do pau-brasil, falta precisão na linguagem, pois o que o autor demonstra ao final do texto não é uma opinião, mas seu espanto diante do tamanho da árvore. Outro problema é a pontuação errada. No texto, há pontos de exclamação, enquanto o que daria sentido de espanto seria haver pontos de interrogação. Cabe ressaltar que o texto foi adaptado pela professora para utilizar nessa prova, como mostra os dizeres em parênteses abaixo da imagem na figura acima.

Figura 6 – parte do Instrumento 1 (vide Anexo A)

14. O autor do texto demonstra sua opinião pela frase

- (A) *"Ele apresenta flores perfumadas".*
- (B) *"Isso gerou riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para nosso país".*
- (C) *"Dá para acreditar!!!"*
- (D) *"tem vários nomes populares como ibirapitanga, orabutã, brasileto e pau-de-pemambuc*

Fonte: Prova de Português da quarta série da escola pública.

O instrumento dois se apresenta como uma atividade de sala, em que é proposta a leitura de um pequeno trecho de recorte de jornal. Aparenta ter um caráter mais interpretativo do que o instrumento apresentado e discutido anteriormente. Porém, ao se analisar o teor dos questionamentos, percebe-se: a questão 2 é muito simples de ser respondida, basta que o estudante saiba identificar o título do artigo e o copie. A questão três pode ser considerada, igualmente, simples de ser respondida, já que se trata de um instrumento aplicado na 4ª série, e pressupõe-se que a noção de palavra, frase e parágrafo já tenha sido dominada. Além disso, o trecho apresenta somente dois parágrafos. Na questão quatro, observa-se o mesmo que foi dito para a questão dois, ou seja, basta fazer identificação e cópia. A questão 5, que parece ser a que mais solicita um repertório de recursos mais elaborado, mas mostra-se limitada, pois o texto é curto e traz um número significativo de palavras que não podem ser substituídas por outras, como é o caso de “ararajuba”, “Maranhão”, “oeste do Pará”, “Morumbi”, “zona oeste de São Paulo”, dentre outras.

Figura 7 – Instrumento 2 (vide Anexo B)

1-Leia essa informação sobre a **Ararajuba** com muita atenção.

SÃO PAULO, SÁBADO, 22 DE MARÇO DE 2003 - Nº 2.060

FOLHINHA

BICHO

ARARAJUBA
Ameaçada de extinção, ave com as cores do Brasil (foto) é achada no Morumbi, em São Paulo
Pag. F3

Ave é verde-e-amarela

FREE-LANCE PARA A FOLHINHA

Uma ararajuba (foto) —ave normalmente encontrada do Maranhão ao oeste do Pará— entrou voando pela janela de uma casa no Morumbi (zona oeste de São Paulo) após um vendaval, há duas

semanas. Ela tem asas amarelas com as pontinhas verdes, é do tamanho de um papagaio e está ameaçada de extinção.

A ararajuba (*Guaruba guarouba*) foi entregue ao Ibama no dia 13 de março. Segundo o Ibama, há umas 5.000 aves dessa espécie na natureza.

FOLHA DE S. PAULO

F 3

- 2-Qual é o título? _____
- 3-Quantos parágrafos têm a notícia? _____
- 4-Escreva o nome do jornal. _____
- 5-Depois escreva novamente a notícia com suas palavras.
Atenção, não vale copiar, ok.

Fonte: Atividade de Português da quarta série da escola pública.

A atividade do livro que corresponde ao instrumento três (vide Anexo C) é um exemplo que permite ao estudante realizar operações mentais mais complexas, com perguntas que demandam análise e síntese, além de exigir do estudante uma leitura atenta e uma compreensão da história. Sendo as respostas dissertativas, exercitam as habilidades de escrita.

Pode-se dizer que esse instrumento de avaliação instiga a reflexão, o raciocínio e o julgamento dos fatos lidos. A questão número dez atende à visão de educação como um processo de humanização, socialização e singularização (CHARLOT 2000, apud LIBÂNEO, 2010), bem como exercita as habilidades de leitura, escrita e descrição, propiciando, inclusive, o desenvolvimento do pensamento crítico.

Figura 8 – Parte do Instrumento 3 (vide Anexo C)

10. Crítica

O que achou da história? Você mudaria alguma parte do texto? Conte como ficaria.

Fonte: Atividade do livro de Português da quarta série da escola pública.

O trecho destacado acima demanda que se elabore um julgamento sobre a história. Cabe observar que as questões anteriores deste mesmo instrumento preparam o estudante para respondê-la. Este instrumento é um exemplo de como as avaliações podem contemplar mais operações mentais do que se observa na maioria deles. Além disso, oferece um espaço para o estudante elaborar a sua própria maneira de compreender a história, e esse tipo de envolvimento com o conhecimento é que permite, tanto ao aluno quanto ao professor, a percepção das construções realizadas a partir da leitura.

O instrumento quatro é uma prova de História que, neste caso, essencialmente, demanda memorização, pois a qualidade de impressão das gravuras é muito ruim. Se estivessem bem impressas, elas só poderiam ser utilizadas, também, para operação mental de identificação. Além disso, as respostas das perguntas 1b e 3a se encontram escritas nas legendas das gravuras.

Figura 9 – Parte do Instrumento 4 (vide Anexo D)



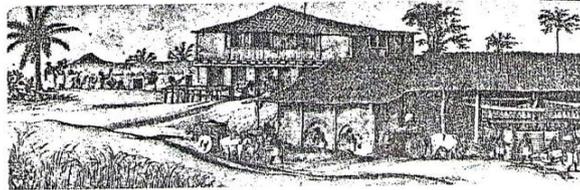
Extração do pau-brasil, gravura de 1557, de Giovanni Batista Ramusio.

1. Observe a gravura e responda:

b) Que produtos elas estão extraindo?

Pau-brasil

3. Observe a ilustração:



Engenho de açúcar, ilustração de um mapa de 1643.

a) Com o esgotamento do pau-brasil, a Coroa investiu na produção de qual produto? Cana-de-açúcar

Fonte: Prova de História da quarta série da escola pública.

Essa prova aborda a evolução econômica que começa no período da colonização (século XVI), início da exploração do pau-brasil, até a extração de minérios, como o ouro, no século XIX. Abruptamente, na questão cinco, a temática muda para as artes e os estilos das construções da época. Nota-se, nas respostas do estudante a esta questão, que ele confundiu os temas, e respondeu fazendo referência ao que vinha sendo perguntado nas questões anteriores.

Figura 10 – Parte do Instrumento 4 (vide Anexo D)

4. Observe a ilustração:



Ilustração feita no século XIX sobre a descoberta do ouro no Brasil.

a) O que a ilustração mostra?

Refreca a exploração de ouro

b) Quem descobriu o ouro em Minas Gerais?

Os bandeirantes paulistas

c) O que foi a Guerra dos Emboabas?

Por causa que todos queriam explora
o ouro

5. No século XVII, em Minas Gerais, o barroco foi o mais importante estilo artístico. Suas características são as curvas e os relevos nas construções e esculturas. A peneiras e a canoas eram os principais materiais usados pelos artistas. O mais famoso deles foi Antônio Francisco Lisboa, o Gilguedinho.

Fonte: Prova de História da quarta série da escola pública.

No complete (questão cinco), ao ser perguntado sobre quais eram os principais materiais usados pelos artistas, ele responde “peneiras” e “canoas”, fazendo clara alusão à ilustração da pergunta anterior. Observa-se, ainda, a demanda de memorização do que foi

passado nas aulas uma vez que, apesar da confusão anterior, ele respondeu corretamente o nome do artista referido.

Outro ponto que merece ser destacado é o uso da ilustração, sem servir de contexto para a questão, como no item 4b e 4c. A gravura, não possibilita identificar quem descobriu o ouro em Minas Gerais e nem o que foi a Guerra dos Emboabas. Novamente, apenas a memorização é demandada.

O próximo e último instrumento da escola pública a ser analisado é uma prova de Ciências. Logo no início, pode-se questionar seu conteúdo, que parece ser mais do âmbito da Geografia, por fazer alusão às linhas imaginárias que orientam as divisões dos mapas em hemisférios norte e sul, leste e oeste.

Figura 11 – Parte do Instrumento 5 (vide Anexo E)

1. Sobre a superfície da Terra foram traçadas linhas imaginárias que cortam o planeta de norte a sul e de leste a oeste para

- dividir os continentes.
- facilitar a localização de um ponto qualquer da superfície da Terra.
- dividir os países em estados.
- para dividir os estados em municípios.

2. O principal paralelo é a Equador, pois é ela que divide a Terra em dois hemisférios: hemisfério Norte e hemisfério Sul.

- meridiano de Greenwich.
- linha do Equador
- linha imaginária
- pólo norte

3. A bússola é

- um instrumento do passado.
- um instrumento utilizados somente pelos navegadores.
- um instrumento de orientação que indica direção e pontos.
- um instrumento musical.

Fonte: Prova de Ciências da quarta série da escola pública.

Além disso, a linguagem é usada sem precisão de sentido, pois nas questões dois e três, as alternativas podem gerar confusão. A linha do Equador é, também, uma linha imaginária (alternativas **b** e **c** da questão 2), e a bússola pode ser entendida como um instrumento do passado (alternativa **a** da pergunta 3).

Como foi possível observar, as questões presentes nas provas escritas demandam, preponderantemente, operações mentais de memorização e/ou identificação.

Sobre as provas de múltipla escolha é preciso considerar que são difíceis de serem formuladas, pois como a resposta correta está escrita em uma das alternativas, as demais não podem ser completamente absurdas, para não facilitar a indução à resposta certa, bem como

não devem ser tão parecidas, a ponto de gerar confusão, que os estudantes costumam chamar de “pegadinha”.

Um aspecto apontado por Moretto (2008) como relevante na elaboração das questões é a parametrização dos critérios de correção. Nos instrumentos da escola pública analisados, não foi possível detectar essa característica. Cumpre lembrar que as questões de múltipla escolha, por terem somente uma resposta certa, costumam levar ao entendimento que dispensa o cuidado com esse aspecto.

4.2 Análise dos instrumentos de avaliação da escola particular

Nesta escola, algumas das provas analisadas contêm um cabeçalho em que se apresentam: as instruções, o valor total da prova e as habilidades relacionadas. Além disso, ao lado de cada questão, é colocado seu valor específico.

Quadro 30 – Classificação dos instrumentos de avaliação da escola particular.

INSTRUMENTO	ANO	TIPO	DISCIPLINA
6	2°	Prova	Ciências
7	2°	Prova	Ciências
8	2°	Prova	História e Geografia
9	3°	Prova	Ciências
10	5°	Prova	Matemática
11	5°	Atividade	Matemática
12	5°	Prova	Ciências
13	5°	Prova	Ciências
14	5°	Prova	Geografia
15	5°	Prova	História

Fonte: elaboração própria.

Os instrumentos de avaliação trazidos para a análise servem de referência para se pensar o que as questões demandam dos alunos em termos de habilidades, raciocínio, conhecimento.

No instrumento seis, as perguntas A, B e C se referem ao texto sobre a poluição dos oceanos.

Figura 12 – Parte do Instrumento 6 (vide Anexo F)

LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA ÀS QUESTÕES:

OCEANO DE PLÁSTICO

TEM MUITA GENTE QUE AINDA NÃO ENTENDEU QUE LUGAR DE LIXO É NO LIXO.

O LIXO NO AMBIENTE ACABA TRAZENDO GRANDES PROBLEMAS PARA AS PESSOAS, COMO AS ENCHENTES NAS CIDADES E VÁRIOS TIPOS DE DOENÇAS. MAS NEM OS ANIMAIS ESCAPAM DESTA PROBLEMA. OS SACOS PLÁSTICOS QUE NÃO SÃO JOGADOS NO LIXO OU NÃO VÃO PARA A RECICLAGEM, ACABAM SENDO LEVADOS PARA RIOS E CHEGAM AOS MARES. COM ISSO, MUITAS ESPÉCIES DE VIDA MARINHA ACABAM MORRENDO.



MORREM DEPOIS DE INGERIR SACOS PLÁSTICOS, QUE CONFUNDEM COM COMIDA.

A) QUE ANIMAL MARINHO APARECE NESSA FIGURA?

B) POR QUE OS SACOS PLÁSTICOS ACABAM MATANDO ALGUNS ANIMAIS MARINHOS?

C) PODEMOS EVITAR QUE ANIMAIS MARINHOS CONTINUEM MORRENDO POR CAUSA DO LIXO. ENTÃO DEVEMOS:

() JOGAR LIXO NA AREIA.

() RECOLHER TODO O LIXO QUE EU PRODUZIR NA PRAIA.

() JOGAR LIXO NA ÁGUA DO MAR.

Fonte: Prova de Ciências do segundo ano da escola particular.

Na pergunta A, observa-se que, ao contrário do que se pode pensar ser o objetivo da questão, não se avalia se o estudante compreendeu o que é um animal marinho. Uma vez que só existe uma figura, a questão restringe a operação mental à identificação. Se houvesse mais figuras de animais que não fossem marinhos, a questão envolveria discriminação e raciocínio, mas da forma como foi colocada parece não demandar muito esforço dos alunos. De fato, eles apenas teriam que saber que o animal da figura é uma tartaruga.

Nas questões B e C, observa-se a linguagem sendo usada de maneira imprecisa, uma vez que o texto não fala o porquê da morte dos animais (asfixia). É mencionado, apenas, que eles morrem ao ingerir o plástico, que não foi encaminhado para reciclagem, por confundi-lo com comida. Além disso, essa frase, que é a resposta solicitada, está em destaque ao lado da ilustração, o que, como na pergunta A, não demandaria uma operação mais complexa que a identificação. Do mesmo modo, as alternativas colocadas na pergunta C estão desconectadas do texto, pois não se fala sobre o lixo produzido diretamente nas praias, como as alternativas mostram, mas sim, que o lixo que produzimos em casa e que não é separado corretamente, vai

para os rios e depois para os mares. O texto fez essa ligação, mas as alternativas da pergunta não.

No instrumento de número sete, aparece um texto de quatro parágrafos sobre um filme que fez muito sucesso por ter agradado o público infantil que, diferentemente do instrumento anterior (prova da mesma disciplina, aplicada no mesmo bimestre), tinha apenas um parágrafo (vide anexos F e G). Além dessa diferença, pode-se observar que a questão requisita algo que o texto não fala. Esse texto serviu apenas para indicar que se tratava da vida marinha, mas a pergunta pede uma resposta que não pode ser extraída dele, ou seja, demanda memorização, provavelmente, do que foi trabalhado em aula. Como foi observado por Moretto (2008), é importante que uma prova traga um texto que contextualize as questões, porém isso deve ser feito de maneira criteriosa, pois, caso contrário, o texto serve apenas de ilustração. Inclusive, nesta condição, consideramos que pode confundir a criança e criar uma expectativa de que lê-lo daria os subsídios necessários para responder o que é requisitado.

Figura 13 – Parte do Instrumento 7 (vide Anexo G)

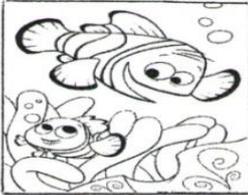
1. LEIA O TEXTO

VOCÊ ASSISTIU AO FILME PROCURANDO NEMO? JÁ OUVIU FALAR NELE? ESSE DESENHO ANIMADO CONTA A HISTÓRIA DE UM PEIXE-PALHAÇO QUE VIVIA NO OCEANO, MAS FOI CAPTURADO POR MERGULHADORES, O QUE LEVOU SEU PAI A SAIR À SUA PROCURA.

O FILME MOSTRA QUE NEMO ACABOU SENDO LEVADO PARA UM AQUÁRIO, UM LUGAR BEM MENOS ATRATIVO DO QUE O SEU ANTIGO LAR: UM RECIFE DE CORAL, ONDE O PEIXE-PALHAÇO VIVIA NA COMPANHIA DE MUITOS ANIMAIS MARINHOS.

COMO NO DESENHO, OS RECIFES DE CORAL ESTÃO PRESENTES NOS OCEANOS E SÃO HABITADOS POR PEIXES MULTICOLORIDOS, ALÉM DE VÁRIOS OUTROS ANIMAIS. ENTÃO, VAMOS SABER MAIS SOBRE OS RECIFES?

À PRIMEIRA VISTA, OS RECIFES DE CORAL PODEM PARECER PEDRAS, COM PLANTAS PRESAS À SUA SUPERFÍCIE, QUE SERVEM DE ABRIGO PARA UM MONTE DE BICHOS DO MAR. MAS, NA VERDADE, OS RECIFES DE CORAL SÃO FORMADOS POR... ANIMAIS!



1. O PEIXE NEMO, NO RECIFE DE CORAL, VIVIA NA COMPANHIA DE MUITOS ANIMAIS MARINHOS. ESCREVA O NOME DE CINCO ANIMAIS QUE VIVEM NO MAR.

Fonte: Prova de Ciências do segundo ano da escola particular.

Na primeira questão do instrumento oito, é apresentada uma poesia faltando a última palavra de cada frase, para ser identificada nas figuras dos animais impressas ao lado. Porém, essa poesia seria bastante adequada a uma prova de Língua Portuguesa, pois, sendo lúdica, mostra como a linguagem pode ser divertida. Mas, para a História e a Geografia, seria o lúdico prioritário? Ou compartilhar com os estudantes informações corretas? Os animais moram em casas? Onde eles vivem? Como a História e a Geografia são ciências, elas possuem epistemologias que lhes são próprias. Consideramos que esse tipo de texto, usado provavelmente com uma perspectiva de abordar o conhecimento interdisciplinarmente, contribui para a construção de uma visão inadequada à compreensão das especificidades dessas ciências. Esse tipo de situação, em alguns casos, pode até criar um quadro dissociativo do aluno em relação ao conhecimento, isto é, ele próprio começar a duvidar daquilo que antes lhe parecia certo, como o fato dos animais viverem em meio à natureza. Cabe ressaltar que, nesse caso, a operação mental requisitada é a identificação entre a rima da palavra sublinhada com o nome do animal representado nos desenhos e no quadro que se encontra no final da questão.

Figura 14 – Parte do Instrumento 8 (vide Anexo H)

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Nome: _____ 2º ano _____ do Ensino Fundamental

Data ____/____/____

1- PARA DESCOBRIR QUEM É O DONO DA CASA ,ESCOLHA NO BANCO DE PALAVRAS O NOME DO ANIMAL QUE RIMA COM A PALAVRA GRIFADA:

A CASA E SEU DONO

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O _____

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O _____

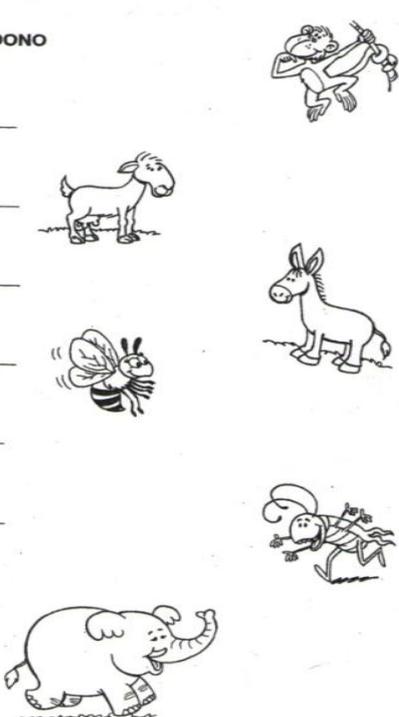
ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O _____

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE. (ELIAS JOSÉ)

ELEFANTE	CABRITA	MACACO
ABELHA	BARATA	JUMENTO



Fonte: Prova de História e Geografia do segundo ano da escola particular.

No instrumento nove, é solicitado que se desenhem as nuvens descritas no poema que, por sua própria natureza, utiliza-se de rimas e trabalha com a imaginação, representando as nuvens em figuras lúdicas. Ressalta-se, aqui, a importância de articular a dimensão lúdica e promover uma visão interdisciplinar do conhecimento. Mas, questiona-se: em que momento seria feita a associação, sistematização e avaliação necessária do conhecimento formal sobre os tipos de nuvens (nimbus, cumulus e cirros) que, provavelmente, era o que a professora queria avaliar? É possível questionar também a relevância desse tipo de conhecimento. Afinal, para que uma criança precisa saber se as nuvens que “parecem carneirinhos” são denominadas nimbus, cumulus ou cirros? Para ela não seria mais relevante desenvolver a sensibilidade em relação às mudanças ambientais, das nuvens inclusive, ampliando sua capacidade de observação? Esse seria um início para que possa compreender as tragédias ambientais associadas às chuvas e, também, respeitar a força da natureza. Mais uma vez, tem-se uma pergunta que pode gerar confusão ou até dissociação em relação ao que é necessário conhecer.

Figura 15 – Parte do Instrumento 9 (vide Anexo I)

1. Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Nuvens

Nuvens brancas
que se espalham

pelo azul
do céu

formam

desenhos

incríveis:

um monstro

horripilante...

um lindo

carrossel...

Um anão e

um gigante...

Um urso com um

pote de mel...

(...)

Alexandre Azevedo. *Poeminhas Fenomenais*. São Paulo: Atual, 2000. (Mindinho e seu vizinho).

(0,5) a. De acordo com o que aprendeu sobre os tipos de nuvens, faça um desenho que represente as nuvens do poema.

Fonte: Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular.

A questão número dois parece ser óbvia e redundante com relação à letra b da anterior e, além disso, pode suscitar dúvidas com relação à resposta correta, uma vez que o trecho em destaque aponta tanto o fenômeno da evaporação, quanto o da precipitação. Depois ainda pede para o aluno desenhar o fenômeno. Esse é um exemplo do quanto a prova não é um instrumento objetivo e imparcial. Para não se equivocar, o professor precisaria ser flexível na correção da questão.

Figura 16 – Parte do Instrumento 9 (vide Anexo I)

(1,0) **b.** Numere corretamente como ocorre o ciclo da água:

- () O vapor d'água sobe para a atmosfera.
 () E começa tudo de novo.
 () Então as gotículas caem em forma de chuva.
 () O Sol aquece a água dos mares, rios e lagos.
 () Na atmosfera o vapor d'água se resfria transformando-se em gotículas de água, formando as nuvens.

2. Leia um trecho da música “Planeta água” de *Guilherme Arantes*:

(...)

Água dos igarapés
 Onde Iara, a mãe d'água
 É misteriosa canção
Água que o sol evapora
Pro céu vai embora
Virar nuvens de algodão...

Gotas de água da chuva
 Alegre arco-íris
 Sobre a plantação
 Gotas de água da chuva
 Tão tristes, são lágrimas
 Na inundação...

(...)



Agora responda:

(1,0) **a.** Qual fenômeno da natureza é explicado na música?

R.: _____

(1,5) **b.** Faça um desenho que represente esse fenômeno:

Fonte: Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular.

Os instrumentos dez e onze são da disciplina de Matemática do quinto ano. É interessante notar que a prova (instrumento dez) possui aspectos distintos da atividade avaliativa (instrumento onze) que a antecede e serve, justamente, de preparação para a mesma. Surpreendentemente, a prova de Matemática é a que mais consegue relacionar as questões ao texto que as introduz. Mas a atividade avaliativa é toda feita no formato de múltipla escolha, já a prova não (vide anexos J e K). Se a proposta é preparar o aluno para a prova, talvez fosse mais interessante aproximar os estilos, de modo a deixar o aluno, no dia da prova, mais em contato ao que lhe é pedido nos dias comuns. Esse aspecto faz pensar em como a prova pode ser um instrumento de punição (LUCKESI, 2001; MORETTO, 2008) e deslocado do dia-a-dia (FRANCO, 1993), dificultando a vida do aluno, que poderia ser avaliado no seu percurso diário.

Os instrumentos seguintes (doze e treze) são provas de Ciências. O texto que introduz o instrumento doze, mais uma vez, não seria necessário, já que as perguntas que se seguem poderiam ser feitas sem ele. Além disso, o texto faz um jogo de palavras bem interessante, mas sendo as máquinas fruto do desenvolvimento das ciências, não seria contraditório utilizá-lo justamente em uma prova de Ciências, uma vez que ele critica o desenvolvimento ironicamente? Será que a professora explorou a contradição que o desenvolvimento traz para a sociedade? Será que os estudantes teriam condições de entender a sofisticação da ironia?

Figura 17: Parte do Instrumento 12 (vide Anexo L)



1) Leia o texto abaixo e responda: (1,0)

LADAINHA

Cassiano Ricardo

Por que o raciocínio, os músculos, os ossos?
 A automação, ócio dourado.
 O cérebro eletrônico, o músculo mecânico
 mais fáceis que um sorriso.
 Por que o coração?
 O de metal não tornará o homem mais cordial,
 dando-lhe um ritmo extracorporal?
 Por que levantar o braço
 para colher o fruto?
 A máquina o fará por nós.
 Por que labutar no campo, na cidade?
 A máquina o fará por nós.
 Por que pensar, imaginar?
 A máquina o fará por nós.
 Por que fazer um poema?
 A máquina o fará por nós.
 Por que subir a escada de Jacó?
 A máquina o fará por nós.
 Ó máquina, orai por nós.

www.apoioescola.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId...

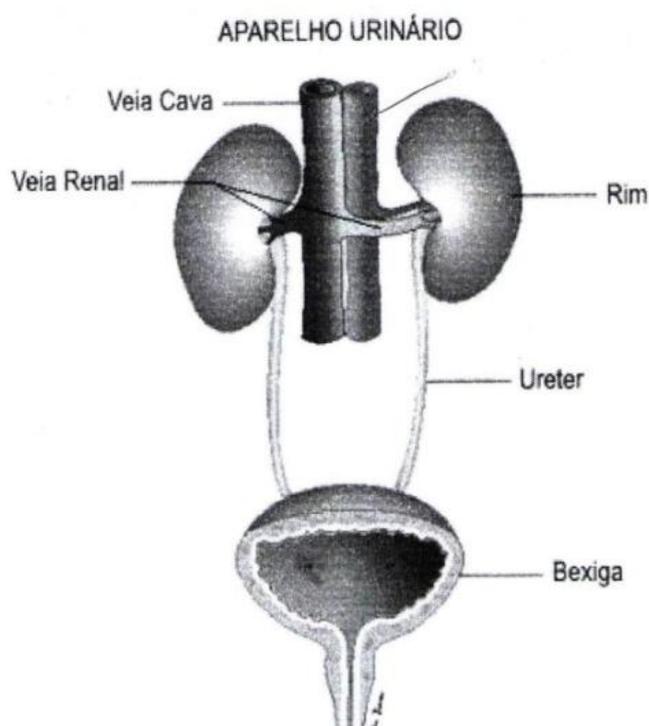
Fonte: Prova de Ciências do quinto ano da escola particular.

No instrumento treze, pode-se observar que todas as questões demandam, basicamente, memorização e identificação (vide anexo M). Logo na primeira, vê-se que o aluno deveria ter memorizado (auxiliado pela figura) as respostas. Nas letras c e d, a memorização é mais visível e exclusiva, pois nenhuma informação está na figura.

Na questão número dois deste mesmo instrumento, a operação mental exigida é somente a identificação, de modo que resposta já aparece escrita.

Figura 18 – Parte do Instrumento 13 (vide Anexo M)

2) Escreva os nomes dos órgãos que fazem parte do Sistema Urinário? (1,0)



Fonte: Prova de Ciências do quinto ano da escola particular.

Esse instrumento é um exemplo bem específico de como a avaliação pode ser “burocrática” para tentar documentar o aprendizado dos alunos. Isso é dito no sentido de que as provas não estão voltadas para atender a necessidade do estudante, ou seja, de aprendizagem. O instrumento acima revela certa “pressa” em cumprir conteúdos, uma vez que aborda dois sistemas distintos do nosso organismo, sem aprofundar-se em nenhum. Isso porque, para as crianças do último ano do Ensino Fundamental I, seria interessante trazer situações concretas, para que elas compreendam que esses sistemas fazem parte de seu próprio organismo. O que elas comem e a relação entre o que se ingere e o que é excretado. O mesmo com as funções do sistema nervoso. Seria possível aplicar os conceitos a serem aprendidos em situações-problema interessantes, mas a questão restringe-se à memorização e identificação.

O instrumento catorze é uma prova de Geografia do quinto ano, que trata das regiões Sul e Sudeste e suas principais atividades econômicas na época em que o país começou seu processo de industrialização. É possível afirmar que esse instrumento também demanda memorização para ser respondido, como é observável na questão número dois.

Figura 19: Parte do Instrumento 14 (vide Anexo N)

2-A região Sudeste é formada por quatro estados.

a)Qual desses estados é o mais industrializado?(0,5)

R.: _____

b)Qual cidade (capital) de um desses estados passou a enfrentar problemas devido ao seu rápido desenvolvimento?(0,5)

R.: _____

c)Qual cidade (capital) de um desses estados foi planejada para melhorar a situação econômica do seu estado?(0,5)

R.: _____

d)Qual cidade (capital) de um desses estados possui o maior porto exportador de minérios de ferro do mundo?(0,5)

R.: _____

e)Qual cidade (capital) de um desses estados era a mais populosa do Brasil e por causa disso incentivou a criação das indústrias?(0,5)

R.: _____

Fonte: Prova de Geografia do quinto ano da escola particular.

Na questão número quatro, o fato de não se poder ultrapassar as linhas quando se pede para se construir um parágrafo, tanto pode ser um reflexo de um sistema escolar que pretende “padronizar” o desempenho dos estudantes, como pode ser uma tentativa da professora de desenvolver a capacidade de síntese. Se for esse o caso, seria interessante utilizar um enunciado assertivo (e não negativo, como foi feito), dizendo: “para desenvolver sua capacidade de síntese, tente escrever um parágrafo que caiba nas linhas abaixo”.

Figura 20 – Parte do Instrumento 14 (vide Anexo N)

4- Na região Sul as indústrias se originaram do trabalho familiar. Escreva um parágrafo sobre esse trabalho descrevendo algumas características: **Você não deve ultrapassar as linhas abaixo!** (1,5)

Fonte: Prova de Geografia do quinto ano da escola particular.

Na questão cinco, a proposta da cruzadinha é interessante por ser lúdica. Entretanto, a operação mental demandada é a memorização, o que não favorece o raciocínio nem a interpretação.

Figura 21 – Parte do Instrumento 14 (vide Anexo N)

5-Complete a cruzadinha: (1,0)

Vertical:

1-Faz parte da cultura dos sulistas.

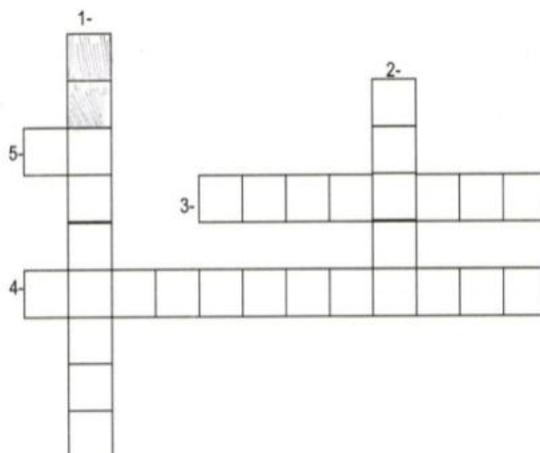
2-Importante característica que difere a região Sul das demais regiões do Brasil.

Horizontal:

3-Origem dos imigrantes que ocuparam a região Sul e que desenvolveram o cultivo da uva.

4-Importante área industrial no estado de Santa Catarina que se especializou em indústrias têxteis (roupas, toalhas de banho e lençóis)

5-Estado mais industrializado da região Sul (sigla).



Fonte: Prova de Geografia do quinto ano da escola particular.

No último instrumento dessa análise (quinze), nota-se que há uma legenda abaixo do texto, na qual aparece a definição de duas palavras que poderiam ser desconhecidas dos alunos. Porém, a definição dada para “inanição” está incorreta, o que dificulta a compreensão.

Figura 22 – Parte do Instrumento 15 (vide Anexo O)

ATIVIDADES

1-Leia o texto abaixo e relacione-o com as questões seguintes:

Relembrando a escravidão

A escravidão teve início no Brasil quando os portugueses trouxeram os negros capturados na África. Transportados para o Brasil, eles viajavam nos porões imundos dos navios e quase não comiam. Dormiam sobre as próprias fezes e entre ratos e insetos. Muitos morriam na viagem por doenças ou inanição. Muitas vezes também seus corpos em decomposição permaneciam no porão até a chegada aos portos do Brasil. Nos portos, os que sobreviviam, eram vendidos aos fazendeiros.



Biblioteca Nacional, RJ

Escravo sendo açoitado. Johann Moritz Rugendas, século XIX.

Os escravos negros trabalharam nos engenhos de cana-de-açúcar, depois na mineração e nas lavouras de café. Além disso, eles eram ferreiros, pedreiros, carregadores, vaqueiros, trabalhadores domésticos, etc. Viviam em senzalas, onde eram trancados à noite.

A escravidão é a página mais abominável da História do Brasil.

Inanição=sem vida.
Abominável=detestável.

(Livro paradidático “Eu gosto”, História e Geografia, 5º ano)

(1,0)a- No período Imperial, em qual região do Brasil se localizavam os engenhos? Como eram chamados os proprietários desses engenhos?

R.: _____

Fonte: Prova de História do quinto ano da escola particular.

O uso do texto como pretexto pôde ser verificado com muita frequência nos instrumentos, e nos faz questionar qual a real necessidade de sempre haver um texto para introduzir as questões da prova. O que se percebe é uma tendência a se seguir novas e melhores formas de se pensar a avaliação e, na prática, isso se mostra trabalhoso. Para Moretto (2008, p. 100), uma prova deve ter contextualização e o texto serve pra isso; mas ele alerta que:

Quando dizemos que uma questão deveria ser contextualizada, significa que, para responder a ela, o aluno deveria buscar apoio no enunciado da mesma. Elaborar um contexto não é apenas inventar uma história, ou mesmo colocar

um bom texto ligado ao assunto tratado na questão. É preciso que o aluno tenha de buscar dados no texto e, a partir deles, responder à questão.

Outra característica marcante presente no instrumento acima é o fato de ser uma prova pautada na memorização. Não é por ser uma prova de História, que ela precisa se basear unicamente nessa capacidade mental. Pelo contrário, conhecer a história ajuda a esclarecer o porquê das coisas serem como são na atualidade. Mas em momento algum, na prova, foi possível aos alunos fazerem uma reflexão própria sobre o momento histórico abordado (ver o restante da mesma no anexo O). Moretto (2008, p. 92) afirma que a memorização foi o recurso mais explorado pela linha dita tradicional “em busca do acúmulo de informações, em grande parte sem muito significado para os alunos”.

Além disso, a observação dirigida aos alunos, feita pela professora ao final desta mesma prova, demonstra o quanto a avaliação é assumidamente quantificadora do conhecimento – o que, posteriormente, costuma implicar a classificação. Isso é demonstrado também pelo valor das questões ser colocado na frente delas e isso pode ser observado na maiorias instrumentos da escola particular analisados.

Figura 23 – Parte do Instrumento 15 (vide Anexo O)

Obs.: se você acertou as respostas do “Jogo das perguntas” das aulas 3 e 4 terá 0,25 a mais nessa avaliação, se acertou apenas uma, o valor a ser acrescentado será de 0,125. Lembrando que esse combinado está valendo apenas para essa prova! Se acertar tudo, parabéns! Você não vai precisar dos “pontinhos”!

Fonte: Prova de História do quinto ano da escola particular.

Em uma avaliação, em que noventa por cento da nota (a maior referência para o aluno de seu sucesso ou insucesso) é baseada em um único tipo de instrumento, o professor fica limitado para compreender o processo de aprendizagem dos estudantes. O que se pretende com uma análise desse tipo é pensar em quais aspectos o sistema avaliativo precisa ser revisto, de modo que novas maneiras de avaliar também possam ser possíveis. Um ato tão importante como esse, que implica considerar o outro na sua construção de conhecimento, não pode ser tão reducionista. Sobre essa questão, Perrenoud (1999, p. 73) afirma que:

Globalmente, a avaliação privilegia os saberes e competências que podem se traduzir em desempenhos individuais e se manifestar através das questões de múltipla escolha ou dos exercícios aos quais se pode imparcialmente atribuir um certo número de pontos. [...] O sistema clássico de avaliação [...] força os professores a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível – raciocínio, comunicação –, difíceis de circunscrever em uma prova escrita e em tarefas individuais.

O que o autor fala sobre o sistema clássico de avaliar pode ser observado nas provas utilizadas atualmente, o que leva a crer que, apesar da teoria apontar outros caminhos, a

prática ainda não mostra alternativas para superar o antigo modelo. Além disso, a frequente presença de um texto introdutório, característica de uma perspectiva construtivista (MORETTO, 2008), não permitiu o uso de operações mentais mais elaboradas.

Essa análise revela características de uma prova elaborada em uma perspectiva tradicional (MORETTO, 2008), a saber: demanda excessiva de memorização; falta de parâmetros para a correção; e a utilização de uma linguagem e de palavras de comando sem precisão de sentido. Sobretudo, reforça o enraizamento tradicionalista apontado por Vianna (2002) na prática avaliativa, uma vez que não demanda dos estudantes um domínio de conceitos, princípios e relações, e sim, de conhecimentos factuais e imediatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como tema a avaliação por considerá-la parte imprescindível do processo de ensino-aprendizagem. A questão/problema que a orientou foi: como as concepções sobre avaliação influenciam a prática avaliativa dos professores? O que se procurou desvelar foi a relação que se estabelece entre a forma que os professores concebem a avaliação e como efetivamente a praticam; ou seja, de que maneira os instrumentos e procedimentos traduzem as concepções de avaliação dos professores.

A relevância da pesquisa diz respeito ao fato de que a forma como os professores concebem a avaliação influencia suas escolhas e ações e, conseqüentemente, a qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem adotado em sala de aula. Dentre os objetivos da pesquisa, destacaram-se: analisar se as concepções de avaliação dos professores são coerentes com os instrumentos utilizados por eles para avaliar; identificar quais as concepções que os professores têm acerca da avaliação; detectar as diretrizes que orientam a realização da avaliação no contexto educacional; e descrever como e o quê o professor avalia na prática. Para tanto, realizaram-se, além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e uma pesquisa documental com os Planos de Gestão das escolas e com os instrumentos de avaliação disponibilizados pelos sujeitos entrevistados.

A escolha das escolas para a realização da pesquisa de campo foi motivada pela tentativa de confrontar duas realidades administrativas diferentes, a pública e a particular. Porém, essas duas conjunturas se mostraram muito semelhantes, depois de terem sido observadas mais de perto.

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, fazendo-se necessário explicar os motivos das escolhas dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Tanto as entrevistas, quanto a pesquisa documental foram importantes fontes de informações e puderam ser discutidas dentro daquilo que a teoria atual propõe. Além disso, a contextualização histórica foi fundamental para se compreender o fenômeno da avaliação da aprendizagem como parte de um modelo escolar espelhado no capitalismo. A caracterização desse contexto esclarece o “ponto de vista” de onde partiu toda a discussão.

Foram tratados os aspectos conceituais e históricos, que são determinantes na maneira como se pensa o processo de avaliação hoje. Constatou-se que a concepção e a prática que concebem a avaliação como sinônimo de prova é uma realidade nas escolas, por

estarem ligadas a um curso histórico de acontecimentos e desenvolvimento científico que beneficia esse tipo de situação.

Observou-se que a cultura da disciplina prevalece na sociedade, favorecendo o controle social em detrimento da autonomia dos indivíduos e esses aspectos refletem diretamente no que acontece em sala de aula. Nesse sentido, a avaliação é também uma forma de controle do professor sobre a turma (FREITAS, 2002).

O professor tem a responsabilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo que todos os alunos atinjam o sucesso, embora ele também seja oprimido pelo sistema educacional, ao ter que se assujeitar a uma organização pedagógica da qual ele não participa de sua elaboração.

Os PCN's sugerem que as escolas avaliem utilizando-se de mais de um instrumento, isto é, não se pode atribuir nota de um bimestre baseando-se somente na prova. Deveriam ser usados/aplicados outros tipos de atividades, como trabalhos, pesquisas, dependendo da disciplina em questão. Além disso, o atual sistema que institui nove anos para o Ensino Fundamental e a progressão continuada proposta pelo governo demandam que a avaliação seja mais flexível, no sentido de incorporar novos instrumentos, para ajudar na superação das características excessivamente classificatórias da avaliação.

Contudo, é importante salientar que nos encontramos em uma situação, em que é possível perceber as contradições do nosso sistema educativo, mas nos deparamos com uma dificuldade em transpô-las. Criou-se uma dissonância entre a teoria e a prática, a qual gera conflitos, mas é reveladora de uma condição de pouca autonomia para a escola e para o ensino em geral, já que os estudos e pesquisas realizados nas universidades ajudam a compreender a realidade em que se vive, mas pouco consegue transformá-la. A propósito, as políticas públicas têm tentado sanar algumas lacunas da legislação, promovendo reformulações importantes, no intuito de oferecer suporte às práticas escolares. Mas qual é o alcance dessas propostas? Como elas têm ajudado a transformar as práticas?

Conforme o exposto, podemos pensar que existem entraves para que as mudanças necessárias no âmbito da avaliação possam, de fato, ocorrer, de modo a torná-la mais qualitativa. Consideramos que essas mudanças só poderiam acontecer se o sistema educacional, as políticas públicas, as condições de formação e trabalho dos professores, dentre outros fatores, oferecessem condições práticas para que os entraves fossem superados, uma vez que eles são criados pelo próprio modelo educacional e político.

A caracterização das escolas pesquisadas foi realizada a partir do levantamento feito em seus Planos de Gestão, bem como a análise de conteúdo realizada na transcrição das falas

colhidas nas entrevistas. Os professores revelaram um desconforto provocado pela forma como a avaliação tem sido realizada, mostrando uma concepção que se aproxima da apontada por Veslin (1992), *apud* Jorba e Sanmartí (2003). Segundo as respostas colhidas, não se deveria dar tanto crédito às notas, como, de fato, é dado. É perceptível uma insatisfação com o modelo vigente, bem como um desejo de que a avaliação fosse feita de outras formas que considerassem o ritmo e a subjetividade dos alunos.

Houve predomínio de assertivas que consideram que a avaliação deve ser feita continuamente. Essa perspectiva se alinha com parte das políticas públicas (PCN's) discutidas no Capítulo I, bem como com os Planos de Gestão tratados na caracterização das escolas, que se alinham com o caráter qualitativo previsto na LDB.

Os dados permitiram inferir que a escola pública e a particular apresentaram uma significativa diferença. A primeira busca considerar na nota: o comportamento, a participação e a assiduidade, a realização das tarefas de casa, enquanto que a segunda não leva esses aspectos em consideração, por não serem passíveis de comprovação. Essa alegação nos faz questionar os métodos que defendem a neutralidade da prova escrita, como se ela representasse fielmente o conhecimento do aluno. O paradoxo que se apresenta é o fato dela ser um instrumento elaborado pelo professor e, portanto, também estar impregnado de subjetividade, talvez tanto quanto um registro de observações sobre o comportamento do aluno dentro de sala.

Cada escola apresentou semelhanças internas, em relação às concepções das professoras. Também não foi possível identificar diferenças significativas entre as concepções da escola pública e da particular. Ficou evidenciada a compreensão de que a avaliação é um processo mais amplo do que, simplesmente, aplicar provas e atribuir notas. Elas acreditam que, para avaliar de maneira efetiva, é necessário utilizar outros instrumentos além da prova escrita.

A análise documental dos instrumentos que as professoras têm utilizado para avaliar seus estudantes foi realizada a partir dos procedimentos propostos por Moretto (2008). Procurou-se desvelar as adequações e os equívocos que perpassam a elaboração da prova escrita, evidenciando a urgente e necessária reflexão a respeito do aprimoramento das técnicas avaliativas, que não deveriam apresentar tamanha incoerência entre o que se pensa sobre e o que se faz na prática.

Essa análise evidenciou características de uma prova elaborada em uma perspectiva tradicional (MORETTO, 2008), a saber: demanda excessiva de memorização; falta de parâmetros para a correção; e a utilização de uma linguagem e de palavras de comando sem

precisão de sentido. Sobretudo, reforça o enraizamento tradicionalista apontado por Vianna (2002) na prática avaliativa, uma vez que não demanda dos estudantes um domínio de conceitos, princípios e relações, e sim, de conhecimentos factuais e imediatos.

Ficou confirmado que os tipos de avaliação praticados revelam uma preocupação excessiva com a promoção, ou seja, com as notas, mesmo que estas não reflitam o percurso de construção e aquisição de conhecimento dos estudantes (LUCKESI, 2001). Apesar da evolução teórica, na prática, a concepção de avaliação que está sendo transmitida é a classificatória, com foco no conteúdo e na memorização, e não na importância da construção do conhecimento como um processo dialógico. Ao relacionar as concepções dos professores com os instrumentos que utilizam, foi possível identificar esse descompasso entre as proposições teóricas e a efetiva prática das escolas. Consideramos que isso acontece porque, apesar de, no discurso, os sujeitos pesquisados demonstrarem conhecimento das novas concepções de avaliação, a inércia do sistema vigente se sobrepõe às suas possibilidades de incorporar essas concepções às práticas.

Sobre esse aspecto, cumpre lembrar que mudanças na forma de se avaliar na escola tendem a ser inibidas, uma vez que ela tem a responsabilidade de preparar os estudantes para realizarem concursos (vestibulares) para ingressarem na universidade e no mercado de trabalho. Sendo as provas de múltipla escolha o modelo de avaliação comumente utilizado em concursos, a escola acaba privilegiando um tipo de instrumento semelhante.

Além disso, nota-se que a avaliação está impregnada por “modismos” teóricos que nem sempre são utilizados de maneira adequada. Por exemplo, o uso de um texto (ou de uma imagem) para introduzir as questões das provas é característico de uma perspectiva construtivista, e esse uso se mostrou indiscriminado e, muitas vezes, até impróprio. Essa inadequação pode ser observada pelo fato dos textos servirem mais como pretexto do que como contexto (MORETTO, 2008). No caso dos instrumentos por nós analisados, as imagens e os textos introdutórios serviam, basicamente, para a operação mental de identificação, ou para ilustrar a questão.

Os sujeitos pesquisados deixaram claro nas entrevistas que eles acreditam na insuficiência da prova escrita, revelando a necessidade da utilização de múltiplos instrumentos. Essa perspectiva se alinha com a avaliação formativa, proposta pelos autores contemplados na pesquisa bibliográfica (PERRENOUD, 1999; VILLAS BOAS, 2001; FERNANDES, 2006; dentre outros). Contudo, em cada uma das escolas, há um consenso que estabelece o valor a ser atribuído às provas, que correspondem a 80% da nota bimestral na escola pública e 90% na particular. Nesse ponto, reside uma incoerência: por que se atribui

tanto valor a prova escrita, se a maioria entende que se deveriam valorizar mais os outros instrumentos?

A resposta a essa pergunta pode residir no fato de que as próprias políticas públicas, embora queiram melhorar a maneira de avaliar e considerar as diferentes formas de construção de aprendizagem, apresentam propostas para a prática que continuam atreladas aos modelos tradicionais. Sendo assim, apesar de haver acesso a diferentes formas de avaliação, a prova escrita ainda tem sido altamente valorizada, por ser entendida como documento que registra o conhecimento do estudante.

Além disso, sabe-se que muitos dos procedimentos de avaliação poderiam ser sistematizados pelo professor, mas não o são, em virtude do sistema educacional não lhes dar credibilidade. Exemplos disso são as atividades como leitura e jogos; a participação dos estudantes durante as aulas; as observações dos professores sobre os progressos e dificuldades deles; o comportamento e as atitudes frente às tarefas solicitadas; dentre outros. Se a sistematização do que o professor observa fosse validada como registro fiel do processo, tal como é a prova escrita, talvez não fosse necessário dar tanto crédito a esse instrumento, que não permite a superação do tão contestado modelo tradicional de educação.

A perspectiva de que a avaliação deva contemplar estritamente os conteúdos trabalhados em sala revela que existe a preocupação em ser coerente com o conteúdo ministrado. Por outro lado, foi questionado se essa importância dada a se ater ao que foi trabalhado nas aulas não contribuiria para a manutenção da noção de que os instrumentos de avaliação necessitam de objetividade? Em outras palavras, será que as provas não poderiam ter questões dissertativas que se constituíssem como espaço para o estudante descrever sua construção pessoal sobre o assunto estudado/avaliado, promovendo a expressão de suas construções (descobertas, associações, dúvidas e interesses) e estimulando-o a pesquisar? O que se considera é que essa proposta de circunscrever os conteúdos exigidos na prova aos tratados em sala não incentiva o estudante a desenvolver sua autonomia de aprendizagem.

Considerando esses fatores, sugerimos a mudança do foco da prova escrita para relatórios descritivos que registrem o percurso de aprendizagem do estudante. Sabe-se que para se concretizar essa proposta, seriam necessárias mudanças gerais nas práticas escolares, que considerassem as condições de trabalho dos professores. É necessária uma reformulação de toda a proposta e metodologia do ensino, para que seja possível a prática da avaliação qualitativa.

Esta pesquisa, além das considerações específicas a respeito da avaliação da aprendizagem, permitiu-nos pensar sobre os seguintes aspectos:

- Propostas ousadas como a de Moretto (2008) deveriam servir de exemplo para outras pesquisas uma vez que a análise minuciosa realizada pelo autor traz contribuições significativas à prática da avaliação;
- É urgente que haja uma aproximação maior entre a universidade e as escolas para que os professores vejam com mais naturalidade o processo de pesquisa e não resistam a ela. Da mesma forma, que essa aproximação sirva para que a teoria estabeleça maior consonância com a prática;
- A cultura em que estamos inseridos, o modelo governamental instituído e a bagagem histórica que permeiam a prática avaliativa ao longo dos anos são determinantes naquilo que lhe está intrínseco. É necessário, portanto, promover o desvelamento desses mecanismos, contribuindo para entendê-la com maior clareza e, conseqüentemente, transformá-la. Para tanto, são necessárias mais pesquisas nos demais graus de ensino, Médio e Superior, as quais se voltem criticamente para esse tema e problemática.

Finalmente, consideramos que o descompasso entre concepções e práticas de avaliação, observado no restrito universo pesquisado, não é exclusivo, ao contrário, está presente em outras conjunturas. Além disso, é urgente a mudança dessa condição para garantir que a educação seja garantida a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; e AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? In: **Educação em Revista**, 2009, vol.25, n.2, pp. 223-240.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIEGLINSKI, A. **Desigualdades na Educação iguala Brasil a países com melhores e piores resultados no ranking**. Instituto de Estudos Avançados (IEA), 08 dez. 2010. Disponível em: <http://www.iea.org.br/noticias/desigualdade-na-educacao-igual-a-brasil-paises-com-melhores-e-piores-resultados-no-ranking>. Data de acesso em: 19 ago. 2011.

CORREA, G. Do livro de receitas: como produzir um homem. In: PASSETI, E. (org.). **Kafka-Foucault**: sem medos. Cotia: Ateliê Editorial, 2004, pp. 45-54.

DALBÉRIO, M.C.B. **Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS-DA-SILVA, M. H. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.º 44, 1998.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DISTRITO Federal. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13393. Data de acesso em: 19 ago. 2011.

ESTRELA, A. ; NÓVOA, A. (orgs.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto editora, 1999.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, C. P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. **Ecco revista científica**. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, ano/vol. 4, no. 001, jun., 2002, pp. 79-93.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 9-20.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

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

_____. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, P. (org.) **Grandes pensadores da educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JORBA, J. e SANMARTÍ, N. A função Pedagógica da Avaliação. In: BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: editora alínea, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v. 2)

LIMA, Maria G. S. B. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**.

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 43/7, set/ 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1702Barbosa.pdf>. Data de acesso: 21 de set. de 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C.(org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MINISTÉRIO de Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Data de acesso: 10 de out. de 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PONTE, J. P. **Educação matemática: Temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. pp. 185-239. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92Ponte%20%28Concep%C3%A7%C3%B5es%29.pdf>. Data de acesso: 10 de out. de 2011.

QUINQUER, D. Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, M. et. al. **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no. 57, maio, 1986, pp 61-70.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SECRETARIA de educação do distrito federal. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**.2011. Disponível em: http://www.educacaointegral.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13393. Data de acesso: 18 de out de 2011.

SINGER, H. Foucault: a educação como fator de sujeição na sociedade disciplinar. In: **República de crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997, pp. 39-48.

SOUSA, C. P. de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1993.

SOUSA, C. P. de; VIEIRA, V. M. de O. Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional: dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação. In: DONATONI, A. R. (org.) **Avaliação escolar e formação de professores**. Campinas: Alínea, 2008.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (org.) **Questões de avaliação educacional**. Campinas: Komedi, 2003. (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

VALENTE, S. M. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez/2003, pp. 75-88.

VESLIN, O. E. T. J. **Corrigerdes copies**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

VIANNA, H. M. Questões de avaliação educacional. In: FREITAS, L. C. de (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – Roteiro da entrevista

1. Como você define a avaliação?
2. Qual a função da avaliação?
3. Como se deve avaliar?
4. Em qual estágio do processo de ensino-aprendizagem se deve avaliar?
5. Quais os instrumentos de avaliação que você utiliza?
6. De que maneira você constrói as questões?
7. Quais os métodos avaliativos usados na instituição que você trabalha? O que você pensa sobre eles?
8. Como se dá a aplicação do que você pensa sobre a avaliação na prática?

ANEXO A

Instrumento 1 – Prova de Português da quarta série da escola pública

REX em "Tá limpo!"

Instruções: Para responder às questões de números 1 a 3 leia a história em quadrinhos abaixo.



(Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 20/n. 176, Jan./Fev. 2007)

1. Observe as expressões de Rex. Ele começa a história ...e termina... .

- (A) triste e contente.
 (X) "exibindo-se" e envergonhado.
 (C) desesperado e animado.
 (D) bravo e feliz.

2. No final da história, Rex fica envergonhado porque

- (X) esqueceu de tomar banho.
 (B) desobedeceu a mãe.
 (C) gritou com o amigo.
 (D) esqueceu datas de aniversário, nº de telefones, letras de música...

terceiro quadrinho, Rex diz que se lembra de tudo: datas, números de telefones, capitais dos países, letras de músicas, placas de carro, campeonatos de futebol. Esta frase termina com vírgulas (...) para indicar que Rex

não se lembra de mais nada.

esqueceu o que iria falar depois.

continuará falando de outras coisas que se lembra se sua mãe não o tivesse interrompido. seu amigo o interrompeu para avisar-lhe da hora do banho.

X

Respostas: Para responder às questões de números 4 a 9 leia o texto abaixo.

A FORMIGA E A POMBA.

Uma formiga sedenta veio à margem do rio para beber água.

Para alcançá-la, devia descer por uma folha de grama. Quando assim fazia escorregou e caiu dentro da correnteza.

Uma pomba, pousada numa árvore próxima, viu a formiga em perigo. Rapidamente, arrancou uma folha da árvore,

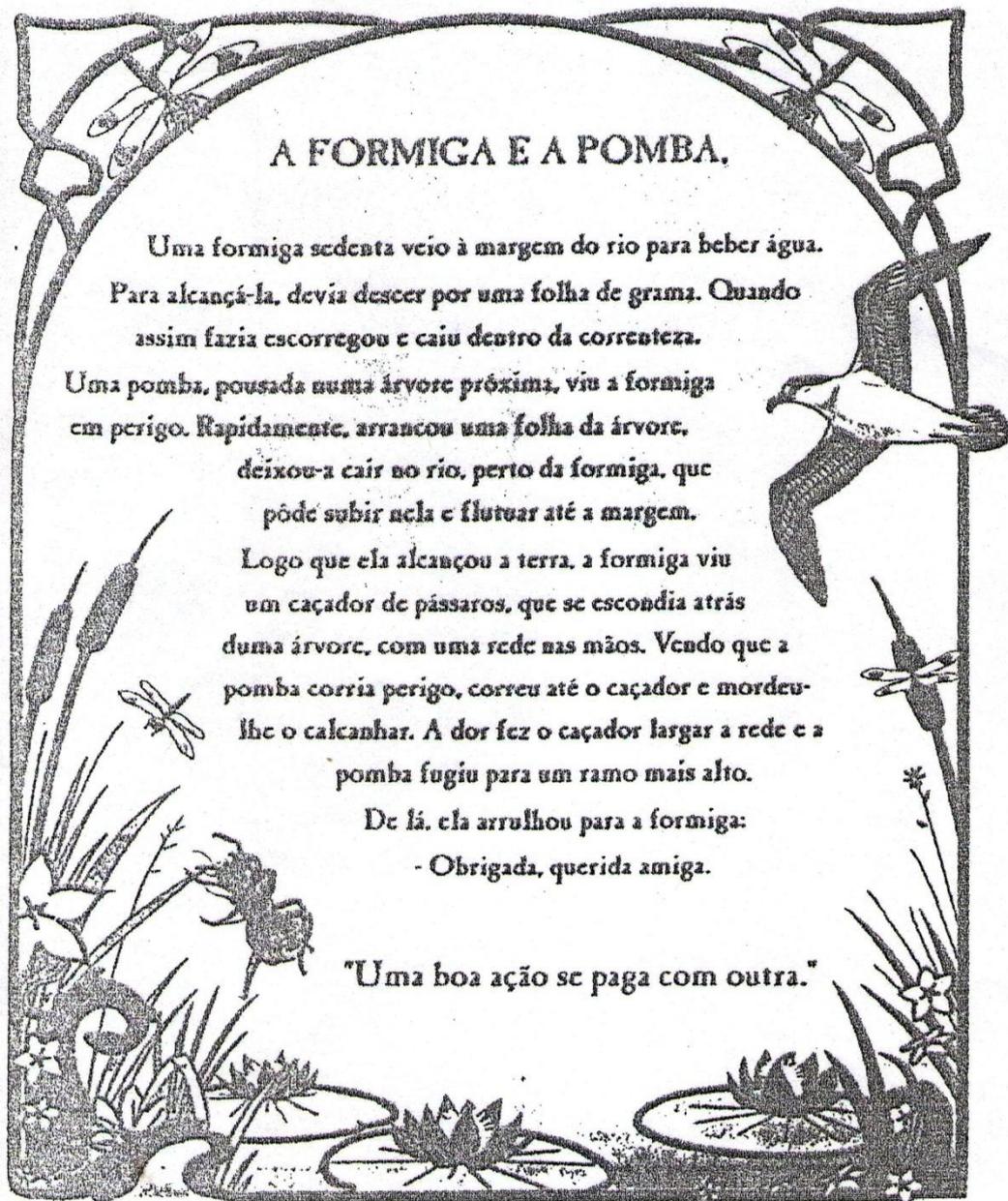
deixou-a cair no rio, perto da formiga, que pôde subir nela e flutuar até a margem.

Logo que ela alcançou a terra, a formiga viu um caçador de pássaros, que se escondia atrás duma árvore, com uma rede nas mãos. Vendo que a pomba corria perigo, correu até o caçador e mordeu-lhe o calcanhar. A dor fez o caçador largar a rede e a pomba fugiu para um ramo mais alto.

De lá, ela arrulhou para a formiga:

- Obrigada, querida amiga.

"Uma boa ação se paga com outra."



(A formiga e pomba - www.contandohistoria.com/formiga.html)

No início do texto, diz-se que a formiga estava sedenta. Isto significa que a formiga estava com

- (A) fome.
- (B) frio.
- (C) sede.
- (D) calor.

"Uma boa ação se paga com outra". A frase, escrita entre aspas e em letras maiores que as do texto, indica

- (A) a moral da história.
- (B) que a história acabou.
- (C) a amizade que se formou entre a pomba e a formiga.
- (D) que foi o caçador de pássaros quem falou.

Instruções: As questões de números 10 a 15 baseiam-se no texto apresentado abaixo.

Árvores por todo o Brasil – Pau-brasil

Pau-brasil (Caesalpinia echinata) – Após o descobrimento do Brasil, esta árvore foi muito arrubada e vendida para os países da Europa. Isso gerou riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para o nosso país. A madeira avermelhada do pau-brasil era usada para fazer móveis, casas e embarcações, enquanto sua casca servia para produzir um colorante chamado brasileína, usado para tingir tecidos e fazer tintas para escrever. Hoje a madeira é apenas empregada na confecção de arcos de violino. Abundante no litoral brasileiro – sobretudo entre Pernambuco e Rio de Janeiro – na época da descoberta do país, o pau-brasil está quase extinto atualmente. Ele apresenta flores perfumadas, que florescem entre setembro a dezembro. A árvore pode atingir 30 metros de altura e tem vários nomes populares, como ibirapitanga, abutã, brasileto e pau-de-pernambuco. Uma árvore de 30 metros!!! Dá pra acreditar!!!



(Adaptado de Revista Ciência Hoje das Crianças. Ano 15 n. 126. julho de 2002)

No texto acima, o pau-brasil é

- (A) um personagem de um conto.
- (B) o assunto de um texto informativo-científico.
- (C) o personagem de uma história em quadrinhos.
- (D) o garoto-propaganda de um anúncio publicitário.

11. A madeira do pau-brasil é

- (A) acastanhada.
- (B) amarelada.
- (C) avermelhada.
- (D) amarronzada.

12. O corante do pau-brasil era utilizado para

- (A) fazer tintas para pintura e tingir tecidos.
- (B) tingir tecidos e fazer corante alimentício.
- (C) fazer tintas cosméticas e tingir tecidos.
- (D) tingir tecidos e fazer tintas para escrever.

13. A madeira do pau-brasil era utilizada na fabricação de

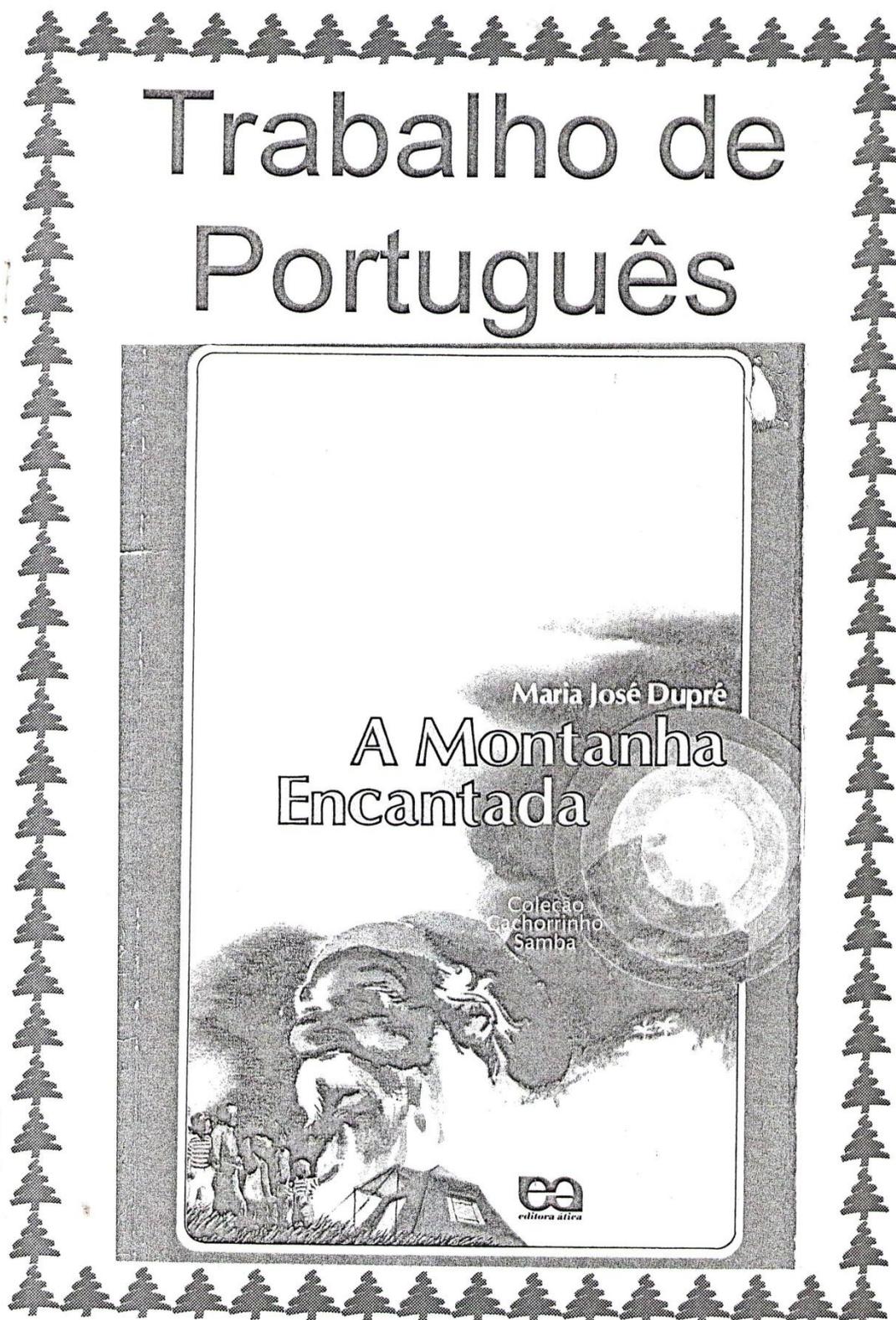
- (A) casas, móveis e barcos.
- (B) móveis, carroças e casas.
- (C) barcos, arcos de violino e casas.
- (D) embarcações, arcos de violino e casas.

14. O autor do texto demonstra sua opinião pela frase

- (A) *"Ele apresenta flores perfumadas".*
- (B) *"Isso gerou riqueza, o que estimulou a adoção do nome "Brasil" para nosso país".*
- (C) *"Dá para acreditar!!!"*
- (D) *"tem vários nomes populares como ibirapitanga, orabutã, brasileto e pau-de-pernambuco".*

ANEXO C

Instrumento 3 – Atividade do livro de Português da quarta série da escola pública



Nome: _____
Série: _____ Data: _____

“Ler um livro não é só conhecer a história. É preciso colocar-se no texto e tentar percorrer o caminho que o pensamento do autor percorreu...”

Ficha de leitura de obra completa

1. Identificação do livro:

Título: _____

Autor: _____

Editora: _____

2. Espaço:

Onde se passou a história?

Conte um pouco sobre esse lugar:

3. Duração:

Quanto tempo a história levou para ocorrer?

4. Época:

() atual () antiga

5. Personagens:

Quais são as personagens principais da história?

Quais são suas características físicas e psicológicas?

Quais são as personagens secundárias?

6. Conflito:

Qual é a complicação apresentada na história? Conte.

7. Clímax:

Qual é o momento culminante da história, de maior tensão e suspense?

8. Desfecho:

Conte como foi a solução dos conflitos, ou seja, a resolução da complicação apresentada na história.

9. Mensagem:

O que você aprendeu com a história?

10. Crítica

O que achou da história? Você mudaria alguma parte do texto? Conte como ficaria.

ANEXO D

Instrumento 4 – Prova de História da quarta série da escola pública

Avaliação de História – 1º bimestre

1. Observe a gravura e responda:



Extração do pau-brasil, gravura de 1557, de Giovanni Batista Ramusio.

a) Quem são as pessoas representadas nela?

Índios

b) Que produtos elas estão extraíndo?

Pau-brasil

c) Qual era o destino deste produto?

Portugal

d) O que estas pessoas recebiam em troca de seus trabalhos?

Ferramentas, agulhas, machado de

2. Observe o mapa e responda:



a) O que eram as feitorias?

Depositos para guardar o pau-brasil

b) Que ameaças levaram os portugueses a construir as feitorias?

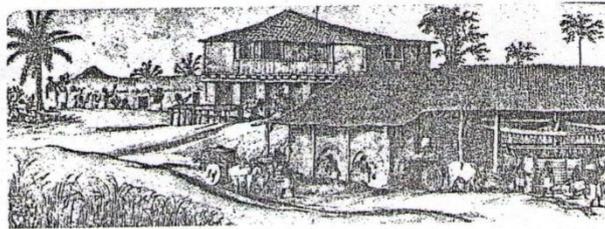
As guerras dos Países Baixos que roubariam o pau-brasil

c) As terras do Brasil neste período eram divididas entre Portugal e Espanha por meio de um acordo chamado:

Tordes

X

3. Observe a ilustração:



Engenho de açúcar, ilustração de um mapa de 1643.

a) Com o esgotamento do pau-brasil, a Coroa investiu na produção de qual produto? Cana-de-açúcar

b) O trabalho nos engenhos era realizado por Capangas

c) A cana-de-açúcar era cultivada em Fazendas

4. Observe a ilustração:

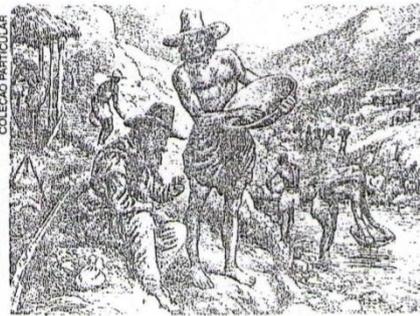


Ilustração feita no século XIX sobre a descoberta do ouro no Brasil.

a) O que a ilustração mostra?

Capangas explorando a mina

b) Quem descobriu o ouro em Minas Gerais?

Os bandeirantes paulistas

c) O que foi a Guerra dos Emboabas?

Por causa que todos queriam explorar a mina

5. No século XVII, em Minas Gerais, o barroco foi o mais importante estilo artístico. Suas características são as curvas e os relevos nas construções e esculturas. A pedra e a madeira eram os principais materiais usados pelos artistas. O mais famoso deles foi Antônio Francisco Lisboa, o Alfabetino.

ANEXO E

Instrumento 5 – Prova de Ciências da quarta série da escola pública

Avaliação de Ciências – 1º bimestre

1. Sobre a superfície da Terra foram traçadas linhas imaginárias que cortam o planeta de norte a sul e de leste a oeste para

- () dividir os continentes.
 (X) facilitar a localização de um ponto qualquer da superfície da Terra.
 () dividir os países em estados.
 () para dividir os estados em municípios.

2. O principal paralelo é a equador, pois é ela que divide a Terra em dois hemisférios: hemisfério Norte e hemisfério Sul.

- () meridiano de Greenwich.
 (X) linha do Equador
 () linha imaginária
 () pólo norte

3. A bússola é

- () um instrumento do passado.
 () um instrumento utilizados somente pelos navegadores.
 (X) um instrumento de orientação que indica direção e pontos.
 () um instrumento musical.

4. Ao ser observada do espaço, a Terra parece um planeta azul, pois é coberto quase totalmente por

- (X) água.
 () terra.
 () satélite.
 () nuvens.

5. Nosso planeta é rico em água, pois é coberto por 97% de água salgada, 1% de água doce líquida e 2% de água doce ^{congelada} ~~salgada~~, porém somente a água doce pode ser usada para o consumo, ou seja, corresponde a

- () 100% da água do planeta.
 (X) 3% da água do planeta.
 () 1% da água do planeta.
 () 50% da água do planeta.

6. Apesar de a água ser tão importante para a vida, e de nosso planeta ser chamado de “planeta água”, a pequena porcentagem disponível para o uso corre o risco de ser cada vez menor. Isso acontece devido ao

- () grande número de chuvas.
 mau uso que o ser humano faz da água, desperdiçando-a.
 () aquecimento global.
 () uso consciente da água.

7. A água dissolve algumas porções de quase tudo com o que entra em contato. Por conta disso, acaba sendo contaminada por

- esgotos, produtos derivados do petróleo e diversos outros poluentes.
 () água doce, água salgada e água doce congelada.
 () outros rios afluentes.
 () peixes mortos.

8. Outro fator que acaba trazendo impurezas para a água: a poluição que se encontra no ar e contamina a água da chuva provocando a

- () chuva de granizo.
 () falta de chuva.
 chuva ácida.
 enchente.

9. Entre as doenças transmitidas por insetos que se desenvolvem na água, podemos citar

- () a hepatite e a póliomelite.
 () a leptospirose e a esquistossomose.
 () a cólera e a paralisia infantil.
 a dengue e a febre amarela.

10. Cite algumas prevenções que devemos ter para evitar a dengue.

Por terra por ^{fa} fazer
 Tapar casa e que tem insetos e água: piscinas
 causar de água
 Cuidar as piscinas para não deixar água parada

ANEXO F

Instrumento 6 – Prova de Ciências do segundo ano da escola particular

LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA ÀS QUESTÕES:

OCEANO DE PLÁSTICO

TEM MUITA GENTE QUE AINDA NÃO ENTENDEU QUE LUGAR DE LIXO É NO LIXO.

O LIXO NO AMBIENTE ACABA TRAZENDO GRANDES PROBLEMAS PARA AS PESSOAS, COMO AS ENCHENTES NAS CIDADES E VÁRIOS TIPOS DE DOENÇAS. MAS NEM OS ANIMAIS ESCAPAM DESTE PROBLEMA. OS SACOS PLÁSTICOS QUE NÃO SÃO JOGADOS NO LIXO OU NÃO VÃO PARA A RECICLAGEM, ACABAM SENDO LEVADOS PARA RIOS E CHEGAM AOS MARES. COM ISSO, MUITAS ESPÉCIES DE VIDA MARINHA ACABAM MORRENDO.



MORREM DEPOIS DE INGERIR SACOS PLÁSTICOS, QUE CONFUNDEM COM COMIDA.

A) QUE ANIMAL MARINHO APARECE NESSA FIGURA?

2.0 _____

B) POR QUE OS SACOS PLÁSTICOS ACABAM MATANDO ALGUNS ANIMAIS MARINHOS?

2.0 _____

C) PODEMOS EVITAR QUE ANIMAIS MARINHOS CONTINUEM MORRENDO POR CAUSA DO LIXO. ENTÃO DEVEMOS:

() JOGAR LIXO NA AREIA.

() RECOLHER TODO O LIXO QUE EU PRODUZIR NA PRAIA.

() JOGAR LIXO NA ÁGUA DO MAR.

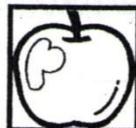
CADA COISA EM SEU LUGAR

VOCÊ JÁ SABE QUE LUGAR DE LIXO É NO LIXO, MAS QUAL É O LIXO CERTO? UMA CASCA DE BANANA NÃO PODE SER COLOCADA NO MESMO COLETOR DE LIXO RECICLÁVEL QUE O PAPELÃO. PRECISAMOS SEPARAR O LIXO PARA RECICLAR. PARA FACILITAR A SEPARAÇÃO DOS MATERIAIS RECICLÁVEIS NA HORA DE DESCARTÁ-LOS, USAMOS CORES DIFERENTES PARA CADA COLETOR SELETIVO DE LIXO.

1. PINTE CADA COLETOR SELETIVO DE LIXO COM A SUA COR CORRETA:



2. LIGUE AS EMBALAGENS AOS COLETORES SELETIVOS DE LIXO.



TENHO CERTEZA QUE VOCÊ
APRENDEU A CUIDAR DE VOCÊ
E PROTEGER O SEU PLANETA!



ANEXO G

Instrumento 7 – Prova de Ciências do segundo ano da escola particular

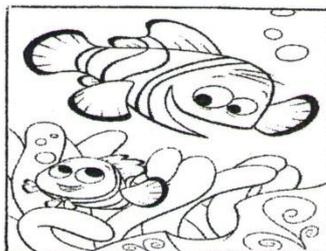
1. LEIA O TEXTO

VOCÊ ASSISTIU AO FILME PROCURANDO NEMO? JÁ OUVIU FALAR NELE? ESSE DESENHO ANIMADO CONTA A HISTÓRIA DE UM PEIXE-PALHAÇO QUE VIVIA NO OCEANO, MAS FOI CAPTURADO POR MERGULHADORES, O QUE LEVOU SEU PAI A SAIR À SUA PROCURA.

O FILME MOSTRA QUE NEMO ACABOU SENDO LEVADO PARA UM AQUÁRIO, UM LUGAR BEM MENOS ATRATIVO DO QUE O SEU ANTIGO LAR: UM RECIFE DE CORAL, ONDE O PEIXE-PALHAÇO VIVIA NA COMPANHIA DE MUITOS ANIMAIS MARINHOS.

COMO NO DESENHO, OS RECIFES DE CORAL ESTÃO PRESENTES NOS OCEANOS E SÃO HABITADOS POR PEIXES MULTICOLORIDOS, ALÉM DE VÁRIOS OUTROS ANIMAIS. ENTÃO, VAMOS SABER MAIS SOBRE OS RECIFES?

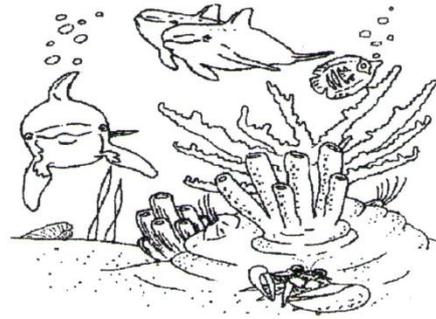
À PRIMEIRA VISTA, OS RECIFES DE CORAL PODEM PARECER PEDRAS, COM PLANTAS PRESAS À SUA SUPERFÍCIE, QUE SERVEM DE ABRIGO PARA UM MONTE DE BICHOS DO MAR. MAS, NA VERDADE, OS RECIFES DE CORAL SÃO FORMADOS POR... ANIMAIS!



1. O PEIXE NEMO, NO RECIFE DE CORAL, VIVIA NA COMPANHIA DE MUITOS ANIMAIS MARINHOS. ESCREVA O NOME DE CINCO ANIMAIS QUE VIVEM NO MAR.

2. OBSERVE A FIGURA E PINTE:

- DE VERMELHO UM ANIMAL QUE VIVE FIXO.
- DE AMARELO UM ANIMAL QUE NADA.
- DE VERDE UM ANIMAL QUE ANDA NA AREIA.



3. ENCONTRE NO QUADRO O NOME DE CINCO ANIMAIS MARINHOS.

O	S	T	R	A	H	C	R	A	C	A	E
J	A	R	Y	L	K	O	D	S	E	I	L
E	B	T	A	R	T	A	R	U	G	A	B
S	Q	E	R	T	Y	U	I	O	P	L	K
P	J	M	A	R	I	S	C	O	U	G	D
O	A	S	D	F	G	U	M	O	T	Z	S
N	B	C	A	R	A	N	G	U	E	J	O
J	Q	B	C	U	O	L	I	M	K	W	D
A	C	C	O	R	R	U	P	T	O	Y	V
Z	U	I	O	P	F	H	I	O	P	L	C
A	N	Ê	M	O	N	A	W	O	B	E	I
B	E	K	Y	Q	V	X	C	O	R	A	L

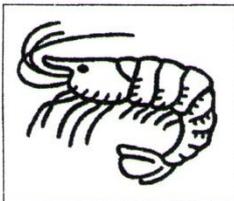
4. CIRCULE O NOME DE UM ANIMAL QUE FICA ESCONDIDO NA AREIA DA PRAIA.

CAVALO-MARINHO

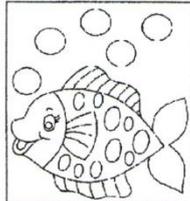
CORRUPTO

OSTRA

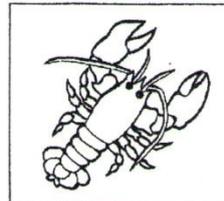
5. COLOQUE UM (X) NO NOME CORRETO DE CADA ANIMAL:



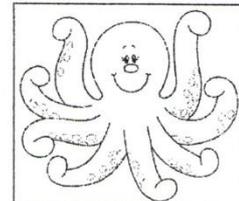
- () PEIXE
- () CAMARÃO
- () RAIA



- () LAGOSTA
- () PEIXE
- () ESPONJA



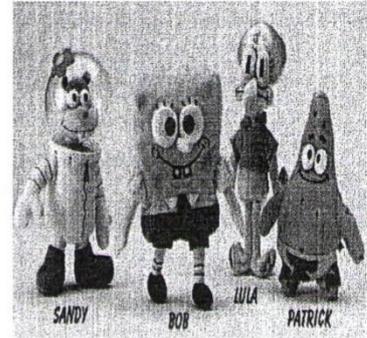
- () LAGOSTA
- () TUBARÃO
- () CARANGUEJO



- () CORRUPTO
- () POLVO
- () GOLFINHO

6. LEIA COM ATENÇÃO:

ESTA É A TURMA DO BOB ESPONJA.
 ESTE DESENHO ANIMADO DA TV É TÃO MALUCO
 QUE É FÁCIL CAIR NA GARGALHADA.
 BOB VIVE EM UMA CIDADE NO FUNDO DO OCEANO
 PACÍFICO E TRABALHA COMO COZINHEIRO EM UM
 RESTAURANTE, PREPARANDO O PRATO PREFERIDO
 DE TODA A TURMA: **HAMBÚRGUER DE SIRI.**



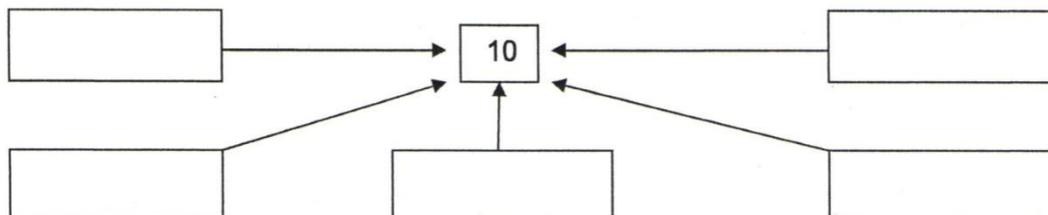
VEJA NA TABELA A QUANTIDADE DE HAMBÚRGUER VENDIDA ONTEM NA LANCHONETE.

TURMA	QUANTIDADE
SANDY	31
BOB	26
LULA	10
PATRICK	45

a) COLOQUE EM ORDEM CRESCENTE OS NÚMEROS DA TABELA DA LANCHONETE.

b) CALCULE O TOTAL DE HAMBÚRGUER VENDIDO POR BOB E LULA.

c) COMONHA O TOTAL DE HAMBÚRGUER DO LULA DE CINCO MANEIRAS DIFERENTES.



ANEXO H

Instrumento 8 – Prova de História e Geografia do segundo ano da escola particular

AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Nome: _____ 2º ano _____ do Ensino Fundamental

Data ____ / ____ / ____

1- PARA DESCOBRIR QUEM É O DONO DA CASA ,ESCOLHA NO BANCO DE PALAVRAS O NOME DO ANIMAL QUE RIMA COM A PALAVRA GRIFADA:

A CASA E SEU DONO

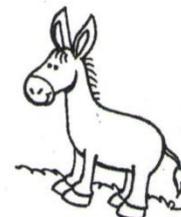
ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O _____



ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A _____



ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O _____



ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A _____



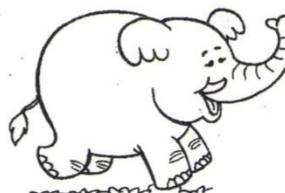
ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A _____

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O _____



E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE. (ELIAS JOSÉ)

ELEFANTE	CABRITA	MACACO
ABELHA	BARATA	JUMENTO



2 - DE ACORDO COM AS GRAVURAS ESCREVA ESSES DOIS DIREITOS DAS CRIANÇAS:



1,25



3- MARQUE UM (X) NAS RESPOSTAS CORRETAS:

1,25 > QUAL FOI O PRIMEIRO TIPO DE MORADIA?

() CASAS

() CAVERNAS

() FAVELAS

2,5 > OS ÍNDIOS YANOMANIS MORAM EM:

1,25 () MALOCAS

() PRÉDIOS

() PALAFITAS

4- LIGUE CADA EXPLICAÇÃO AO TIPO DE MORADIA.

9,5 PALAFITA

2,5 MANSÃO

IGLU

CAVERNA

OCA

MORADIA DE UMA TRIBO INDÍGENA

MORADIA DO HOMEM PRIMITIVO

MORADIA DOS ESQUIMÓS

MORADIA LUXUOSA

MORADIA PRÓXIMAS AOS RIOS

Boa sorte !



ANEXO I

Instrumento 9 – Prova de Ciências do terceiro ano da escola particular

ALUNO: _____
3º ano _____ data: ____ / ____ /2011 valor: 9,0

INSTRUÇÕES: LER CADA QUESTÃO COM ATENÇÃO E RESPONDER COM CUIDADO. CAPRICRAR NA LETRA!

HABILIDADES RELACIONADAS: Explicar o processo de formação das nuvens. Analisar e exemplificar as mudanças do estado físico da água.

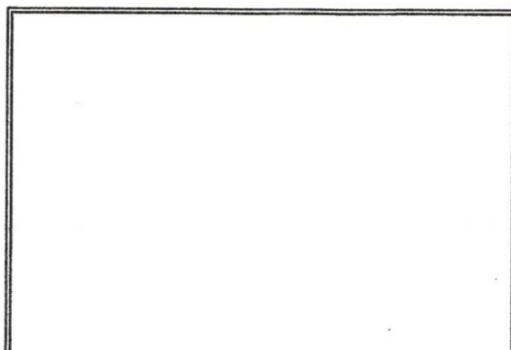
1. Leia o texto abaixo e faça o que se pede:

Nuvens

Nuvens brancas
que se espalham
pelo azul
do céu
formam
desenhos
incríveis:
um monstro
horripilante...
um lindo
carrossel...
Um anão e
um gigante...
Um urso com um
pote de mel...
(...)

Alexandre Azevedo. *Poeminhas Fenomenais*. São Paulo: Atual, 2000. (Mindinho e seu vizinho).

(0,5) a. De acordo com o que aprendeu sobre os tipos de nuvens, faça um desenho que represente as nuvens do poema.



(1,0) **b.** Numere corretamente como ocorre o ciclo da água:

- () O vapor d'água sobe para a atmosfera.
 () E começa tudo de novo.
 () Então as gotículas caem em forma de chuva.
 () O Sol aquece a água dos mares, rios e lagos.
 () Na atmosfera o vapor d'água se resfria transformando-se em gotículas de água, formando as nuvens.

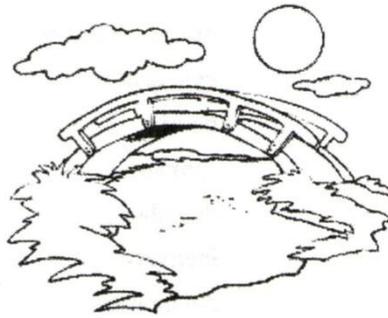
2. Leia um trecho da música "Planeta água" de *Guilherme Arantes*:

(...)

Água dos igarapés
 Onde Iara, a mãe d'água
 É misteriosa canção
Água que o sol evapora
Pro céu vai embora
Virar nuvens de algodão...

Gotas de água da chuva
 Alegre arco-íris
 Sobre a plantação
 Gotas de água da chuva
 Tão tristes, são lágrimas
 Na inundação...

(...)

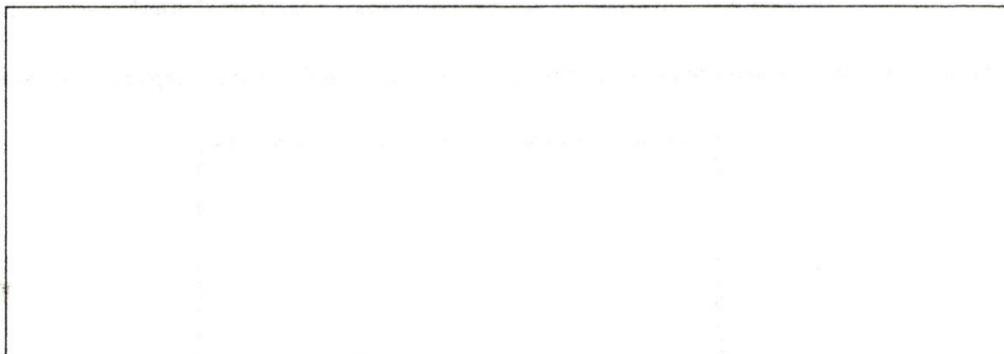


Agora responda:

(1,0) **a.** Qual fenômeno da natureza é explicado na música?

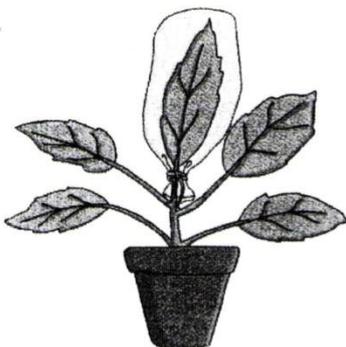
R.: _____

(1,5) **b.** Faça um desenho que represente esse fenômeno:



3. Você aprendeu nas aulas de Ciências que a água é uma substância essencial para a vida dos animais e dos vegetais. Por meio de atividades práticas, foi possível descobrir muitas coisas.

Observe as ilustrações dos experimentos que fizemos e responda:



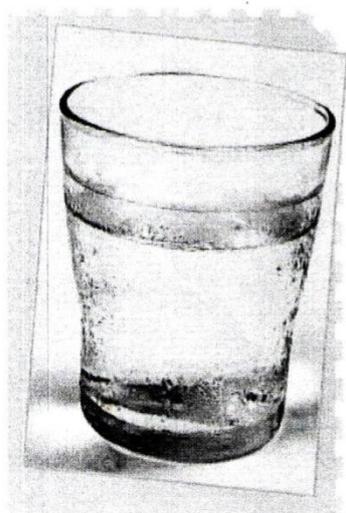
(1,0) a. Por que, quando andamos em uma mata, sentimos que o ar é mais úmido?

R.: _____



(1,0) b. Por que os balonistas aquecem o ar de dentro do balão?

R.: _____



(1,0) c. O que este experimento comprovou?

R.: _____

(1,5) d. Neste caso, qual foi a mudança de estado físico da água?
Por quê?

R.: _____

ANEXO J

Instrumento 10 – Prova de Matemática do quinto ano da escola particular

ALUNO: _____ Nº. _____ 5º. Ano _____ DATA: / 03 / 2011.

- **INSTRUÇÕES:** Resolver a prova a lápis. Não será permitido o uso de calculadoras e tabuadas.
- **VALOR DA PROVA:** 9,0
- **HABILIDADES:** Leitura e interpretação; domínio da escrita de numerais; raciocínio lógico; domínio das quatro operações; dominar a escrita arredondada e simplificada de números; diferenciar e determinar valor absoluto e relativo.

→ Deixe todos os cálculos registrados.

1. Leia com atenção:

Lixão eletrônico

Você já parou para contar quantos aparelhos eletrônicos há em sua casa? E quando eles estão quebrados, velhos ou fora de uso: onde é que vão parar?

Segundo a ONU (Organização das Nações Unidas), a quantidade de lixo eletrônico produzido no Brasil é a seguinte:

- 137 mil toneladas de TVs;
- 115 mil toneladas de geladeiras;
- 96,8 mil toneladas de computadores;
- 17,2 mil toneladas de impressoras;
- 2,2 mil toneladas de celulares.

→ Agora, responda:

a) (0,5) Escreva os valores que representam a quantidade de lixo eletrônico no Brasil, utilizando a escrita com todas as ordens:

- 137 mil = _____.
- 115 mil = _____.
- 96,8 mil = _____.
- 17,2 mil = _____.
- 2,2 mil = _____.

b) (0,5) Quantas mil toneladas de lixo eletrônico o Brasil produz por ano?

R: _____

c) (0,25) Quantas classes e ordens tem o número que indica a quantidade de lixo eletrônico relativo aos computadores?

2. Complete o quadro dando os valores absoluto e relativo de cada algarismo sublinhado: (1,25)

Número	Valor absoluto	Valor relativo
74.872. <u>4</u> 32		
600. <u>3</u> 00		
1. <u>2</u> 79		
<u>1</u> 49.876.132		
28. <u>4</u> 12		

3. Leia com atenção:

Observe a população aproximada das 10 maiores cidades brasileiras que não fazem parte das regiões metropolitanas e não são capitais, segundo dados divulgados pelo IBGE em dezembro de 2009. Muitas delas são reconhecidas nacionalmente, consideradas centros de excelência que exercem influência em vastas regiões do próprio estado e até de outros.

- 1ª Campinas-SP – 1,064 milhão
 2ª Uberlândia-MG – 634,3 mil
 3ª São José dos Campos-SP – 615.871
 4ª Feira de Santana-BA – 591.707
 5ª Sorocaba-SP – 584.313
 6ª Ribeirão Preto-SP – 563.107
 7ª Juiz de Fora-MG – 526.706
 8ª Londrina-PR – 510.707
 9ª Campos de Goytacazes-RJ – 434.008
 10ª São José do Rio Preto-SP – 419.632
 Uberlândia – MG

→ Considere os números que indicam a população de Campinas (SP) e Uberlândia (MG).

- a) Escreva-os na escrita com todas as suas ordens. (0,2)

Campinas: _____ Uberlândia: _____

- b) Quantas classes e quantas ordens cada um desses números possui? (0,2)

Campinas: _____

Uberlândia: _____

- c) Escreva por extenso: (0,2)

Campinas: _____

Uberlândia: _____

→ Considere os números que indicam a população das 10 cidades observadas:

- a) De acordo com essa pesquisa, qual a diferença de população entre a 1ª e a 10ª cidade? (0,5)

R: _____

- b) Arredonde para a centena de milhar os números que indicam a população de São José dos Campos e Sorocaba. (0,4)

São José dos Campos _____ Sorocaba _____

4. Resolva as situações problemas, deixando os cálculos registrados e coloque respostas completas.

- a) De segunda a sábado, os caminhões do "Armazém da Natureza", da cidade de Jundiaí (SP), percorrem, por dia, 4.600 quilômetros recolhendo lixo reciclável na cidade. Quantos quilômetros são percorridos pelos caminhões na semana? (1,0)

R: _____

- b) Pelas esteiras de triagem do lixo dessa empresa, passam 1.500.000 quilogramas de materiais por semana. Supondo que em cada dia passa a mesma quantidade de pelas esteiras, quantos quilogramas de lixo passam pelas esteiras por dia, sabendo-se que os funcionários trabalham 5 dias por semana? (1,0)

R: _____

- c) No ano de 2006, essa empresa recolheu e reciclou 5.658 toneladas de materiais recolhidos pelos caminhões e 11.316 toneladas recolhidas pelos catadores de rua. Quantas toneladas de materiais foram recolhidas e recicladas pela empresa no ano de 2006? (1,0)

R: _____

- d) Com a Páscoa se aproximando, os operários de uma fábrica de chocolates produzem 7.164 ovos de páscoa por dia. Em cada caixa são colocados 25 ovos. Quantas caixas completas serão formadas com esses ovos? Irão sobrar ovos? Quantos? (1,0)

R: _____

5. Resolva as operações abaixo: (1,0)

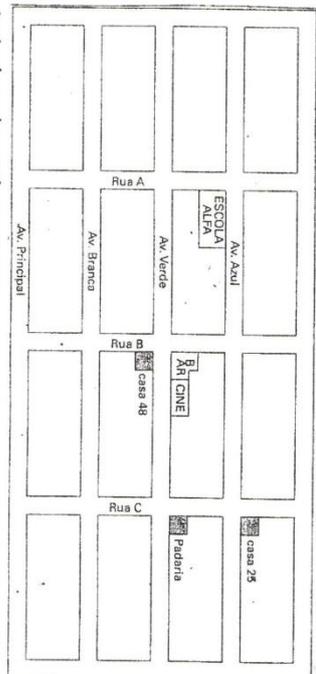
a) $567.980 + 34.567 =$ b) $1.209.890 - 456.896 =$ c) $23.567 \times 28 =$ d) $67.908 : 6 =$

ANEXO K

Instrumento 11 – Atividade de Matemática do quinto ano da escola particular

Atividade avaliativa – Situações problemas (Valor 0,5)

1. Ana encomendou 985 docinhos para a festa de seu filho Fabio. Esse número possui:
 - a) 98 centenas
 - b) 98 dezenas
 - c) 85 unidades
 - d) 85 dezenas
2. Olga leu um romance de 298 páginas e Bia, sua amiga, leu outro romance, com 289 páginas. Quantas páginas Olga leu a mais que Bia?
 - a) 9
 - b) 10
 - c) 19
 - d) Apenas uma página
3. André faz coleção de miniaturas de carros e já possui 185 modelos, entre eles calhambeques e modelos de corrida. Ele quer distribuí-los igualmente nas 12 prateleiras do seu quarto. Se sobrar algum, vai guardá-lo numa caixa. Como André executará essa tarefa?
 - a) Colocará 15 carrinhos em cada prateleira e não sobrará nenhum.
 - b) Colocará 16 carrinhos em cada prateleira e não sobrará nenhum.
 - c) Colocará 14 carrinhos em cada prateleira e guardará 11 na caixa.
 - d) Colocará 15 carrinhos em cada prateleira e guardará 5 na caixa.
4. O mapa abaixo mostra a vista de cima de algumas ruas de uma pequena cidade. Ana mora na casa 25, Léo mora na casa 48 e ambos estudam na Escola Alfa.



- Assinale a alternativa correta:
- a) Ana mora mais perto da padaria que Léo.
 - b) Léo mora mais longe do cinema que Ana.
 - c) Léo mora em frente à escola.
 - d) Ana mora em frente à padaria
5. Carolina vai comprar 1kg (1000g) de chocolate em pó para fazer doces. No supermercado, só havia pacotes de 250g de chocolate. Quantos pacotes pequenos, Carolina precisou comprar para fazer os doces?
 - a) 2
 - b) 4
 - c) 10
 - d) 25
 6. Bia fez uma viagem de duas semanas, Carol ficou 15 dias num acampamento e José passou meio mês de Abril no sítio de seu avó. Qual é a afirmação correta sobre o tempo em que eles ficaram fora de casa?
 - a) Carol ficou exatamente o mesmo número de dias que José.
 - b) Carol ficou exatamente o mesmo número de dias que Bia.
 - c) Bia ficou exatamente o mesmo número de dias que José.
 - d) José ficou muitos dias a mais que Carol.

7. Paulo se comprometeu a estudar todas as tardes, durante 2 horas. Na quarta-feira, ele fez exercícios de matemática durante 45 minutos, levou 25 minutos para responder as questões de ciências e gastou 35 minutos para completar a tarefa de geografia. Depois de tudo concluído, arrumou rapidamente a mochila e saiu correndo para brincar. Considerando esses dados, qual afirmação é correta?

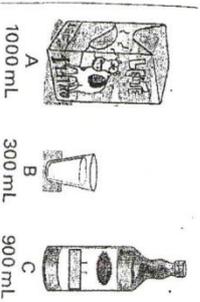
- a) Paulo gastou mais de 2 horas com seu estudo.
- b) Paulo gastou 50 minutos com tarefas de ciências e geografia.
- c) Paulo gastou 1 hora e 35 minutos estudando na quarta-feira.
- d) Paulo não cumpriu suas 2 horas de estudo.

8. Foi feito um levantamento sobre qual a sobremesa preferida pelos alunos dos 5^o.anos da Escola Alfa. A tabela ao lado apresenta a quantidade de alunos que responderam sua preferência. Qual a sobremesa mais votada?

Sobremesa	Meninos	Meninas
Frutas	12	19
Gelatina	11	15
Pudim	13	18
Sorvete	18	14

- a) Frutas
- b) Gelatina
- c) Pudim
- d) Sorvete

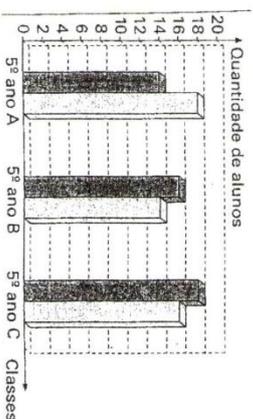
9. Veja na ilustração, os recipientes e a quantidade de líquido que cada um contém.



Assinale a alternativa correta:

- a) Em A, cabem 4 copos de líquido.
- b) Em C, cabem 4 copos de líquido.
- c) Em C, cabem 3 copos de líquido.
- d) Em A, cabem 5 copos de líquido.

10. Na Escola Alfa, os números de alunos das classes de 5^o. Ano estão representados no gráfico abaixo. As colunas escuras representam a quantidade de meninos, e as colunas claras, a de meninas.



Analise os dados e assinale a afirmação correta.

- a) O 5^o. Ano A tem mais meninos que meninas.
- b) O 5^o. Ano C é o mais numeroso, com 36 alunos.
- c) No 5^o. Ano B, estão matriculadas 16 meninas.
- d) O total de alunos dessas três classes é 96.

ANEXO L

Instrumento 12 – Prova de Ciências do quinto ano da escola particular

ALUNO: _____ Nº _____ ANO: 5º _____ DATA: ____/____/2011

INSTRUÇÕES:

PROVA INDIVIDUAL: NÃO É PERMITIDO O USO DE QUALQUER MATERIAL DIDÁTICO, A AVALIAÇÃO DEVE SER FEITA DE CANETA AZUL OU PRETA, NÃO É PERMITIDO O USO DE ERROREX E QUALQUER TESTE E ASSOCIE RASURADOS SERÃO ANULADOS.

VALOR: 9,0

HABILIDADES RELACIONADAS: COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DOS MÚSCULOS E DOS OSSOS NOS MOVIMENTOS CORPORAIS; ENTENDER COMO OS OSSOS ESTÃO UNIDOS PARA FORMAR O ESQUELETO; COMPREENDER COMO O ESQUELETO ESTÁ PRESO AOS MÚSCULOS; IDENTIFICAR OS OSSOS NO CORPO HUMANO E SABER OS SEUS RESPECTIVOS NOMES; CONHECER A ESTRUTURA DA COLUNA VERTEBRAL E SUA IMPORTÂNCIA NO CORPO HUMANO E COMPREENDER A IMPORTÂNCIA DE UMA POSTURA CORRETA PARA A SAÚDE.



1) Leia o texto abaixo e responda: (1,0)

LADAINHA

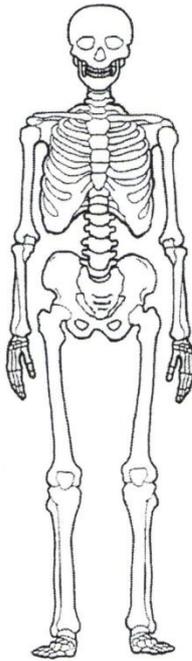
Cassiano Ricardo

Por que o raciocínio, os músculos, os ossos?
 A automação, ócio dourado.
 O cérebro eletrônico, o músculo mecânico
 mais fáceis que um sorriso.
 Por que o coração?
 O de metal não tornará o homem mais cordial,
 dando-lhe um ritmo extracorporal?
 Por que levantar o braço
 para colher o fruto?
 A máquina o fará por nós.
 Por que labutar no campo, na cidade?
 A máquina o fará por nós.
 Por que pensar, imaginar?
 A máquina o fará por nós.
 Por que fazer um poema?
 A máquina o fará por nós.
 Por que subir a escada de Jacó?
 A máquina o fará por nós.
 Ó máquina, orai por nós.

- a) Escreva o nome de duas partes do corpo que aparecem no poema e indique qual utiliza o músculo voluntário e o involuntário. (0,5)

- b) Qual é a diferença entre o músculo voluntário e o músculo involuntário? (1,0)

- 2) Pinte de vermelho, no esqueleto abaixo, as articulações do ombro, do cotovelo, do pulso e do tornozelo. (0,5)



- 3) Responda:

- a) O que une os músculos voluntários aos ossos? (0,5)

- b) Quais são as estruturas que ligam um osso ao outro? (0,5)

- c) Quais ossos protegem os pulmões e o coração? (0,5)

4) Associe as letras correspondentes ao cálcio e ao colágeno às suas respectivas funções: (0,5)

A- Cálcio

B- Colágeno

() Fornece rigidez aos ossos, para que ele suporte o peso do organismo.

() Fornece a resistência necessária para os ossos suportarem diferentes tensões e esforços.

5) Escreva duas importantes funções da coluna vertebral. (1,0)

6) Escreva os nomes dos ossos indicados no esqueleto: (2,0)

A. _____

B. _____

C. _____

D. _____

E. _____

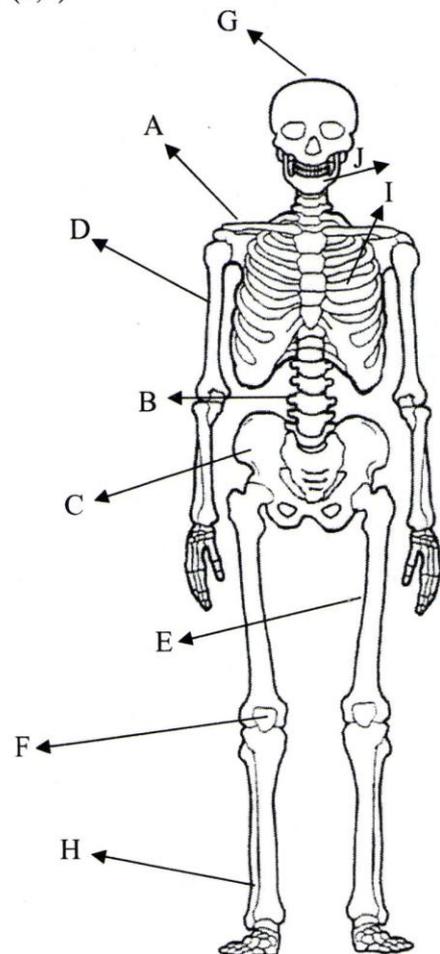
F. _____

G. _____

H. _____

I. _____

J. _____



7) Leia o texto e responda:

É difícil lidar com as inúmeras repetições de episódios de fraturas e com a visão de uma pessoa sofrendo a dor de um osso fraturado. Você deve ter em mente, contudo, que fraturas ocorrerão. Quando ocorre uma fratura é necessário levar ao médico para que a área fraturada seja imobilizada. Também deve-se tomar cuidado ao transportar o paciente até o hospital, para que outros problemas, como lesões na coluna vertebral, não ocorrem durante o percurso.

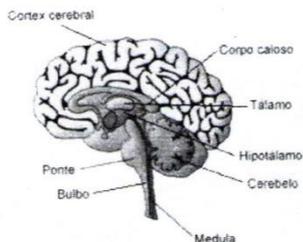
a) Por que é necessário imobilizar o local fraturado no paciente? (1,0)

b) Se tivesse ocorrido uma fratura na coluna o paciente podia ter perdido os movimentos. Por quê? (1,0)

ANEXO M

Instrumento 13 – Prova de Ciências do quinto ano da escola particular

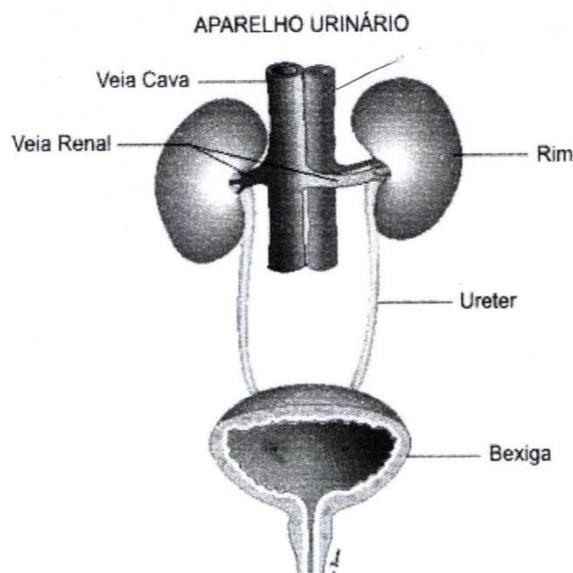
- **HABILIDADES RELACIONADAS:** CONHECER O PROCESSO DE FILTRAÇÃO DO SANGUE REALIZADO PELO SISTEMA URINÁRIO; ENTENDER COMO É FORMADA A URINA; ENTENDER PORQUE QUE É FEITO O EXAME ANTIDOPING; RECONHECER O SISTEMA NERVOSO COMO O RESPONSÁVEL PELA COORDENAÇÃO DE GRANDE PARTE DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ORGANISMO; COMPREENDER AS FUNÇÕES DOS ÓRGÃOS DO SISTEMA NERVOSO.

**Boa Prova!**

1) Complete as frases a seguir: (1,0)

- a) O Sistema Nervoso é composto pelo _____,
_____ e _____.
- b) O encéfalo é constituído de três regiões principais, que são o _____,
_____ e _____.
- c) Para podermos melhorar a memória precisamos _____,
_____, _____ e
outros.
- d) Para cuidarmos bem do nosso Sistema Nervoso devemos tomar alguns cuidados
como _____, _____,
_____.

2) Escreva os nomes dos órgãos que fazem parte do Sistema Urinário? (1,0)



3) Associe as letras as suas respectivas respostas. (1,0)

(A) Cerebelo

(B) Bulbo

(C) Medula espinhal

(D) Cérebro

(E) Sistema Nervoso

() Tem a função de integrar, controlar e coordenar todas as atividades do nosso organismo.

() Controlar os cinco sentidos, as atitudes conscientes (como os movimentos musculares das pernas e dos braços), as emoções, a criatividade, a inteligência, o raciocínio lógico, a capacidade de aprendizado, a linguagem e a memória.

() Transmitir as informações que recebe do encéfalo para os nervos e vice-versa.

() Coordenar as atividades involuntárias, como o ritmo dos batimentos cardíacos, a pressão sanguínea, os movimentos respiratórios, a produção da urina e etc.

() Coordenar os movimentos musculares e fazer a manutenção do equilíbrio do corpo.

Marque um X na alternativa correta dos exercícios 4, 5 e 6.

4) Qual a função dos rins? (1,0)

a) () Filtrar o sangue e controlar a quantidade de sangue do corpo.

b) () Controlar e coordenar todas as atividades do corpo.

c) () Filtrar o sangue e controlar a quantidade de água.

d) () Armazenar a urina.

5) Como é formada a urina? (1,0)

a) () Ela é formada, exclusivamente, por água.

b) () Ela é formada gás oxigênio e pela água que foi filtrada no sistema urinário.

c) () Ela é formada pela mistura de substâncias tóxicas, que foram filtradas do sangue, com a água.

d) () Ela é formada por sangue e substâncias tóxicas.

6) O que é o teste antidoping? (1,0)

a) () É uma série de exames que verifica a capacidade mental dos atletas.

b) () É um teste que visa verificar o quanto o atleta é bom na prática esportiva.

c) () É uma série de exames que visam verificar se o atleta usou algum tipo de droga proibida pela confederação esportiva.

d) () É um teste que verifica se os atletas tomaram os remédios e as drogas obrigatórias e indicados pela confederação esportiva.

7) Explique o processo realizado pelo Sistema Urinário: (1,0)

8) Indique qual parte do Sistema Nervoso está relacionada a cada ação abaixo: (1,0)

a) Respirar: _____.

b) Raciocinar: _____.

c) Equilibrar na moto: _____.

d) Fazer cálculos matemáticos: _____.

Teste: “Tente memorizar!”

ANEXO N

Instrumento 14 – Prova de Geografia do quinto ano da escola particular

ALUNO(a): _____ Nº. _____ 5º ANO _____ DATA ____/____/____.

Instruções:

Avaliação individual.

Não é permitido consultar qualquer material didático.

Faça com calma e atenção.

Valor da avaliação: 9,0**Habilidades relacionadas:** reconhecer como a cafeicultura criou as bases para o processo de industrialização no Brasil, conhecer as principais áreas industriais do Sudeste, compreender as origens da indústria na região Sul, conhecer as características dessa região, destacando o papel dos imigrantes na formação da cultura regional.*CONHECENDO MAIS SOBRE O NOSSO PAÍS...***ATIVIDADES**

1-O nosso país se desenvolveu muito devido à cafeicultura. Essa atividade foi importante, pois deu impulso a uma importante atividade econômica .

a) Qual é essa atividade?(1,0)

R.: _____

b) Que mudanças a cafeicultura trouxe para a região Sudeste? Cite duas:(1,0)

* _____

* _____

c) No início da cafeicultura, o transporte do café, das fazendas até o porto de Santos, era feito nos lombos das mulas. Mais tarde como esse transporte passou a ser feito?(1,0)

R.: _____

2-A região Sudeste é formada por quatro estados.

a) Qual desses estados é o mais industrializado?(0,5)

R.: _____

b) Qual cidade (capital) de um desses estados passou a enfrentar problemas devido ao seu rápido desenvolvimento?(0,5)

R.: _____

c) Qual cidade (capital) de um desses estados foi planejada para melhorar a situação econômica do seu estado?(0,5)

R.: _____

d) Qual cidade (capital) de um desses estados possui o maior porto exportador de minérios de ferro do mundo?(0,5)

R.: _____

e) Qual cidade (capital) de um desses estados era a mais populosa do Brasil e por causa disso incentivou a criação das indústrias?(0,5)

R.: _____

3- Marque um (x) nas frases corretas: (1,0)

- () O estado de Minas Gerais possui o segundo maior parque industrial do Brasil.
- () O porto de tubarão pertence às indústrias do estado onde esse porto está localizado.
- () As migrações das indústrias sulistas aconteceram devido a certos problemas como enchentes e trânsito congestionado.
- () No estado do Rio de Janeiro, principalmente nas regiões das serras, predominam as indústrias têxteis.

4- Na região Sul as indústrias se originaram do trabalho familiar. Escreva um parágrafo sobre esse trabalho descrevendo algumas características: **Você não deve ultrapassar as linhas abaixo!** (1,5)

5-Complete a cruzadinha: (1,0)

Vertical:

1-Faz parte da cultura dos sulistas.

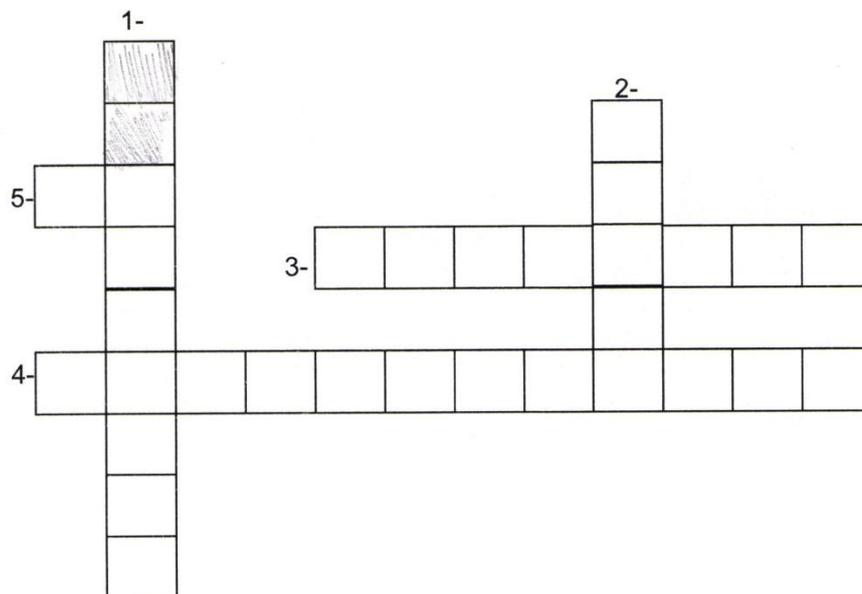
2-Importante característica que difere a região Sul das demais regiões do Brasil.

Horizontal:

3-Origem dos imigrantes que ocuparam a região Sul e que desenvolveram o cultivo da uva.

4-Importante área industrial no estado de Santa Catarina que se especializou em indústrias têxteis (roupas, toalhas de banho e lençóis)

5-Estado mais industrializado da região Sul (sigla).



ANEXO O

Instrumento 15 – Prova de História do quinto ano da escola particular

ALUNO: _____ Nº. _____ 5º ANO _____ DATA ____/____/____

Instruções:

Avaliação individual.

Não é permitido consultar qualquer material didático.

Faça com calma e atenção.

Valor da avaliação: 9,0

Habilidades relacionadas: conhecer a organização social da população brasileira do Período Imperial, identificar os afrodescendentes antes da abolição da escravatura, valorizar a participação dos afrodescendentes na construção da história brasileira, conhecer os grandes proprietários de terras, identificar os comerciantes do Período Imperial, entender o processo que levou à extinção da escravidão no Brasil, reconhecer as diferentes posições em relação ao fim da escravidão no Brasil, perceber que a discriminação dos negros tem raízes em nossa história.

ATIVIDADES

1-Leia o texto abaixo e relacione-o com as questões seguintes:

Relembrando a escravidão

A escravidão teve início no Brasil quando os portugueses trouxeram os negros capturados na África. Transportados para o Brasil, eles viajavam nos porões imundos dos navios e quase não comiam. Dormiam sobre as próprias fezes e entre ratos e insetos. Muitos morriam na viagem por doenças ou inanição. Muitas vezes também seus corpos em decomposição permaneciam no porão até a chegada aos portos do Brasil. Nos portos, os que sobreviviam, eram vendidos aos fazendeiros.



Escravo sendo açoitado. Johann Moritz Rugendas, século XIX.

Biblioteca Nacional, RJ

Os escravos negros trabalharam nos engenhos de cana-de-açúcar, depois na mineração e nas lavouras de café. Além disso, eles eram ferreiros, pedreiros, carregadores, vaqueiros, trabalhadores domésticos, etc. Viviam em senzalas, onde eram trancados à noite.

A escravidão é a página mais abominável da História do Brasil.

Inanição=sem vida.

Abominável=detestável.

(Livro paradidático "Eu gosto", História e Geografia, 5º ano)

(1,0)a- No período Imperial, em qual região do Brasil se localizavam os engenhos? Como eram chamados os proprietários desses engenhos?

R.: _____

(0,5)b- De acordo com o texto, nos engenhos os escravos viviam nas senzalas. E os seus proprietários ,onde eles moravam com seus familiares?

R.: _____

(0,5) c- Sabemos que o cultivo do café aconteceu em dois locais do Brasil.E, entre os cafeicultores, havia ____ os que contratavam a mão de obra escrava.Esses cafeicultores pertenciam a qual desses dois locais?

R.: _____

(1,2)d- Os negros que vieram da África para o Brasil chamamos -os de afrodescendentes.Eles eram divididos em três grupos. Cite cada grupo e explique cada um:

* _____

* _____

* _____

(0,4) e- Quanto tempo durou a escravidão no Brasil aproximadamente?

() Um século () Dois séculos () Três séculos () Quatro séculos

(0,4)f- Quem foi o(a) maior responsável pelo fim da escravidão no Brasil?

R.: _____

(1,0)2- Na sociedade imperial havia as pessoas que moravam no campo e as pessoas que moravam na cidade.Escreva um exemplo de uma **atividade econômica** que era desenvolvida por essas pessoas em cada local citado:

No campo = _____

Na cidade = _____

(0,5) 3- As pessoas que formavam a sociedade imperial eram diferentes em vários aspectos.Essa frase é verdadeira ou falsa? Justifique a sua resposta:

R.: _____

(1,0) 4- Cite dois nomes de pessoas negras livres, que conseguiram ocupar um lugar de destaque na história do Brasil e escreva algo sobre a vida delas:

* _____

* _____

(1,0) 5- Marque (C) nas frases corretas e (I)nas frases incorretas:

() O preconceito sempre existiu, antes e depois da abolição dos escravos.

() Os mulatos eram filhos da união de negros com índios.

() Os filhos e as filhas dos proprietários de terras iam estudar na Europa.

() Os ingleses queriam acabar com a escravidão, pois assim os escravos passariam a ser homens livres e poderiam comprar seus produtos.

() Os moderados queriam acabar com a escravidão definitivamente.

